

Doreen Cerny



Schule – Gesellschaft – Professionalisierung

Eine rekonstruktiv-dekonstruktive
Studie zum Einfluss von Erfahrungsräumen
auf das Handeln von Lehrer*innen



Doreen Cerny

Schule – Gesellschaft – Professionalisierung

Doreen Cerny

Schule – Gesellschaft – Professionalisierung

Eine rekonstruktiv-dekonstruktive Studie zum
Einfluss von Erfahrungsräumen auf das Handeln
von Lehrer*innen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Doreen Cerny
Pädagogische Hochschule Salzburg
Salzburg, Österreich

Zugleich Habilitation an der Helmut-Schmidt-Universität – Universität der
Bundeswehr Hamburg, 2022

Gefördert durch das Land Salzburg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2025 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter
der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter
Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de

www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls
der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht
unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich
nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung
einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein
beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen
Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des
Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/96665088>). Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-088-5 (Paperback)

eISBN 978-3-96665-910-9 (PDF)

DOI 10.3224/96665088

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Roland Cerny-Werner

Satz: Anja Borkam, Langenhagen – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Dank	11
1 Einleitung	12
2 Forschungslage, Fragestellung und fachdisziplinäre Verortung der Studie	18
2.1 Befunde der empirischen Forschung zur Thematik des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund	18
2.2 Leitende Fragestellungen und Sujets der Studie	26
2.3 Fachdisziplinäre Verortung der Studie	28
3 Grundlagenverständnis zum Lehrer*innenhandeln und theoretische Positionierung der Studie	30
3.1 Grundlagenverständnis zu theoretischen Sichtweisen im Spannungsfeld von Profession, Professionalisierung und Professionalität	31
3.1.1 Zum Professionstheoretischen Gebäude – eine (metaphorische) Vorstrukturierung	31
3.1.2 Das Professionstheoretische Gebäude – anhand der Sichtachsen Profession, Professionalisierung und Professionalität	35
3.2 Die Innensicht des Professionstheoretischen Gebäudes anhand der strukturfunktionalistischen, der systemtheoretischen, der interaktionistischen und praxeologischen Ausgestaltung	37
3.2.1 Strukturfunktionalistischer Ansatz	38
3.2.2 Systemtheoretischer Ansatz	39
3.2.3 Interaktionistischer Ansatz	42
3.2.4 Professionalisierung in praxeologischer Perspektive	45
3.3 Theoretische Positionierung der Studie: Die Charakteristik, Kritik und Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes und dessen Einbettung in einen reflexiven und machttheoretisch erweiterten Verständnisrahmen	46
3.3.1 Der strukturtheoretische Professionsansatz nach Oevermann	47
3.3.2 Zur Kritik des strukturtheoretischen Ansatzes aus einer kompetenzorientierten Perspektive	53
3.3.3 Der strukturtheoretische Ansatz – eine Weiterentwicklung	56
3.3.4 Der strukturtheoretische Ansatz mit einem erweiterten Verständnisrahmen – eine Perspektivierung mit dem reflexiven Anteil und machttheoretischen Aspekten	61
3.4 Zusammenfassung der professionalisierungstheoretischen Positionierung dieser Studie	66
4 Grundlagenverständnis zu Migration und theoretische Positionierung der Studie	69
4.1 Der erste Blick auf Migration: Migration in Österreich nach dem Zerfall des Habsburgerreichs – eine historisch-systematische Perspektive	70

4.1.1	Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs nach dem Zerfall des Habsburgerreichs	71
4.1.2	Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs nach dem Zerfall des Habsburgerreichs in einem systematischen Verständnis	76
4.2	Der zweite Blick auf Migration: Die k.u.k. Monarchie – eine postkoloniale Perspektive	81
4.2.1	Zur kolonialen Geschichte Österreichs	83
4.2.2	Die weiterführende Etablierung kolonialer Denkstrukturen – am Beispiel der Arbeitsmigration in Österreich nach 1918	88
4.3	Die Rolle der Migration im bildungspolitischen Diskurs und ihre Reflexion anhand des strukturtheoretischen Ansatzes	93
4.3.1	Die Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im bildungspolitischen Diskurs	93
4.3.2	Zur Rolle des Migrationshintergrunds vor dem Spiegel des strukturtheoretischen Ansatzes	101
4.4	Migration im (selbst)kritischen wissenschaftlichen Diskurs – eine dekonstruktive Perspektivierung	103
4.4.1	Die Merkmalsbezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ und der kontroverse Umgang mit dieser Markierung	104
4.4.2	Zur Etablierung von ‚Repräsentationsregimen‘ im wissenschaftlichen Diskurs	106
4.4.3	Zum dekonstruktiven Zugang zum Migrationsverständnis – abschließende Konkretisierung der Positionierung der Studie	109
4.5	Zusammenfassung der migrationstheoretischen Positionierung dieser Studie	112
5	Methodologische Rahmung der Studie und methodisches Vorgehen	116
5.1	Die dokumentarische Methode und zentrale Standpunkte	116
5.2	Zum Verständnis eines dekonstruktiven Zugangs und zur Anschlussfähigkeit einer rekonstruktiven Logik	124
5.2.1	Einführende Charakterisierung des dekonstruktiven Zugangs	125
5.2.2	Derridas Verständnis der <i>différance</i>	127
5.2.3	Zur Kritik der <i>différance</i> und zur Artikulation von Differenz und Einheit durch Stuart Hall	129
5.3	Anschlussmöglichkeiten einer rekonstruktiven Logik an einen dekonstruktiven Zugang	133
5.4	Methodisches Vorgehen – zur Gewinnung und Analyse des empirischen Materials	137
5.4.1	Zur Samplebildung und zur Entwicklung und Präzisierung der Fragestellung	138
5.4.2	Zur Gewinnung der Daten mit biographisch-narrativ angelegten Interviews, deren Begründung und Charakteristik	143
5.4.3	Zum Vorgehen in der Analyse der biographisch-narrativen Interviews	146
5.4.4	Zur sinngenetischen und relationalen Typenbildung	150
5.5	Zusammenfassung der methodologischen Rahmung und des methodischen Vorgehens	155

Inhalt	7
6 Zum Verständnis der Typenbildung und zur Darstellung der empirischen Rekonstruktion	158
6.1 Begründung und methodologische Positionierung der relationalen Typenbildung	158
6.2 Identifikation von Dimensionen und Feststellen der Verbindungen zwischen den Dimensionen	161
6.3 Zur sinnlogischen Verknüpfung der Orientierungen	164
6.4 Übersichten und ergänzende Erklärungen zur Typologie	167
6.5 Hinweise zur Darstellung der relationalen Typen	170
7 Typus I: Der schüler*innenzentriert-helfende und gesellschaftsgestaltende Typus	172
7.1 Die Erfahrungen mit den Schüler*innen – Die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen	173
7.2 Der prekäre Zustand von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft	177
7.2.1 Gesellschaft als „Baustelle“	177
7.2.2 Ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft als Konstitution für das Lehrer*innenhandeln	183
7.3 Die Sicht der Lehrerinnen auf ihr Handeln – Care-Takerinnen für Schüler*innen und Gestalterinnen von Gesellschaft	187
7.3.1 Care-Takerinnen für Schüler*innen	187
7.3.2 Gestalterinnen von Gesellschaft	196
7.4 Der Deutungsraum Schule – Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit	200
7.5 Zusammenschau des relationalen Typus I – Der schüler*innenzentriert-helfende und gesellschaftsgestaltende Typus	203
8 Typus II: Der alltagsorientierte und eine kritisch-emanzipative Haltung evozierende Typus	206
8.1 Die Erfahrungen mit den Schüler*innen – die Perspektive auf die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation	207
8.2 Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisanprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft	214
8.2.1 Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft	214
8.2.2 Wachstum und Zweckrationalisierung als gesellschaftliche Norm und deren Akzeptanz	223
8.3 Die Sicht der Lehrer*innen auf ihr Handeln – die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten und die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung der Schüler*innen	228
8.3.1 Die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten	228
8.3.2 Die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen	233
8.4 Der Deutungsraum Schule – Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben	239

8.4.1	Prolog zum Deutungsraum Schule	239
8.4.2	Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und die Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben	241
8.5	Zusammenschau des relationalen Typus II – Der alltagsorientierte und eine kritisch-emanzipative Haltung evozierende Typus	245
9	Typus III: Der berufs(biographisch) ausgerichtete gestaltend-steuernde Typus	247
9.1	Die Erfahrungen mit den Schüler*innen – die Perspektive auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule	247
9.2	Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung	253
9.3	Die Sicht der Lehrerinnen auf ihr Handeln – die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs)Biographie der Schüler*innen	261
9.3.1	Die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, vermittelt durch die eigene Biographie	261
9.3.2	Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen	266
9.4	Der Deutungsraum Schule als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen	274
9.5	Zusammenschau des relationalen Typus III – Der (berufs)biographisch ausgerichtete gestaltend-steuernde Typus	278
10	Systematisierende Darstellung, theoretische Diskussion, post-koloniale Reflexion und Verknüpfung der Orientierungen	281
10.1	Systematisierende Darstellung der typisierten Orientierungen des Lehrer*innenhandelns und deren sinnlogische Verknüpfung	282
10.1.1	Typisierte Orientierungen im Nahfeld Schule	282
10.1.2	Typisierte gesellschaftsbezogene Orientierungen	285
10.1.3	Typisierte Orientierungen der Sicht der Lehrer*innen auf ihr Handeln	287
10.1.4	Typisierte Orientierungen Deutungsraum Schule	290
10.2	Theoretische Diskussion der rekonstruierten Zusammenhänge zum berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund	292
10.2.1	Theoretische Diskussion des rekonstruierten Zusammenhangs zwischen den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen	293
10.2.2	Theoretische Diskussion des rekonstruierten Zusammenhangs zwischen dem Entwurf der Gesellschaft und dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen	300
10.2.3	Theoretische Diskussion des rekonstruierten Zusammenhangs von berufsbezogenem Handeln der Lehrer*innen und dem Deutungsraum Schule	308
10.3	Post-koloniale Reflexion der Dimension Erfahrungen in Gesellschaft aus den Typen I, II und III	313
10.3.1	Post-koloniale Reflexion der Erfahrungen in Gesellschaft aus Typus I	315

Inhalt	9
10.3.2 Post-koloniale Reflexion der Erfahrungen in Gesellschaft aus Typus II	317
10.3.3 Post-koloniale Reflexion der Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und in Gesellschaft aus Typus III	319
10.4 Verknüpfung der Orientierungen eines relationalen Typus, Bildung einer Integrativen Theorie und abschließende professionalisierungs- theoretische Reflexion des typisierten Lehrer*innenhandelns	321
10.4.1 Verknüpfungen der Orientierungen eines relationalen Typus	321
10.4.2 Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns	324
10.4.3 Abschließende professionalisierungstheoretische Reflexion des typisierten Lehrer*innenhandelns	325
11 Resümee und Ausblick	333
12 Literatur	343

Dank

Diese Arbeit konnte entstehen, weil ich von ganz unterschiedlichen Personen während des gesamten Prozesses unterstützt wurde. Dafür bin ich – zutiefst – dankbar.

Ich bedanke mich allen voran bei den Lehrer*innen, die aus ihrem Leben sowie ihrem beruflichen Alltag erzählt und diese Studie überhaupt erst ermöglicht haben.

Ich danke besonders Arnd-Michael Nohl für seine konstruktive und achtungsvolle Betreuung sowie Angelika Paseka für ihre Anregungen. Birgit Bütow, Barbara Dippelhofer-Stiem und Rainer Gries danke ich für ihren Zuspruch. Ich danke außerdem Dietmar Winkler, welcher mir zum erforderlichen Zeitpunkt einen zentralen (Denk-)Raum eröffnet hat, der es mir ermöglichte, konzentriert und kreativ zu arbeiten. Es fanden zahlreiche Diskussionen im Rahmen von Forschungskolloquien, aber auch in Gruppen- und Einzelsettings statt, deren Ergebnisse in diese Arbeit einfließen. Sowohl den Teilnehmer*innen dieser Forschungskolloquien als auch Haliemah Mocevic und Anne Koch sei ausdrücklich gedankt. Für die Unterstützung bei den Transkriptionsarbeiten danke ich Lena Stöllinger, Karin Valenta und Julia Wurzenberger. Für den wachen Blick in der Korrekturphase danke ich besonders Angelika Miklin und Verena Proksch. Ich bedanke mich zudem beim Land Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig für die finanzielle Unterstützung.

Ich spreche meiner gesamten Familie – insbesondere aber Roland Cerny-Werner – und meinen Freund*innen einen nachdrücklichen Dank aus für *ihre* Art und Weise, mich stetig und unhinterfragt auf diesem Weg begleitet zu haben.

1 Einleitung

Im Zentrum dieser Studie stehen Lehrer*innen¹ mit Migrationshintergrund in Österreich, welche in den Lehrkontexten Geschichte, Religion und Politische Bildung sowie in Fächern, in denen gesellschaftliche Fragen und das Verhältnis von Mensch zu Gesellschaft thematisiert werden, unterrichten. Lehrer*innen in Österreich repräsentieren den Staat Österreich, sie sind auf ganz unterschiedlichen Ebenen Verantwortungsträger*innen, haben diverse Mandatierungen – und an sie werden von bildungspolitischer Seite aus Erwartungen gesetzt. Das Forschungsinteresse an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund entstand aus verschiedenen Interessenlagen heraus – eine war die Verhandlung der Rolle des Migrationshintergrunds von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in bildungspolitischen Diskursen in Österreich. Die nähere Befassung mit diesen Zuschreibungsprozessen, die sich in diesen Diskursen zeigten, aber gleichsam auch die Auseinandersetzung mit den formalen Voraussetzungen für den Lehrer*innenberuf, die sich im österreichischen Schulorganisationsrecht finden lassen, waren Anlassmomente, sich vertiefend mit der Thematik des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu befassen. Zu Beginn dieser Befassung stand die explorative Frage nach dem Selbstbild dieser Lehrer*innen im Fokus. Im Zuge des Forschungsprozesses und mit der immer intensiver werdenden Beschäftigung mit den Themen Profession und Professionalisierung sowie Migration wurde diese ursprüngliche offene explorative Fragestellung konkretisiert. So beschäftigt sich die Studie mit folgenden zentralen Fragen: *Wie gestaltet sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und welche Erfahrungen liegen diesem zugrunde? Wie konstruieren Lehrer*innen mit Migrationshintergrund Gesellschaft und auf welche Weise hängt ihr Bild von Gesellschaft mit dem Lehrer*innenhandeln zusammen?* Diese zentralen Fragestellungen sind von weiteren Erkenntnisinteressen flankiert, die noch benannt und ausgeführt werden (siehe dazu Kapitel 2).

In einem zweifachen Zugang wird die grundlagentheoretische Positionierung dieser Studie aufgespannt, wobei diese Rahmung als eine verstanden werden muss, die eine vorläufige theoretische Grundverortung der Studie darstellt: Die erste grundlagentheoretische Positionierung umfasst das Verständnis von Profession und vom konzeptionellen Wandel hin zu den Diskursen über Professionalisierung und Professionalität. Dieser Teil der Arbeit zielt darauf ab, sich mit klassischen Ansätzen zur Profession und Professionalisierung auseinanderzusetzen und einen zentralen Ansatz – den strukturtheoretischen – in einen erweiterten Verständnisrahmen zu setzen. Hier zeigen reflexive Anteile sowie machttheoretische Aspekte, mit denen der strukturtheoretische Ansatz gespiegelt wird, wie der (schul)pädagogische professionalisierungstheoretische Diskurs auf seine eigene Identifikation hin befragt werden kann. Was sich in dieser ersten grundlagentheoretischen Positionierung bezogen auf das Hinterfragen von Selbstverständnissen des Diskurses um Profession und Professionalisierung zeigt, wird dann in der zweiten – migrationstheoretischen – Rahmung intensiviert. Hier erfolgen dann eine historisch-systematische sowie eine post-koloniale Betrachtung von Migration in Österreich und eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Migration. Mit dieser Erarbeitung von Migration mit Hilfe einer historisch-systematischen Perspektive sowie eines post-kolonialen Zugangs wird das Verständnis von Migration wissenshistorisch hinterfragt. Der Hintergrund einer solchen Auseinandersetzung ist, dass ein *Wissen*, bspw. über Migration, über Zuschreibungsprozesse gegenüber Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zeit- und raumgeschichtlich situiert

1 In der vorliegenden Studie wird die Schreibweise mit Asteriskus genutzt, außer in den Fällen, in denen sich explizit auf ein Geschlecht bezogen werden kann. Der Begriff Lehrer*innenhandeln wird in dieser Arbeit als Hyperonym genutzt und wird durchgehend mit Asteriskus geschrieben.

ist. Die grundlagentheoretische Erarbeitung von Migration diskutiert die Frage nach kolonialer Kontinuität am Beispiel der Migration Österreichs. Sie erarbeitet, auf welche Weise Menschen mit Migrationshintergrund in eine hegemoniale Anordnung gestellt werden und was mit dieser Praktik einhergeht, und sie stellt Zusammenhänge von gewachsenen hegemonialen Praktiken mit Zuschreibungspraktiken von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die sich in aktuellen bildungspolitischen Diskursen zeigen, her. Eine abschließende Positionierung dieser Studie erfolgt dann durch die Verortung der Studie in der (selbst)kritischen Migrationsforschung. Es stellt sich zwangsläufig die Frage, wie in einer wissenschaftlichen Arbeit – deren Herzstück eine rekonstruktive Studie darstellt und die neues Wissen über das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund produziert – der Aspekt der hegemonialen Anordnung reflektiert wird, denn Macht kann sich in symbolischer Form „durch Praktiken der Repräsentation“ (Hall 2004b: 146) auch in theoretischen oder empirischen Abhandlungen zeigen.

Der empirische Teil der Studie steht in der Tradition der Wissenssoziologie und erfasst das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und die jeweiligen Erfahrungen, die diesem Handeln zugrunde liegen. Dieses Erkenntnisinteresse kann allerdings nicht aus einer theoretischen Befassung mit den Konstruktionen von Gesellschaft oder dem berufsbezogenen Handeln erfolgen, sondern nur durch eine empirische Annäherung an diese. Aus diesem Grund wurde für die Erarbeitung dieses Erkenntnisinteresses ein Rahmen geschaffen sowie eine Methode der Erhebung und Auswertung gewählt, mit denen es möglich war, dass die Lehrer*innen ihre Gewichtungen in den Erzählungen vornehmen konnten: Es wurden 23 Lehrer*innen mit Migrationshintergrund mit Hilfe eines biographisch-narrativen Interviews befragt, fünf davon zweimal. Die erste Erhebungsphase erstreckte sich von Mitte Dezember 2016 bis Juni 2017, die zweite Erhebungsphase schloss sich nach den Sichtungen des empirischen Materials sukzessive an und wurde im April 2018 abgeschlossen. Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2013; Nohl 2013a, b), flankiert von der Narrationsstrukturanalyse (Schütze 1983), ausgewertet. Diese Studie verfolgt das zentrale Ziel, Typen des berufsbezogenen Handelns herauszuarbeiten sowie die Frage zu beantworten, welche kollektiv geteilten Erfahrungen der Lehrer*innen ihrem Handeln zugrunde liegen. Der dokumentarische Sinn der Äußerungen der Lehrer*innen kann nach Mannheim (1980: 271) über den „konjunktiven Erfahrungsraum mit seinen spezifischen Kollektivvorstellungen“ erfasst werden. Diese Vorstellungen bilden – für die Lehrer*innen – bedeutsame Zusammenhänge, welche ihre Biographie beeinflussen und die auch mit anderen Menschen geteilt werden können. Auf das Verständnis dieser gemeinsam geteilten Vorstellungen gehe ich später noch detailliert ein (siehe dazu Kapitel 5.1). Die Typenbildung, die bei der dokumentarischen Methode im Zentrum steht, ist zum einen darauf ausgerichtet, ein generatives Muster von Orientierungen zu finden. Zum anderen geht es der dokumentarischen Methode um die Abstraktion und um die Spezifizierung von Orientierungen. Es konnten Vergleichshorizonte herausgearbeitet werden, die zu Beginn der Erarbeitung nicht vermutet oder vorgesehen waren, aber für die empirische Rekonstruktion relevant waren. Anhand der empirischen Rekonstruktion verschiedener Orientierungen der befragten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund kann durch diese Studie differenziert abgebildet werden, welche Erfahrungen ihr Handeln konstituieren. Neben der sinn-genetischen Typisierung des Materials war dann die relationale Typenbildung der sinnvolle Weg in dieser Studie, die spezifischen Erfahrungen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und die Überlagerung der Orientierungen herauszuarbeiten – es wurden also mit Hilfe der relationalen Typenbildung die Relationen unterschiedlich typisierter Orientierungen zueinander herausgearbeitet. Das Tertium Comparationis wurde nicht über etablierte soziale Merkmale herausgearbeitet, sondern über die strukturierenden Themen, die sich aus den Interviews mit den Lehrer*innen selbst ergaben. Das bedeutet, dass die Fälle auf jenen Aspekt hin

in Beziehung gesetzt wurden, welchen die Lehrer*innen gemeinsam bearbeiteten, sowie danach, welche kongruierenden oder divergierenden Muster sich im Datenmaterial finden ließen.

Was sich an der bisherigen einführenden Skizze zu den methodischen und methodologischen Ausgangspunkten der Studie dokumentiert, ist Folgendes: Diese Studie trägt ein – für rekonstruktive Forschungsarbeiten typisches – Bewegungsmuster in sich. Diese Studie begann mit einer explorativen Fragestellung, die sich im Verlauf der Erarbeitung des Themas und des Forschungsprozesses konkretisierte. Das generierte Wissen aus den biographischen Interviews sowie aus den grundlagentheoretischen Erarbeitungen zu Profession und Professionalisierung sowie Migration weist dann Schritt für Schritt auf jenen Weg, an dessen Ende dann die Ergebnisse dargestellt werden. Das bedeutet für die Logik dieser Arbeit, dass, erstens, zwar der Erkenntnisprozess durch die zentrale Fragestellung geleitet, vor allem aber durch nicht vorhersehbare Thematiken, die sich im Zuge der empirischen Rekonstruktion und des theoretischen Erarbeitungsprozesses herausgestellt haben, beeinflusst wurde. Zweitens ergab sich aus der grundlagentheoretischen Erarbeitung zur Migration die Frage, welche Rolle ein dekonstruktiver – post-kolonialer – Zugang nicht nur für das theoretische Erfassen zum Verständnis von Migration spielt, sondern auch für den Umgang mit dem empirischen Material. Während also die Dekonstruktion in der Erörterung des Migrationsverständnisses auf einer inhaltlichen Argumentationsebene eingeführt wird, wird sie in dieser Studie auch auf einer methodologischen Argumentationsebene entworfen. So wird die Dekonstruktion in ein Verhältnis zur Rekonstruktion gesetzt und erörtert, auf welche Weise es Anschlussmöglichkeiten eines dekonstruktiven Zugangs zur rekonstruktiven Methode geben kann. Das Bewegungsmuster der Studie ist also geprägt von einer Offenheit – ganz sicher aber keiner Unbestimmtheit –, in welche Richtung letztlich die Rekonstruktion des empirischen Materials oder auch die dekonstruktive Erarbeitung des Migrationsverständnisses führt. Mit dieser Dynamik konnten dann erst die Komplexität des Lehrer*innenhandelns und was es bedingt sowie die Vorstellungen der Protagonist*innen von Gesellschaft herausgearbeitet werden. Es wurden Vergleichsdimensionen herausgearbeitet, in denen sich bedeutsame Orientierungen finden ließen, und es wurde darüber hinaus hinterfragt, auf welche Weise fallübergreifend zwischen den diversen Orientierungen sinnhafte Zusammenhänge gefunden werden konnten. Ohne an dieser Stelle der Erarbeitung und Darstellung der Ergebnisse vorgreifen zu wollen, sei hier bereits ein Zusammenhang in Aussicht gestellt: Diese Studie ist zum einen in der Lage aufzuzeigen, über welche heterogenen Erfahrungen die Lehrer*innen verfügen, und zum anderen, wie diese Erfahrungen mit ihrem Handeln sowie ihren Deutungen zum Raum Schule in Verbindung stehen. Es zeigt sich außerdem eine Verwiesenheit des Gesellschaftsbilds der Lehrer*innen auf ihr berufsbezogenes Handeln, wobei sowohl das Bild von Gesellschaft der Protagonist*innen dieser Studie als auch ihr berufsbezogenes Handeln unterschiedlich beschaffen sind.

Meine Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Nach dieser Einleitung werden in Kapitel 2 die empirischen Befunde und Forschungsdesiderate zur Thematik des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund skizziert und es wird begründet, weshalb die Beschäftigung mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und mit Gesellschaftsbildern einer verstärkten Aufmerksamkeit bedarf (Kapitel 2.1). Dann werden der Gegenstand und die Fragestellung der Studie einführend erläutert sowie weitere zentrale Sujets der Bearbeitung der Studie und der ihnen zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen dargelegt (Kapitel 2.2), abschließend erfolgt eine Verortung der Studie in die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Disziplin (Kapitel 2.3).

Das dritte Kapitel nimmt eine grundlagentheoretische Positionierung bezüglich des Verständnisses von Profession und Professionalisierung vor. Es ist in drei Abschnitte unterteilt: Zuerst wird ein Grundlagenverständnis zum Lehrer*innenhandelns mit Hilfe eines Diskurses über Profession und eines konzeptionellen Wandels hin zu den Diskursen Professionalisierung und Professionalität ausgearbeitet (Kapitel 3.1). In einem nächsten Schritt werden in Form einer Synopse vier Zugänge – der strukturfunktionalistische Ansatz (Parsons 1964/1951), der sys-

temtheoretische Ansatz (Stichweh 1994, 1996, 2000, sowie Luhmann 1984, 2002), der interaktionistische Ansatz (Schütze 1996, 2000) sowie die Professionalisierung in praxeologischer Perspektive (Bohnsack 2020) – erörtert (Kapitel 3.2), die als erste Grundlage für die theoretische Positionierung dieser Studie dienen. Auf diesen Querschnitt folgt dann in einem weiteren Schritt die Erörterung zum strukturtheoretischen Ansatz (Oevermann 1996a, b, 2008, 2009, sowie Helsper 1996, 1999, 2001a, b, 2002), in der zum einen die Kritik, zum anderen auch die Weiterentwicklung durch Werner Helsper dargelegt werden. Ein zentrales Anliegen in diesem Teil der Studie ist dann, einen – um einen reflexiven Anteil und machttheoretische Standpunkte – erweiterten Verständnisrahmen für den strukturtheoretischen Ansatz herauszuarbeiten und diesen darin einzubetten (Kapitel 3.3). Für die machttheoretische Erarbeitung dieses erweiterten Verständnisrahmens werden Larson (1977) sowie Foucault (1977) genutzt. Die erarbeiteten zentralen Erkenntnisse dieser grundlagentheoretischen Positionierung werden dann in einer Zusammenfassung festgehalten (Kapitel 3.4).

Einen zweiten grundlegenden theoretischen Kernbereich dieser Studie stellt die dezidierte Befassung mit dem Verständnis von Migration dar. Dieses Kapitel ist in vier inhaltliche Teile gegliedert: Zuerst erfolgt ein vorläufiger Blick auf Migration, indem Migration in Österreich nach dem Zerfall des Habsburgerreichs aus einer historisch-systematischen Perspektive erfasst wird (Kapitel 4.1). In einem weiteren Schritt kann dann Migration mit einem erweiterten Blick näher gefasst werden, indem eine Auseinandersetzung mit der kolonialen Geschichte Österreichs erfolgt und Prinzipien kolonialer Praktiken herausgearbeitet und deren Weiterführung diskutiert werden (Kapitel 4.2). Diese Studie beschäftigt sich mit der kolonialen Geschichte Österreichs und diskutiert, welche Rolle das Begreifen kolonialer Praktiken für das Migrationsverständnis spielt – die theoretischen Bezüge von Said (1978), von Bhabha (1990, 1994) sowie von Spivak (1988) werden dabei zentral gesetzt. Die Konkretisierung des Migrationsverständnisses wird dann weiter ausgestellt: So wird zum einen die Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in einem zentralen bildungspolitischen Diskurs erarbeitet. In diesem Kapitel wird das Verständnis von Professionalisierung aus dem ersten Teil der Studie reaktiviert und die herausgearbeitete Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im Spiegel des strukturtheoretischen Ansatzes gegengelesen (Kapitel 4.3). In einem – diese grundlagentheoretische Positionierung zu Migration inhaltlich abschließenden – Schritt erfolgt eine Erörterung, wie die Studie selbst und Migration in einem (selbst)kritischen wissenschaftlichen Diskurs verstanden werden können. Die Auseinandersetzung mit der Verwobenheit von Machtverhältnissen mit der Wissensproduktion in wissenschaftlichen Kontexten wird anhand von Asad (1973a, b) sowie Foucault (1978) erarbeitet und für diese Studie fruchtbar gemacht. Zuerst erfolgt eine Befassung mit der kontroversen Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘, dann wird die Etablierung von ‚Repräsentationsregimen‘ sowie die Rolle von Forscher*innen diskutiert, um anschließend einen dekonstruktiven Zugang zum Migrationsverständnis als explizite theoretische Positionierung darzulegen (Kapitel 4.4). Auch in diesem Kapitel werden wichtige Standpunkte in einer Kurzfassung festgehalten (Kapitel 4.5).

Das fünfte Kapitel teilt sich in zwei Abschnitte. In einem ersten Abschnitt wird die methodologische Rahmung der Studie vorgenommen. Der zweite Abschnitt widmet sich dann dem konkreten methodischen Vorgehen. Die methodologische Rahmung dient zum einen dazu aufzuzeigen, in welches Grundverständnis diese Studie eingebettet ist; zum anderen ist sie als eine Ausgangsbasis für das konkrete forschungspraktische Umsetzen dieser Studie zu verstehen. Um die Fragestellung der Studie angemessen beantworten zu können, ist ein rekonstruktives Vorgehen besonders geeignet, denn mit dieser Methode ist es möglich, die Gesellschaftsentwürfe der Lehrer*innen und ihr Handeln über das explizierte Wissen hinaus und in seiner erfahrungsbezogenen Einbettung zu erfassen. Allerdings wird in diesem Kapitel an den Argumentationsbogen aus dem zweiten grundlagentheoretischen Kapitel angeknüpft. In Kapitel vier wurde die Rolle des dekonstruktiven Zugangs für das Erfassen des Verständnisses von Migra-

tion herausgearbeitet – und als relevant erachtet. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich – neben der Darlegung des Vorgehens von der Entwicklung der Fragestellung, der Gewinnung der Daten, ihrer Analyse und dem Prozess der Typenbildung – mit dem dekonstruktiven Zugang und seiner weiterführenden Funktion für diese Studie über das Erfassen des Migrationsverständnisses hinaus. In einem Schritt wird ein methodologischer Verständnisrahmen erörtert, der zentrale Postulate der dokumentarischen Methode festhält (Kapitel 5.1). Die dokumentarische Methode, die sich in der praxeologischen Wissenssoziologie verortet und bei der es um die Rekonstruktion von Wissens- und Deutungsmustern geht, wird dann in einem weiteren Schritt in einem zweifachen dekonstruktiven Zugang gespiegelt (Kapitel 5.2): So wird eine Bestimmung des Verhältnisses von Rekonstruktion und Dekonstruktion vorgenommen, indem auf der einen Seite ein Verständnis Derridas zur *différance* herausgearbeitet wird. Auf der anderen Seite wird dann aber Halls Kritik an dem Begriff der *différance* diskutiert und anhand der Artikulation von Differenz und Einheit erarbeitet. Eine Beschäftigung mit Common-Sense-Theorien und Macht aus einer wissenssoziologischen Sicht dient dann abschließend dazu, die Frage zu klären, auf welche Weise praxeologische Sichtweisen an die herausgearbeiteten Positionen Halls anschlussfähig sind (Kapitel 5.3). Der zweite Abschnitt des fünften Kapitels widmet sich dann der dezidierten Darlegung des methodischen Vorgehens (Kapitel 5.4), indem erstens die Hintergründe zur Samplebildung geklärt werden und der Entwicklungsprozess der Fragestellung expliziert wird; indem zweitens auf die Gewinnung der Daten mit biographisch-narrativen Interviews eingegangen wird und drittens das Vorgehen in der Analyse der Daten beschrieben wird. In einem letzten Schritt werden die sinngenetische und relationale Typenbildung skizziert und die Rolle des dekonstruktiven Zugangs in dieser Studie abschließend geklärt. Das fünfte Kapitel schließt eine Zusammenfassung der essenziellen Aspekte ab (Kapitel 5.5).

Das sechste Kapitel stellt eine Brücke dar, die von der methodologischen und methodischen Ausarbeitung hin zur Darstellung der empirischen Analyse – der herausgearbeiteten Typen des Lehrer*innenhandelns – führt. Es widmet sich der in dieser Studie vorgenommenen Typenbildung. In einem ersten Schritt wird die relationale Typenbildung begründet und methodologisch verortet (Kapitel 6.1). Darauf folgend wird einerseits darlegt, wie die unterschiedlichen Dimensionen identifiziert wurden, und andererseits wird eine erste Konkretisierung zu den Verbindungen zwischen den Dimensionen vorgenommen, so dass später dann der Darstellung der einzelnen Typen besser gefolgt werden kann (Kapitel 6.2). Das nächste Kapitel widmet sich der Präzisierung der sinnlogischen Verknüpfung zwischen den herausgearbeiteten Dimensionen (Kapitel 6.3). Schließlich wird dann die erarbeitete Typologie anhand von Übersichten und mit Hilfe ergänzender Erklärungen anschaulich – für einen ersten Blick – illustriert (Kapitel 6.4). In einem abschließenden Blick werden darüber hinaus noch ergänzende Hinweise zur Darstellung der relationalen Typen gegeben (Kapitel 6.5).

Die Kapitel sieben, acht und neun umfassen die Darstellung der empirischen Analyse zum Bild der Gesellschaft und zum berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Aus den biographischen Interviews konnten drei Typen bezogen auf das Gesellschaftsbild und das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund rekonstruiert werden. In jedem der drei Kapitel wird jeweils ein relationaler Typus präsentiert: Der erste Typus – *der schüler*innenzentriert-helfende und gesellschaftsgestaltende Typus* – wird in Kapitel sieben erörtert. Der zweite Typus – *der alltagsorientierte und eine kritisch-emanzipative Haltung evozierende Typus* – wird im darauffolgenden achten Kapitel dargestellt. Das neunte Kapitel behandelt den dritten Typus – *den (berufs)biographisch ausgerichteten gestaltend-steuernden Typus*. Zuerst werden in jedem Kapitel die jeweiligen Vertreter*innen des Typus mit einem biographischen Steckbrief vorgestellt und die Interviewsituation gerahmt. Dann werden in den jeweiligen Kapiteln die *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* (Kapitel 7.1, 8.1 und 9.1) sowie *Erfahrungen in Gesellschaft* (Kapitel 7.2, 8.2., 9.2) erarbeitet. Diese Erfahrungen, die über die Sicht der Lehrer*innen auf ihr Handeln rekonstruiert werden, stellen die

Basis für das unterrichtliche Handeln der Lehrer*innen dar (Kapitel 7.3, 8.3, 9.3). In einem weiteren Schritt werden dann die jeweiligen typisierten Deutungen des Raums Schule, welche die Lehrer*innen vornehmen und die mit ihrem Handeln in enger Verknüpfung stehen, herausgearbeitet (Kapitel 7.4, 8.4, 9.4). Eine Zusammenfassung der herausgearbeiteten vier Orientierungen rundet die jeweilige Darstellung der Typen I, II und III ab (Kapitel 7.5, 8.5, 9.5).

Das zehnte Kapitel verfolgt eine vierfache Agenda: Zuerst werden die typisierten Orientierungen systematisierend zusammengefasst. Damit werden zentrale Ergebnisse aus der empirischen Analyse gebündelt (Kapitel 10.1). Knappe Zusammenfassungen der einzelnen Orientierungen sowie eine Übersichtsskizze zu den rekonstruierten Verknüpfungen der typenspezifischen Erfahrungs- und Handlungsorientierungen helfen, die komplexen Befunde strukturiert erfassen zu können, ohne dass die Komplexität dieser Ergebnisse verloren geht. Die systematisierende Zusammenfassung dient als Grundlage, um in einer weiterführenden Diskussion jene zentralen Aspekte, die sich in der empirischen Analyse zeigen, theoretisch diskutieren zu können. Diese Diskussion wird dann vor dem Hintergrund der grundlagentheoretischen Auseinandersetzungen – anhand von Ansätzen zu Profession und Professionalisierung und post-kolonialen Perspektiven auf das Verständnis von Migration – vorgenommen. Zuerst werden jene Anschlussmöglichkeiten aus den herausgearbeiteten Typen an professionalisierungstheoretische Diskurse skizziert (Kapitel 10.2), dann werden in einer post-kolonialen Reflexion jene Befunde diskutiert, die mit Fragen der Migration zusammenhängen (Kapitel 10.3). Danach werden die Verknüpfungen der Orientierungen jeweils eines relationalen Typus prägnant dargestellt. Aufgrund der Erarbeitungen wird dann eine Theorie zum Lehrer*innenhandeln gebildet und in einem weiteren Schritt eine abschließende professionalisierungstheoretische Reflexion des Lehrer*innenhandelns vorgenommen (Kapitel 10.4).

Das finale Kapitel elf dieser Studie würdigt die Ergebnisse der Studie für erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen. Es arbeitet zwei grundlegende Kerngedanken heraus, die aus den Resultaten der Beschäftigung mit dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund erwachsen. Außerdem verweist das Kapitel auf weiterführende (Forschungs-)Bedarfe.

2 Forschungslage, Fragestellung und fachdisziplinäre Verortung der Studie

Dieses Kapitel zielt zum einen darauf ab, empirische Befunde als auch Forschungsdesiderate zum gewählten Forschungsthema aufzuzeigen, und legt dar, dass die Befassung mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und die Beschäftigung mit deren Gesellschaftsbildern verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen. Zum anderen werden der Gegenstand und die Fragestellung der Studie erläutert und es wird eine Verortung der Studie in der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Disziplin vorgenommen.

2.1 Befunde der empirischen Forschung zur Thematik des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

Es ist in der Einleitung bereits angeklungen, dass in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit gegenüber dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gestiegen ist.² Auch die Auseinandersetzung mit Migration ist ein zweites Themenfeld, welches in den letzten zwanzig Jahren im deutschsprachigen Raum zugenommen hat. Zudem ist in den letzten Jahren ein Zuwachs von Studien zur Erfassung pädagogischen Handelns zu verzeichnen, die rekonstruktiv angelegt sind: In diesen wird das pädagogische Handeln vor dem Hintergrund konjunktiver Erfahrungen thematisiert und es werden unterschiedliche Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen herausgearbeitet, die einen Einfluss auf das berufsbezogene Handeln haben.³

2 Exemplarisch sind zu nennen: Akbaba (2013), Georgi (2013), Hirschauer/Kullmann (2010), Karakaşoğlu (2011), Krüger-Potratz (2013), Schlickum (2013), Strasser/Steber (2010). Auf weitere relevante Studien zu diesen Schwerpunkten wird im Lauf des Kapitels näher eingegangen.

3 Beispielhaft dafür sind dies Ausarbeitungen von Amling (2019), Martens/Asbrand (2017a, b), Asbrand/Martens (2018). Bonnet (2019) befasst sich mit der Frage nach Professionalität und Professionalisierung und arbeitet einerseits die Verwiesenheit unterschiedlicher Erfahrungen für das professionelle Handeln von Lehrer*innen heraus als auch die Verwiesenheit unterschiedlicher Wissensformen, die er als Notwendigkeit sieht, um mit den spezifischen Handlungsanforderungen im Unterricht umgehen zu können (Bonnet 2019: 164). In einer anderen aktuellen Abhandlung unterstreicht Bonnet (2020) die Bedeutsamkeit der rekonstruktiven Forschung für die Erfassung der Verwiesenheit von strukturellen Merkmalen auf die konkrete Ausgestaltung des Handelns von Lehrer*innen am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts. Pallesen/Matthes (2020) zeigen auf, wie das Erheben verbaler Daten um einen „bildlichen Stimulus“ (Pallesen/Matthes 2020: 120) ergänzt werden kann, um aus einer praxeologischen Perspektive professionalisiertes Handeln zu betrachten – bei ihnen mit dem Fokus auf das „Passungsverhältnis spezifischer Schulkulturen und Lehrer*innenhabitusformationen“ (Pallesen/Matthes 2020: 120). Sie stehen exemplarisch für jene Autor*innen, die mit ihren Forschungen zum Lehrer*innenhandeln und was es auszeichnet – hier über eine Kombination der Methoden – alternative methodische Zugänge zum Lehrer*innenhandeln wählen bzw. an einer Weiterentwicklung einer rekonstruktiven Befassung bspw. mit pädagogischen Handlungspraxen beteiligt sind. Dazu zählen – auch dies kann hier lediglich exemplarisch erfolgen – die Studie von Hericks/Sotzek/Rauschenberg et al. (2018), die sich mit Lehrer*innen in der Phase des Berufseinstiegs beschäftigt und herausarbeiten konnte, auf welche Weise die angehenden Lehrer*innen „permanent mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert sind, die für die eigene Handlungspraxis als bedeutsam verhandelt werden“ (Hericks/Sotzek/Rauschenberg et al. 2018: 66), oder auch jene von Hinzke (2018), der sich mit der Ausdifferenzierung des Orientierungskonzepts Bohnsacks befasst, den Alltag von Lehrer*innen in den Blick nimmt und Typen krisenhafter „Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen“ (Hinzke 2018) herausarbeitet. Ergänzend sei an dieser Stelle auch die rekonstruktive Studie von Kahlau (2023) ge-

Die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Forschung zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum befasste sich dabei in den letzten Jahren zuvorderst mit folgenden Schwerpunktthemen: Einmal, indem bezogen auf die Zeit noch vor bzw. ganz zu Beginn des Lehramtsstudiums nach den Beweggründen zur Studienwahl und nach den Erfahrungen während des Lehramtsstudiums und in der schulpraktischen Phase gefragt wird. Dann befassen sich Studien auch mit der Rolle des Migrationshintergrunds für das Lehrer*innenhandeln. Sie fragen, welchen Einfluss dieses Merkmal auf das konkrete Handeln im Unterricht hat – oder auch nicht. Und schließlich lassen sich auch Studien finden, die sich mit dem Lehrer*innenhandeln aus einer Selbst- und Fremdperspektive beschäftigen. Dieses Handeln wird vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Entwicklung sowie der Zuschreibungen, die an die Lehrer*innen herangetragen werden und mit denen sie sich während des Studiums oder im Handlungsfeld Schule konfrontiert sehen, erarbeitet. Die vorliegende Studie setzt an diesen inhaltlichen Erarbeitungen an, weist jedoch – mit ihrer Fragestellung und den sie begleitenden Erkenntnisinteressen (siehe dazu Kapitel 2.2) – über diese Bearbeitungen hinaus.

Die Befassung sowohl mit den Themen der Profession und Professionalisierung als auch mit dem Verständnis von Migration ist für die Erarbeitung des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Studie grundlegend. So wurden, gerade was das Verständnis von Migration angeht, Fragestellungen, die im englischsprachigen Raum längst schon verhandelt wurden, im deutschsprachigen Raum erst mit Verzögerung aufgenommen und werden vor dem Hintergrund heutiger Ausgangsbedingungen diskutiert.⁴ Für die beiden in der vorliegenden Studie in den Blick genommenen Themenbereiche gilt: In dieser Studie werden die bisher gewonnenen Erkenntnisse aus theoretischen und/oder empirischen Abhandlungen zum berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund nicht einfach referiert. Es wird zwar auf etablierten Auffassungen zu Profession und Professionalisierung aufgebaut und diese werden zusammengefasst, um sie dann allerdings zu präzisieren, alternativ zu lesen und – zwar nicht komplett neu, aber dennoch – zeitgenössisch zu charakterisieren. Gelingt eine solche Re-Formulierung, so ist es möglich, eine grundlagentheoretische Positionierung i.S. eines *Vorverständnisses* zum berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu entwickeln. In den jeweiligen Kapiteln – zur Profession und Professionalisierung und zur Migration – werde ich mich dezidiert mit einzelnen Klassiker*innen und deren

nannt, die sich mit Lehramtsstudent*innen und ihren Erfahrungen in der Schulpraxis befasst. Stellvertretend für die dokumentarisch angelegte Erarbeitung des Lehrer*innenhandelns seien an dieser Stelle des Weiteren die Studien von Košinár (2014) und Kowalski (2020) zu nennen. Košinár (2014) erarbeitet u.a. anhand der relationalen Typenbildung Professionalisierungsverläufe von angehenden Lehrer*innen in der Lehrer*innenausbildung und kann unterschiedliche Typen der Anforderungsbearbeitungen der Lehramtsstudent*innen bestimmen und aufzeigen, welche Rolle Praktika und die Praxislehrpersonen für sie spielen. Kowalski (2020) beschäftigt sich mit der Ausgestaltung der „Nähe-Distanz-Relation“ (Kowalski 2020: 3) und der Frage nach einer „grundlegende[n] Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung“ (Kowalski 2020: 3) von Lehrer*innen und Schüler*innen vor dem Hintergrund von Anerkennungsbedürfnissen der Lehrer*innen. Auf die Weiterentwicklung der rekonstruktiven Befassung mit dem Lehrer*innenhandeln, genauer einer weiteren Form der Typenbildung in der dokumentarischen Methode, wie sie auch in der vorliegenden Studie angewandt wird, gehe ich noch dezidiert ein (siehe dazu Kapitel 5.1 sowie 6).

- 4 Dies wird bspw. auch an der Forschungslage zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in Kanada, den USA und Großbritannien deutlich. Hier hat die Auseinandersetzung mit teachers of colour and minority teachers bereits eine längere Tradition, bspw. was die Frage nach dem Einfluss dieser Lehrer*innen auf die Schulleistungen von minority children angeht. So beschäftigen sich Beady/Hansell (1981) sowie Meier/Stewart/England (1990) bereits in den 1980er Jahren mit dem Einfluss dieser Lehrer*innen auf die gesteigerte Schüler*innenleistung. Es findet in der englischsprachigen Forschungslandschaft, wie dann auch vermehrt in der deutschsprachigen, allerdings auch eine kritische Auseinandersetzung mit solchen dargestellten Wirkzusammenhängen statt. Anzumerken ist außerdem an dieser Stelle, dass bereits Georgi (2013: 92–93) einen dezidierten Überblick über die Entwicklung der Forschungslandschaft zu minority teachers und teachers of colour in Nordamerika und Großbritannien gibt.

Rezeption befassen, so dass eine profunde grundlagentheoretische Positionierung der Studie erfolgt. Daher sollen in diesem Kapitel zunächst lediglich jene empirischen Befunde aus der empirischen Lehrer*innenforschung skizziert werden, welche für die deutschsprachige Forschungslandschaft prägend sind – eine intensive Befassung erfolgt dann unter Bezugnahme auf die aktuelle Forschungslage in den grundlagentheoretischen Kapiteln 3 und 4.⁵

Zunächst sei die qualitativ-empirische Studie von Edelmann (2007; siehe dazu aber bereits auch Edelmann 2006 sowie 2013) genannt, die sich mit Primarstufenlehrer*innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz befasst und in der sie die Sichtweisen und Erfahrungen dieser Lehrer*innen bezüglich der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Schulklassen herausarbeitet. In ihrem Sample befanden sich auch 15 Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Edelmann kann aufgrund ihrer Befunde verschiedene Typen bilden und differenziert aufzeigen, dass es sehr unterschiedliche Varianten des Umgangs der Lehrer*innen mit der Heterogenität in den Schulklassen gibt. Ihre Typologie zeigt auf, dass „die Spannweite von einer angrenzend-distanzierten Haltung, die dazu führt, Vielfalt zu ignorieren, bis hin zu einer kooperativ-synergieorientierten Orientierung, gekennzeichnet durch eine reflexive Berücksichtigung der Heterogenität im gesamten pädagogischen Handeln“ (Edelmann 2006: 244), reicht. Dann hält sie zum einen fest, dass ihre Ergebnisse der Untersuchung „die Annahme zu[lassen], dass bestimmte Dimensionen der Orientierung und Sichtweisen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit ihren biographischen Erfahrungen zu verstehen sind“. Zum anderen konnte sie herausarbeiten, dass es „allen Interviewten ein zentrales Anliegen [ist], dass ihnen innerhalb ihres Kollegiums weder die Rolle einer Vertreterin/eines Vertreters ihrer Herkunftskultur, noch die Verantwortung für sämtliche Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder die Funktion einer Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen wird“ (Edelmann 2006: 246–247).

Ähnlich wie Edelmann beschäftigt sich Mantel (2017a) in ihrer Studie u.a. mit der Frage nach lebens- und berufsgeschichtlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit von Primarstufenlehrer*innen mit Migrationshintergrund in der Schweiz sowie der Frage, welche Umgangsweisen sich aus diesen Erfahrungen ergeben. Sie führt 19 biographische Interviews mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und kann aus ihrem empirischen Material vier Typen bilden. Sie stellt u.a. heraus, dass der Migrationshintergrund per se nicht als ein „besonderes Potential im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität auszumachen“ (vgl. Mantel 2017a: 299–300) sei. Sie markiert aber auch ein Forschungsdesiderat: Während sie „zwar die außerberuflichen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren Zusammenhängen mit den beruflichen Umgangsweisen herausgearbeitet [hat, konnten die; D.C.] dabei entstehenden pädagogischen Orientierungen aber lediglich in ihren Konturen beschrieben werden“ (Mantel 2017a: 307).⁶

Die Studie von Karakaşoğlu-Aydin (2000) ist eine der ersten Studien, die sich mit einem qualitativen Design intensiv mit der Rolle des Migrationshintergrunds bei Lehramtsstudent*innen und Pädagogikstudent*innen mit Migrationshintergrund befasst und sich dem Thema Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen widmet. Sie befragt 26 Personen anhand eines problemzentrierten Interviews, arbeitet Orientierungen heraus und stellt fest, dass der Beruf von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund insofern auch als eine „sozio-kulturelle Mission“ (Karakaşoğlu 2000: 435) verstanden werden kann, als dass die von ihr befragten Lehramtsstudent*innen ihren Beruf als Möglichkeit ansahen, Personen mit Migrationshintergrund zu un-

5 Die jeweiligen Studien, die methodische Anlage sowie die Ergebnisse können hier nur knapp skizziert und auch lediglich die zentralen Erkenntnisse wiedergegeben werden.

6 An dieser Stelle sei auf zwei weitere Publikationen von Mantel aus den Jahren 2017 und 2018 (Mantel 2017b; 2018) verwiesen, die sich mit Fragen der Zugehörigkeit von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in der Schweiz näher befassen und u.a. die Frage diskutieren, inwiefern Lehrer*innen mit Migrationshintergrund „[e]ine Chance für Schulen“ darstellen (siehe dazu Mantel 2017b).

terstützen. Die zweite Untersuchung von Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Bandorski/Kuhl (2013) beschäftigt sich mit Lehramtsstudent*innen und der Frage nach deren Unterstützungsbedarf. Anhand der gewonnenen quantitativen Daten konnte dieses Forscher*innenteam sieben Typen der Art des Studierens („Durchstarter“, „Kämpfer mit Ausgleich“, „Unterstützungsbedürftige Motivierte“, „Grenzgänger“, „Selbstbewusste Uninteressierte“, „Hilflose Distanzierte“, „Abgewandte“) herausarbeiten. Sie stellten u.a. fest, dass die Merkmale Migrationshintergrund, Geschlecht oder das familiäre Bildungsniveau keinen signifikanten Einfluss auf einen der Typen hatte (siehe ausführlich dazu Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Bandorski/Kuhl 2013: 51 u. 58). Im weiterführenden qualitativ angelegten Teil der Studie, der sich mit der Frage nach dem Studienverlauf von Lehramtsstudent*innen und der Rolle des Migrationshintergrunds beschäftigt, wurden u.a. fünf Lehramtsstudent*innen und neun praktikumsbegleitende Personen mit einem leitfadengestützten Interview befragt. Diese Teilstudie offenbarte Zuschreibungen der Schulpraxisbegleiter*innen an die Lehramtsstudent*innen mit Migrationshintergrund. Die angehenden Lehrer*innen berichteten von diskriminierenden Erfahrungen im Schulpraktikum und einer Zuschreibung der Rolle als Vermittler*innen und Übersetzer*innen im Schulraum (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Bandorski/Kuhl 2013: 67–68). Bezogen auf das professionelle Selbstverständnis der befragten Lehramtsstudent*innen zeigte sich, dass einige von ihnen mit Migrationshintergrund – wie es die Autorinnen formulieren – „nicht zwingend ethnisch motivierte Berufsvorstellungen“ bezüglich der Schüler*innen mit Migrationshintergrund entwickelten. Bezüglich des Umgangs mit der Herkunftssprache im Schulkontext zeigten sich teils aber auch Ambivalenzen bei den Lehramtsstudent*innen; sie fanden keinen „Umgang mit der eigenen Ambivalenz und insbesondere im Hinblick auf die Frage der sozialen Integration im Schulkontext“ (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Bandorski/Kuhl 2013: 72). Das veranlasst die Autorinnen dazu, die Rolle der Reflexion in Praktikumsberichten zu hinterfragen. Außerdem halten sie, bezogen auf die vielfältigen Ergebnisse ihrer Untersuchungen – die hier nicht vollständig dargelegt werden können –, Handlungsempfehlungen für das Lehramtsstudium und die Praktikumsbegleitung bereit.

Georgi/Ackermann/Karakaş (2011) arbeiteten in ihrer Studie anhand von biographischen Interviews und standardisierten Fragebögen das Selbstverständnis und die schulische Integration von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund heraus. Es konnten einerseits Befunde zu den Aspekten der Familienorientierung, des bewussten Umgangs mit sprachlicher und kultureller Differenz, zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie zu einem besonderen Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und den Schüler*innen mit Migrationshintergrund generiert werden. Andererseits konnten die Autor*innen dieser Studie Aussagen bezüglich eines großen Engagements der befragten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund treffen sowie bezüglich der ambivalenten Rollenannahme der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als Sozialarbeiter*innen oder als Vorbilder. Zudem konnten Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung des migrantischen Hintergrunds im Kollegium und zur Erfahrung von Diskriminierung in der jeweiligen Schullaufbahn der Biograph*innen gewonnen werden. Hier hält Georgi diesbezüglich fest, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als „sogenannte ‚change agents‘ in der Schule fungieren [...] sie präsentieren sich in den Interviews häufig als kritische Beobachter und Ankläger von Rassismus und betätigen sich als Akteure interkultureller Schulentwicklung“ (Georgi 2013: 92).

Während sich einige Studien vorrangig mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befassen, hatte im Vergleich dazu Rotters (2014; siehe dazu aber bereits Rotter 2012) Studie zum Ziel, die Diskussion um Lehrer*innen mit Migrationshintergrund um die Befragung weiterer schulischer Akteur*innen (Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund) zu erweitern. Sie untersucht, welche Bilder die von ihr gewählten schulischen Akteur*innen von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund haben und wie die von ihr

befragten Lehrer*innen von den Akteur*innen aus ihrem schulischen Umfeld wahrgenommen werden. Die Frage nach dem Selbst- und dem Fremdbild von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund erarbeitet Rotter mit einem triangulativen Verfahren, indem sie Problem- und Expert*inneninterviews nutzt, diese dann thematisch kodiert und in einem weiteren Schritt mit der dokumentarischen Methode erarbeitet. Sie befragt, bezogen auf die Untersuchungsgruppe der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, fünfzehn Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und konnte drei Typen entwickeln, die sie der „pädagogisch-professionelle Lernbegleiter“, der „situative Sowohl-als-auch-Typus“ und der „kompetente ‚Migrationsandere‘-Typus“ nennt (Rotter 2012: 276). Sie hält als ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung fest, dass die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Gruppe der Schulleiter*innen und der Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund sich „in der Hervorbringung ihres beruflichen Selbstkonzepts mit den an sie herangetragenen Fremdzuschreibungen auseinanderzusetzen [haben]“ (Rotter 2012: 278).

Im Vergleich zu den eben genannten Studien, die Lehrer*innen aus der Schweiz oder Deutschland untersuchen, ist für den österreichischen Raum die Erarbeitung des Lehrer*innenhandelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen als marginal zu bezeichnen: Khorchide (2009) befasst sich in seiner Studie mit Einstellungen islamischer Religionslehrer*innen an öffentlichen Schulen in Österreich und Deutschland. Die Lehrer*innen, die islamische Religion in Österreich zu dieser Zeit unterrichteten, wurden aus der Türkei angeworben. Khorchide befragt in seiner Studie Lehrer*innen anhand von Fragebögen und Interviews und versucht die Einstellungen dieser Religionslehrer*innen, die dann das Handeln im Unterricht beeinflussen, abzubilden. Er kommt für den österreichischen Raum zu dem Schluss, dass die von ihm befragten Religionslehrer*innen „an österreichischen Schulen den Islam primär als Gesetzesreligion vermitteln“ (Khorchide 2009: 179) und dass die zentrale Aufgabe dieser Lehrer*innen darin besteht, „den SchülerInnen einen Katalog an Erlaubtem und Verbotenem zu präsentieren“ (Khorchide 2009: 179). Khorchide erarbeitet auf der Grundlage seiner Ergebnisse Prämissen für eine „islamische Religionspädagogik im Kontext Europa“ und stellt heraus, dass es weitere empirische Forschungen zu einer „zeitbezogenen islamischen Religionspädagogik“ (Khorchide 2009: 184) geben muss. Der Befund von Khorchide ist insofern erwähnenswert, als dass in der vorliegenden Studie auch Religionslehrer*innen für islamische Religion befragt wurden. Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Rekonstruktion des Lehrer*innenhandelns kann dabei aufzeigen, wie diese Lehrer*innen Gesellschaft sehen und wie dieses Bild ihre zentralen Aufgaben des berufsbezogenen Handelns konstituiert.

Eine andere Studie, die sich dezidiert mit dem Selbstbild von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in Österreich befasst, ist jene von Mulalic (2017). Sie interviewt zehn Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und fragt anhand der Fremdzuschreibungen *Vorbild*, *Integrationshelfer*in*, *Übersetzer*in*, *Vermittler*in* und *Vertrauensperson*, wie diese von den interviewten Lehrer*innen wahrgenommen werden und ob diese Rollenzuschreibungen für sie bedeutsam sind. Sie hält als ein zentrales Ergebnis fest, dass der „Migrationshintergrund der Lehrperson im Selbstbild der Befragten als äußerst positiv wahrgenommen wird“ (Mulalic 2017: 91). Die interviewten Lehrer*innen bestätigen die Fremdzuschreibungen, die sie von den „Medien, Politik und Wissenschaft“ (Mulalic 2017: 88) an sie herangetragen sehen, und sie „sehen sich selbst zu einem Großteil in den ihnen zugeschriebenen Rollen“ (Mulalic 2017: 88). Während sich die Lehrer*innen also durchaus bspw. als Vertrauenspersonen wahrnehmen, schreiben sie sich diese Rolle auf der einen Seite nicht aufgrund des Migrationshintergrunds zu. Zudem sehen sie sich „primär als Lehrer/innen und nicht als Vorbilder, Integrationshelfer/innen, Vermittler/innen oder Übersetzer/innen“ (Mulalic 2017: 91), ohne dabei das Merkmal des Migrationshintergrunds auf der anderen Seite zu negieren. Mulalic merkt außerdem an: „Auch der Vorschlag von Politiker/innen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund Lehrer/innen mit Migrationshintergrund brauchen, fällt den meisten Lehrpersonen negativ auf.“

Was Mulalic (2017: 91) erwähnt, ist, dass der Aspekt der „Vermittlung des Wertesystems“ und des „Näherbringen[s] der österreichischen Kultur“ einen Teil der bildungspolitischen Agenda darstellt. Sie stellt diesbezüglich heraus, dass sie aber „keine Antwort darauf finden [konnte], bzw. wurde dies nicht näher erörtert, was denn genau mit Wertesystem gemeint ist“ (Mulalic 2017: 91). Werden ihre Ergebnisse in der Gesamtschau betrachtet, so erfolgt eine Erfassung eines ambivalenten Selbstbilds der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Trotz dieser Befassung mit der Frage nach dem Selbstbild der Lehrer*innen zeigt sich ein Forschungsdesiderat in der österreichischen Landschaft: Es gibt kaum Studien, die das Lehrer*innenhandeln jenseits explizierter Sinngehalte erfassen oder die sich mit dem Verhältnis der bildungspolitischen Agenda in Österreich und dem Lehrer*innenhandeln differenziert befassen. Die von Mulalic (2017) benannten bildungspolitischen Erwartungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und die offenen Aspekte des Verständnisses der „Vermittlung des Wertesystems“ bedürfen außerdem einer differenzierteren Betrachtung. In der österreichischen Forschungslandschaft ist in den letzten Jahren eine verstärkte Beschäftigung mit dem Merkmal Migrationshintergrund von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, zu verzeichnen.⁷ Eine weitläufige Befassung mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund blieb aber mit wenigen Ausnahmen aus.

Eine wesentliche Charakteristik fällt in der Betrachtung der empirischen Lehrer*innenforschung in Österreich auf und soll hier benannt werden: So interessieren sich Studien für die zeitliche Phase des Lehrer*innenwerdens im Zuge des Studiums und nehmen Lehramtsstudent*innen mit und ohne Migrationshintergrund in den Blick, die dann über ihr Bild zu der Bedeutsamkeit des Migrationshintergrunds von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befragt werden – zwei exemplarische Studien sollen hier skizziert werden: So befasst sich die Studie von Hecht/Ott (2016) mit der „Sichtbarmachung und Dokumentation von Diversität“ (Hecht/Ott 2016: 69) angehender Lehrer*innen in Österreich sowie mit der Herausarbeitung der „Chancen und Herausforderungen [...], welche mit dem professionellen Umgang mit Diversität“ einhergehen (Hecht/Ott 2016: 69). Es handelt sich hier um eine Online-Studie, in der 412 Lehramtsstudent*innen befragt wurden. Als ein Ziel der Studie wird herausgestellt, dass eine reflexive Beschäftigung mit der „migrationsbedingten Diversität, die bei den Studierenden und ihrem Umgang miteinander ansetzt“ (Hecht/Ott 2016: 71), für das Lehramtsstudium angebahnt werden soll, so dass dieser Umgang dann im beruflichen Alltag „nachhaltig gelingt“ (Hecht/Ott 2016: 70). Sie stellen als weiteres Ziel heraus: „Längerfristig verfolgt die Maßnahme auch eine Erhöhung des Anteils von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, damit sich die gesellschaftliche Realität heterogener Schüler/innenschaft zukünftig auch in der Lehrer/innenschaft widerspiegelt“ (Hecht/Ott 2016: 71). Ausblickhaft formulieren sie, dass im Nationalen Aktionsplan Integration die Rekrutierung von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund an Schulen in Österreich als Ziel formuliert wird.⁸ Im Rückgriff auf die Studie von Edelmann (2006) kommen sie dann zu dem Schluss, dass „dies auch dem Wunsch der Lehrpersonen zu entsprechen [scheint], die selbst über einen Migrationshintergrund verfügen“ (Hecht/Ott 2016: 76). Hecht/Ott (2016: 76) unterstreichen – dann aber wiederum mit Bezug auf jene Autor*innen, die sich in der (selbst)kritischen Migrationsforschung verorten – die Bedeutsamkeit der Begleitmaßnahmen „im Rahmen des Diversitätsmanagements“ an Pädagogischen Hochschulen. Für den österreichischen Raum wird zwar auf den Nationalen Aktionsplan Integration ver-

7 Siehe dazu Vögele (2010).

8 Auf den Nationalen Aktionsplan Integration wird von Mantel (2017b: 17–18) lediglich kurz verwiesen. Sie hält fest, dass im österreichischen Regierungsprogramm, welches für den Zeitraum von 2008 bis 2013 verabschiedet wurde, steht, dass Menschen mit Migrationshintergrund vermehrt dazu motiviert werden sollten, sich für pädagogische Ausbildungen zu entscheiden.

wiesen – einer genaueren Analyse wird dieser aber nicht unterzogen. Die differenzierte Befassung mit dem Nationalen Aktionsplan Integration ist m.E. notwendig; diese Lücke, die sich bisher in der österreichischen Forschungslandschaft zeigt, wird in der hier vorliegenden Studie geschlossen. Eine zweite Studie – jene von Höflich (2021) – fragt nach den Gründen, warum Lehrer*innen mit Migrationshintergrund „eine wichtige Rolle auf dem Weg zu einer Schule der Vielfalt einnehmen könnten und welche Gefahren aus der Sicht der Studierenden bemerkenswert erscheinen“ (Höflich 2021: 4). Im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts wurden Lehramtsstudent*innen aus einer Lehrveranstaltung mit dem Titel „Inklusive Schule und Vielfalt“ gebeten, zu zwei von fünf Fragen aus einem Themenpool und mit einem Umfang von zwei A4-Seiten Stellung zu nehmen. Die Frage, welche am häufigsten für die Bearbeitung gewählt wurde, war die nach der Heterogenität in der Lehrer*innenschaft. Diese Frage sollte dann auf der Grundlage eines Textes mit dem Titel „Diversität in der Lehrer*innen- und Lehrerbildung – Zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund“, der von Massumi (2014) verfasst wurde, bearbeitet werden. Höflich (2021: 4) interessierte auch, welche Textstellen für die Lehramtsstudent*innen relevant waren, welche „Ideen und Schlussfolgerungen bzw. Überzeugungen oder Werte subjektiv bedeutsam erschienen“ (Höflich 2021: 4). Das Sample, mit dem sie letztlich arbeiten konnte, umfasste 27 Personen. Sie wertete die von den Lehramtsstudent*innen erstellten Textdokumente mit dem inhaltsanalytischen Verfahren nach Mayring aus. Höflich (2021, 4–5) nimmt eine numerische Aufzählung der herausgefundenen Interessenlagen der Lehramtsstudent*innen vor, die hier nicht in aller Vollständigkeit wiedergegeben werden soll. Wesentlich für die hier zu benennende Charakteristik ist der Aspekt, dass sich die Lehramtsstudent*innen am häufigsten mit der „Vorbildwirkung“ der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befassten und dass sich in den „Reflexionen teils gegensätzliche Argumentationslinien, die die Komplexität des Themenfelds erahnen lassen“ (Höflich 2021: 5), abzeichnen. Was an dieser Studie wie auch an jener von Hecht/Ott (2016) also auffällt, ist, dass sich diese beiden Studien in die Argumentationslinie Massumis (2014: 93) stellen. Massumi (2014) fordert, dass Lehramtsstudent*innen ohne Migrationshintergrund – sie benennt diese als „herkunftsdeutsche Lehramtsstudierende“ – auf der einen Seite für eine „diversitätsgeprägte Gesellschaft sensibilisiert werden [müssen]“ (Massumi 2014: 93). Auf der anderen Seite, so argumentiert sie weiter, „müssen mehr Lehramtsstudierende mit Zuwanderungsgeschichte für den Lehrberuf gewonnen werden, damit Schulen (sowohl in Klassen- als auch Lehrerzimmern) sowie auch Hochschulen die Diversität der Gesellschaft in allen Bereichen realistisch widerspiegeln“ (Massumi 2014: 93). Was sich an dieser Argumentationslinie in diesen wissenschaftlichen Ausarbeitungen über Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und in der praktischen Lehrer*innenausbildung – für die der österreichische Raum hier stellvertretend genannt wird – deutlich zeigt, ist, dass das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zum einen nicht ohne die Thematisierung von gesellschaftlichen Prozessen erarbeitet werden kann. Zum anderen werden bildungspolitische Diskurse zu zentralen Topoi für eine Auseinandersetzung mit dem Handeln vor allem von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund.

Als ein Fazit zur Forschungslage zum Thema Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ist zunächst festzuhalten: Forschungsbefunde direkt zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die sich auf das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen beziehen – und was diesem zugrunde liegt –, sind lediglich marginal vorhanden. In der Gesamtschau auf die deutschsprachigen Befunde ist zu konstatieren, dass sich noch immer relevante Fragen und bearbeitbare Anhaltspunkte für weiterführende Forschungsarbeiten stellen – drei Aspekte, auf welche die vorliegende Studie Bezug nimmt, sollen im Folgenden benannt werden:

(1.) Die bis hierhin vorgenommene Skizze der Studien, in denen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im Zentrum einer wissenschaftlichen Betrachtung standen, offenbaren ein großes Forschungsdesiderat, dem in der hier vorliegenden Studie begegnet wird: Die bisherige

gen – zu würdigenden – Erkenntnisse über die Ausgestaltung des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befassten sich bisher zum einen kaum mit der Frage danach, wie sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund konstituiert *und* in welchem Verhältnis die einzelnen Erfahrungen mit den berufsbezogenen Handlungen der Lehrer*innen stehen. Zum anderen ist auch die Frage, welches Bild von Gesellschaft die Lehrer*innen zeichnen und wie dieses mit ihrem berufsbezogenen Handeln zusammenhängen kann, bisher nicht beforscht worden.

(2.) Das Thema des berufsbezogenen Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in der (empirischen) Lehrer*innenforschung ist in den letzten Jahren zwar immer mehr vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Erwartungen, die mit dem Merkmal Migrationshintergrund verbunden werden, verhandelt worden. Ähnlich wie in Österreich spielen diese bildungspolitischen Erwartungen in der Schweiz und in Deutschland eine Rolle und werden in einzelnen Forschungsarbeiten auch verhandelt. So hält Edelmann (2013: 205) fest, dass „in der Schweiz seit längerem die bildungspolitische Zielsetzung besteht, junge Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehrer/innenberuf zu interessieren“. Karakaş/Ackermann (2013) setzen sich insofern mit der bildungspolitischen Erwartung auseinander, als sie darlegen, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund über biographisch- und migrationsbedingte Ressourcen verfügen, die bedeutsam für die interkulturelle Elternarbeit sein können, halten aber auch fest, dass dieser Befund nicht bedeutet, dass „alle migrantischen Lehrenden per se interkulturelle Kompetenzen mitbringen“ (Karakaş/Ackermann 2013: 183). Akbaba (2013) hat sich in ihrer Untersuchung mit Differenzordnungen beschäftigt, die im Diskurs über Lehrer*innen mit Migrationshintergrund hergestellt werden, und mit der Frage, ob sie diese in Interaktionen i.S. einer „reproduzierte[n] Differenzsetzung“ weitertragen. Was Akbaba (2013) mit der Perspektive am exemplarischen Beispiel des Umgangs mit Differenzsetzung aufwirft, ist letztlich die Frage, welche Rolle „vorstrukturierte Verhältnisse“ (Akbaba 2013: 195) für den Umgang mit den Schüler*innen spielen. Sie hält fest, dass im „Gegensatz zu der überzogenen Bestätigung stereotyper Erwartungen einer besonderen Lehrerin auch der Bruch mit Erwartungen [steht], sowohl vonseiten der Lehrerin als auch der Schüler/innen“ (Akbaba 2013: 195). Sie weist aber – und dies ist für das in der hier vorliegenden Studie relevant – auch auf die offene Frage nach den „Rückkoppelungsbeziehungen“ von Differenzordnungen auf der Interaktionsebene mit der Diskursebene (Akbaba 2013: 196) hin. So greift die hier vorliegende Studie mit der Erarbeitung der Bedingtheit des Lehrer*innenhandelns sowie mit der differenzierten Erarbeitung der Relationen der herausgearbeiteten Erfahrungs- und Handlungsorientierungen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund genau dieses Forschungsdesiderat – also das Wie der „Rückkoppelungsbeziehungen“ auf.

(3.) Göbel (2013) befasst sich in einer explorativen Studie mit emotionalen Belastungen von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und findet heraus, dass die von ihr untersuchten Lehrer*innen „größere Belastungswerte aus[weisen] und sich gleichzeitig durch komplexere Deutungen der Konfliktsituationen [auszeichnen]“ (Göbel 2013: 218). Neben diesem inhaltlichen Befund stellt auch sie heraus, dass „interkulturelle Erfahrung [zwar; D.C.] eine wichtige, aber vermutlich keine hinreichende Voraussetzung für die Bewältigung von interkulturellen Situationen in der Schule“ (Göbel 2013: 218) ist. An dieser Stelle sei abermals auf die Studie von Georgi/Ackermann/Karakaş (2011) verwiesen, die sich mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befasst, aber eben gerade auch mit der Frage nach der Selbstsicht von Lehrer*innen als möglichen Rollenmodellen, Kulturübersetzer*innen und Brückenbauer*innen. So fragt Georgi (2013: 223), wie sich die Lehrer*innen selbst „im Kreuzfeuer der bildungspolitischen Erwartungen“ (Georgi 2013: 223) verorten.⁹ Den Diskurs über das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen vor dem Hinter-

9 Siehe dazu auch Strasser/Steber (2010) sowie Rotter (2012).

grund der an sie aufgrund des Migrationshintergrunds gerichteten Erwartungen greifen in Folge auch andere Autor*innen, wie Lengyel/Rosen (2012) sowie Fabel-Lamla/Klomfaß (2014), auf. In der Untersuchung von Lengyel/Rosen (2012) wird mehreren Fragen nachgegangen, u.a. wie stereotype mediale und öffentliche Diskurse und die darin enthaltenen Zuschreibungen auf das Selbstbild und die Selbstverortung von weiblichen Lehramtsstudentinnen wirken und was dies mit ihrem professionellen Selbstbild macht (vgl. Lengyel/Rosen 2012: 75). Sie erheben anhand von Portfolios und Gruppendiskussion empirische Daten und können mit ihrer Untersuchung zeigen, dass angehende Lehrer*innen gespalten auf diese Zuschreibungspraktiken reagieren. Sie halten einerseits fest, dass der „Migrationsstatus auch aus Sicht der angehenden Lehrerinnen mit Migrationshintergrund nicht ausreicht, um die lebensweltlich gewonnene Ressource ‚interkulturelle Kompetenz‘ im Professionskontext gezielt einsetzen zu können“ (Lengyel/Rosen 2012: 83). Andererseits wird anhand ihrer Studie auch deutlich, dass die Student*innen den Aufgabenzuschreibungen aufgrund ihres Migrationshintergrunds ambivalent gegenüberstehen und sich die Frage stellen, ob sie überhaupt sogenannte interkulturelle Themen und deren Bearbeitung im Unterricht übernehmen können – und wollen (Lengyel/Rosen 2012: 83–84). Fabel-Lamla/Klomfaß (2014: 225) halten fest, dass „die zugrunde liegenden Wirkungsannahmen einer genaueren Prüfung nicht standhalten: Lehrkräfte müssen nicht schon qua ihrer Zuwanderungsgeschichte ein Vorbild sein oder die Fähigkeit besitzen, zwischen Kulturen vermitteln zu können. Auch ist kaum nachvollziehbar, warum jede Lehrkraft mit Migrationshintergrund an sich ein besonderes Vertrauensverhältnis zu Schülern mit Migrationshintergrund haben sollte.“ So stellen Fabel-Lamla/Klomfaß (2014: 225) heraus, dass die „sicher gut gemeinte Hervorhebung des Migrationshintergrunds so eine Differenz [evoziert], die kaum reflektiert und relativiert, sondern verabsolutiert wird“. Sie beziehen sich auf Rotter/Schlickum (2013: 61), die auch festhalten, dass der Migrationshintergrund von bildungspolitischen Akteur*innen als relevantes Merkmal gesetzt wird (vgl. Rotter/Schlickum 2013: 59). In der Erarbeitung des Verständnisses des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in der empirischen Lehrer*innenforschung ist in den letzten Jahren also durchaus eine – mitunter kritische – Kommentierung zu dieser bildungspolitischen Erwartung zu erkennen. Dennoch besteht gerade hier eine Leerstelle, die durch die vorliegende Studie gefüllt werden soll: Die Kommentierungen zu den bildungspolitischen Erwartungen werden in der vorliegenden Studie aufgenommen, aber – speziell für den österreichischen Raum – ausdifferenziert. Was in den bisherigen Abhandlungen – dies betrifft den gesamten deutschsprachigen Forschungsraum – in diesem Zusammenhang noch gar nicht erarbeitet wurde, ist nun die Frage, welche Genese eine solche bildungspolitische Verhandlung des Migrationshintergrunds von Lehrer*innen haben kann. So wird in dieser Arbeit nicht erst an der Existenz und einem möglichen Umgang mit diesen bildungspolitischen Erwartungshaltungen angesetzt, sondern gefragt, vor welchem Hintergrund – hier der Geschichte Österreichs – eigentlich diese bildungspolitischen Erwartungen verstanden werden können.

2.2 Leitende Fragestellungen und Sujets der Studie

Obwohl es in den letzten Jahren eine verstärkte erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gab, konnten im vorangegangenen Kapitel Forschungsdesiderate festgestellt werden. So konnte für die österreichische Forschungslandschaft einerseits festgehalten werden, dass es kaum Studien zum Lehrer*innenhandeln mit Migrationshintergrund gibt, die das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund abseits explizierter Sinngehalte identifizieren. Fragen, wie sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund konstituiert *und* in wel-

chem Verhältnis diese einzelnen Erfahrungen mit den berufsbezogenen Handlungen der Lehrer*innen stehen, blieben bisher weitgehend unbeantwortet. Auch die Frage, welches Bild von Gesellschaft die Lehrer*innen zeichnen und wie dieses mit ihrem berufsbezogenen Handeln zusammenhängen könnte, ist bisher nicht beforscht worden. Andererseits fand bisher eine dezidierte Befassung mit bildungspolitischen Diskursen inklusive des Nationalen Aktionsplans Integration, die allerdings für eine Befassung mit dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund essenziell ist, nicht statt. Die aufgestellte leitende Fragestellung sowie die hier formulierten Erkenntnisinteressen, welche über diese Kernfrage der Studie hinausgehen, sind geeignet, um diesen Forschungsdesideraten zu begegnen und einen Beitrag für das Schließen dieser Lücken zu leisten.

Was sich aus der Befassung mit der Forschungslage zum berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund allerdings auch ableiten lässt, ist, dass das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund nicht ohne die Thematisierung von *gesellschaftlichen Prozessen* erarbeitet werden kann. Dieser Befund ist essentiell für eine differenzierte Erfassung des ersten Sujets dieser Studie – des berufsbezogenen Lehrer*innenhandelns und was dieses konstituiert. Der Befund grundiert auf zweifache Weise die vorliegende Studie: Erstens, indem diese Studie nach den Gesellschaftsentwürfen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund fragt. Es gilt also, die Vorstellungen der Lehrer*innen – ihr Bild – von Gesellschaft zu rekonstruieren sowie danach zu fragen, ob dieses Bild ihr berufsbezogenes Handeln beeinflusst und wenn ja auf welche Weise sich diese Verwobenheit zeigt. Die leitenden Fragestellungen dieser Studie lauten: *Wie gestaltet sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und welche Erfahrungen liegen diesem zugrunde? Wie konstruieren Lehrer*innen mit Migrationshintergrund Gesellschaft und auf welche Weise hängt ihr Bild von Gesellschaft mit dem Lehrer*innenhandeln zusammen?* Das rekonstruktive Vorgehen, welches für diese Studie gewählt wurde, ist in der Lage, die Gesellschaftsentwürfe der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, ihre Erfahrungen und ihr berufsbezogenes Handeln über das explizierte Wissen hinaus zu erfassen. Zweitens widmet sich diese Studie neben der empirischen Erarbeitung der Fragestellung nach dem Lehrer*innenhandeln und was dieses konstituiert einem weiteren zentralen Sujet, das im Zuge der migrationstheoretischen Positionierung dieser Studie (Kapitel 4) erarbeitet wird. Anhand einer zweifachen Erfassung wird ein Verständnis von Migration vor dem Hintergrund der Geschichte Österreichs erarbeitet. Es erfolgt neben einer historisch-systematischen Erfassung von Migration auch eine post-koloniale Bearbeitung des Migrationsverständnisses. Die Bezugnahme auf die koloniale Geschichte der k.u.k. Monarchie und auf relevante Stationen der Arbeitsmigration nach dem Zerfall des Habsburgerreichs bis in die 1990er Jahre hinein hat dabei eine räumliche und zeitliche Fokussierung, die allerdings notwendig war, um sich mit diesem – der leitenden Fragestellung – begleitenden Erkenntnisinteresse der Studie sinnhaft befassen zu können. Dieses Erkenntnisinteresse bezieht sich darauf, *wie Migration vor dem Hintergrund der Geschichte Österreichs erfasst werden kann und auf welche Weise diese historische Verfasstheit eine Rolle für das Verständnis der bildungspolitischen Erwartungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund spielt.*

Diese Studie fokussiert auf ein drittes zentrales Sujet, denn sie befasst sich in beiden grundlagentheoretischen Verortungen – also der professionstheoretischen Positionierung (Kapitel 3) und der migrationstheoretischen Positionierung (Kapitel 4) – mit Fragen der Perspektivierung von Ansätzen und Diskursen über Profession und Professionalisierung sowie mit der Perspektivierung von für selbstverständlich gehaltenen (gesellschaftlichen) Prozessen und hegemonialen Anordnungen, die sich – hier im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund – zeigen. In der professionstheoretischen Positionierung wird der strukturtheoretische Ansatz in einen erweiterten Verständnisrahmen eingebettet – es erfolgt eine Perspektivierung dieses Ansatzes durch einen reflexiven Anteil und durch machttheoretische Aspekte. In der migrationstheoretischen Positionierung erfolgt dies über eine post-koloniale Betrachtung hegemonialer

Praktiken. Diese Perspektivierungen mit den kapitelspezifischen Fragestellungen – zur Profession und Professionalisierung sowie zur Migration – brachten differenzierte inhaltliche Befunde hervor. Allerdings wird über dieses dritte Sujet – also die Perspektivierung professions-theoretischer und migrationstheoretischer Fragestellungen – nicht ausschließlich eine inhaltliche Auseinandersetzung zu zwei grundlegenden theoretischen Themen – dem berufsbezogenen Handeln und der Migration – vorgenommen, sondern dieses Sujet widmet sich folgendem Erkenntnisinteresse: *Wie kann ein dekonstruktiver Zugang für schulpädagogische sowie erzie-hungs- bzw. bildungswissenschaftlich-interkulturelle Themenstellungen fruchtbar gemacht werden?* Diese Studie findet Antworten darauf, indem sie eine solche Auseinandersetzung skizziert und einen dekonstruktiven Zugang zugleich anwendet. Sie diskutiert und zeigt auf, dass und wie sich ein dekonstruktiver Zugang mit einer historisch-systematischen Perspektive auf erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Themenstellungen ergänzt (siehe dazu Kapitel 4.1 und 4.2) und wie ein dekonstruktiver Zugang zu einer rekonstruktiven Methode im Verhältnis steht (siehe dazu Kapitel 5.2 und 5.3).

2.3 Fachdisziplinäre Verortung der Studie

Die vorliegende Studie sieht sich sowohl in der *rekonstruktiven Bildungsforschung* als auch in der *Schulpädagogik* verortet, denn sie befasst sich zuvorderst mit dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aus einer rekonstruktiven Logik. Das spezifische rekonstruktive Interesse der Studie besteht darin, herauszuarbeiten, wie sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ausgestaltet und welche Erfahrungen diesem zugrunde liegen – was also dieses Lehrer*innenhandeln konstituiert. Für dieses rekonstruktive Vorgehen ist erstens grundlegend, dass die Stegreiferzählungen der interviewten Lehrer*innen einen Zugang zum atheoretischen respektive impliziten Wissen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Biographische Interviews – wie sie hier vorliegen – ermöglichen es, einen eigenmächtigen Redefluss der befragten Personen zu evozieren. Mit diesem Verfahren konnte das benötigte empirische Material gewonnen werden und die gestellte rekonstruktive Fragestellung der Studie angemessen beantwortet werden. Zweitens ist maßgeblich für dieses rekonstruktive Vorgehen, dass das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund über Orientierungen und ihre Beziehung zueinander herausgearbeitet wird. Mit dieser Art der relationalen Typenbildung geht einher, dass einerseits in den Interviews nach allgemeinen Strukturen gesucht wird, um dann – hier bezogen auf das berufsbezogene Handeln – das ‚Typische‘ herausarbeiten zu können, und eine Verwiesenheit zwischen den Orientierungen entwickelt werden kann.

Die Studie bearbeitet auch insofern ein Interesse aus der *Professionalisierungsforschung*, als dass sie sich mit dem Verständnis von Professionen und Professionalisierung intensiv beschäftigt. Diese Befassung erfolgt allerdings nicht in einer linientreuen Wiedergabe einzelner Ansätze, sondern wählt einen reziproken Zugang. Anhand eines Querschnittes werden drei zentrale Ansätze – der strukturfunktionalistische, der systemtheoretische und der interaktionistische – erarbeitet; dies stellt eine erste Basis für die weitere theoretische Erörterung des Diskurses um Profession und Professionalisierung dar. Dann widmet sich die Studie tiefgreifend dem strukturtheoretischen Ansatz, seiner Kritik und seiner Weiterentwicklung. Allerdings erarbeitet dann diese Studie einen erweiterten Verständnisrahmen, indem der strukturtheoretische Ansatz durch einen reflexiven Anteil und durch machttheoretische Standpunkte erweitert wird.

Die bisher dargelegten disziplinären Verortungen dieser Studie sind mit einer weiteren relevanten Disziplin der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft – jener der *Interkulturellen Pädagogik* – eng verzahnt. Die vorliegende Studie erarbeitet aus einer historisch-systematischen

sowie post-kolonialen Perspektive ein Verständnis von Migration. Mit dieser zweifachen Perspektivierung können besondere Charakteristiken sowie kontinuierliche Aspekte der Migration in der Geschichte Österreichs erarbeitet werden. Es werden zudem Zuschreibungen gegenüber Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die sich in zentralen bildungspolitischen Debatten zeigen, dargelegt. Die beiden grundlagentheoretischen Teile dieser Studie stehen – bezogen auf die identifizierten Zuschreibungsprozesse von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – nicht unverbunden nebeneinander, sondern verweisen aufeinander. Dieser Verweisungszusammenhang wird exemplarisch expliziert, indem die Zuschreibungen gegenüber Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aus den bildungspolitischen Diskursen mit dem strukturtheoretischen Ansatz gegengelesen werden. Aus einem interkulturell-pädagogischen Interesse heraus werden die historisch-systematische Perspektive und der post-koloniale Zugang in dieser Arbeit angewandt, um einerseits nach kolonialen Praktiken in der Geschichte der Migration in Österreich zu fragen, die für ein differenziertes theoretisches Verständnis von Migrationsphänomenen in der Arbeitsmigration Österreichs relevant sind; andererseits zeigt dieses Vorgehen aber auch, welche Rolle dekonstruktiver Zugang für die Erarbeitung migrationspezifischer Fragestellungen spielen kann.

3 Grundlagenverständnis zum Lehrer*innenhandeln und theoretische Positionierung der Studie

Zu Beginn dieses ersten grundlagentheoretischen Bezugsrahmens soll im Sinn eines Prologs erläutert werden, was mit theoretischem Grundlagenverständnis gemeint ist und wie dieses im Verhältnis zu meiner empirischen Untersuchung steht. Diese Ausführungen gelten auch für die Kapitel vier und fünf und werden dort allerdings nicht noch einmal jeweils vorangestellt. Das lang verfestigte Verständnis in der qualitativen Sozialforschung, dass empirische Untersuchungen keinesfalls von Theorien angeleitet oder zu Beginn in diese eingebettet werden (dürfen), scheint mittlerweile überwunden. So hält Nohl (2016: 105) fest: „Auch innerhalb der (deutschsprachigen) qualitativen Sozialforschung geht man mittlerweile davon aus, dass es keine theoriefreie Interpretation qualitativer Daten geben kann.“ Wenn ich in diesem Kapitel von einer grundlagentheoretischen Positionierung des Verständnisses von Profession und Professionalisierung, in Kapitel vier dann von einem theoretischen Verständnis von Migration spreche und schließlich in Kapitel fünf eine methodologische Rahmung der Studie vornehme, so ist es hilfreich, zunächst Grundlagentheorien und Gegenstandstheorien mit ihren Funktionen für die vorliegende Arbeit zu erfassen: Die grundlagentheoretischen Argumentationen in Kapitel drei, vier und fünf fungieren als eine Verhältnissetzung i.S. einer Positionierung gegenüber dem ‚Gegenstand‘ – dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und den genutzten Methoden, um dieses Handeln empirisch zu erfassen. Sie haben (im Grunde zwangsläufig) eine strukturierende Funktion bspw. für die Bestimmung des ‚Gegenstands‘ meiner Studie und der gewählten Methoden. Dabei können diese grundlagentheoretischen Argumentationen selbst wiederum hinterfragt und weiterentwickelt werden (siehe dazu auch Dörner/Schäffer 2012: 16–18, Geimer/Fiege 2016: 171–172 sowie Nohl 2016: 106).

Mir geht es in diesem Prolog um die Klärung des Verständnisses der Strukturierung: So greife ich bspw. mit der Rahmung von Profession und Professionalisierung und mit dem Blick auf Migration einmal aus einer historisch-systematischen Perspektive und dann durch die Auseinandersetzung mit der kolonialen Geschichte Österreichs auf grundlagentheoretische Konzepte, auf zentrale Begriffe¹⁰ der Professionsforschung und post-koloniale Ansätze zurück und biete diese Konzepte dann in eine machttheoretische Sicht ein. Ich entwerfe dann als Ergebnis meiner Analysen des empirischen Materials – also in Form der herausgearbeiteten Typiken des Lehrer*innenhandelns – zunächst Gegenstandstheorien und versuche anschließend, anhand dieser Gegenstandstheorien grundlagentheoretische Positionierungen zu reflektieren. In diesem Sinn orientiere ich mich zu einer „reziprok reflexiven Beziehung zwischen Grundbegriffen und empirischer Analyse“ (Nohl 2016: 119) hin, denn meine Entwicklung einer Typologie des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund generiert fallübergreifende Muster und trägt das Potential in sich, grundlagentheoretische Überlegungen zwar nicht neu zu entwickeln, zumindest aber zu ergänzen (siehe dazu Kapitel 10).

Den ersten grundlagentheoretischen Bezugsrahmen dieser Studie bilden Professionsansätze, zunächst einmal aus der deutschsprachigen und angloamerikanischen Professions- und Organisationssoziologie. Diese soziologischen Sichtweisen auf das Lehrer*innenhandeln haben in der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Rezeption einen langen Vorlauf; sie

10 Nohl (2016) unterscheidet die Verwendung der Begriffe Grundlagentheorien, formale Theorien oder Meta-Theorien in den einschlägigen Artikeln zum Verständnis von Grundlagentheorien gegenüber dem Terminus Grundbegriff, denn aus seiner Sicht werden „keine kompletten Theorien benötigt, um die empirische Forschung zu strukturieren, sondern lediglich zentrale Grundbegriffe, die allerdings theoretisch verankert sind“ (Nohl 2016: 111).

werden im Grunde wie selbstverständlich in den älteren und jüngeren Diskursen über das Lehrer*innenhandeln angewandt. Das Lehrer*innenhandeln kann, je nachdem welchen Theoretiker*innen der Soziologie gefolgt wird, z.B. handlungstheoretisch, systemtheoretisch oder prozessorientiert-zivilisationstheoretisch verstanden werden – ohne eine soziologische Verortung kommt eine Erfassung der Handlungsorientierungen von Lehrpersonen auch in dieser Arbeit nicht aus. Die Bezugnahme auf soziologische Professionstheorien erfolgt hier allerdings nicht eigentlich in komparatistischer Weise. Dennoch werden für eine differenzierte grundlagentheoretische Positionierung die unterschiedlichen Ansätze miteinander ins Verhältnis gesetzt und es wird auf die Spezifik sogenannter *neuer* Ansätze eingegangen. Das Grundlagenverständnis zu professionstheoretischen Sichtweisen im Spannungsfeld von Profession, Professionalisierung und Professionalität, die Synopse dreier zentraler Ansätze und schließlich die daraus entstehende professionstheoretische Positionierung der vorliegenden Arbeit dienen als Hintergrundfolie für eine Betrachtung der Handlungsorientierungen der Lehrer*innen. Diese wird am Ende der Arbeit im Diskurshorizont wieder aufgenommen, indem erörtert wird, auf welche Weise die herausgearbeiteten Handlungsorientierungen der Lehrer*innen auf professions- bzw. professionalisierungstheoretische Merkmale verweisen.

Das Kapitel gliedert sich in drei Teile. In einem ersten Schritt wird ein Grundlagenverständnis, eine *Außensicht* auf die theoretischen Ansätze zum Lehrer*innenhandeln anhand der Sichtachsen Profession, Professionalisierung und Professionalität entworfen (Kapitel 3.1). In einem zweiten Teil wird eine Synopse von vier Zugängen erarbeitet (Kapitel 3.2). Diese *Innensicht* der Zugänge dient als Grundlage für die Erarbeitung der grundlagentheoretischen Bezugspunkte, also der professionalisierungstheoretischen Positionierung dieser Arbeit – dem dritten Teil (Kapitel 3.3). In einer Zusammenfassung (Kapitel 3.4) werden dann die erarbeiteten zentralen Erkenntnisse der für diese Arbeit zugrunde gelegten theoretischen Verortung zum Lehrer*innenhandeln für die Weiterverarbeitung in der vorliegenden Arbeit zusammengefasst.

3.1 Grundlagenverständnis zu theoretischen Sichtweisen im Spannungsfeld von Profession, Professionalisierung und Professionalität

3.1.1 Zum Professionstheoretischen Gebäude – eine (metaphorische) Vorstrukturierung

Professionstheoretische Ansätze können als Monumentalbau verstanden werden. Dieser Monumentalbau befindet sich auf dem Hoheitsgebiet der Soziologie, wobei die Grenzen zu anderen Hoheitsgebieten – sprich den wissenschaftlichen Disziplinen – diffundieren. Er wird von ihnen, allen voran der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, bewohnt. Er erlebte in den letzten Jahrzehnten mehrere Aufstockungen, An- und Umbauten durch (teil)revidierte Ansätze oder neue Theorien. An ihm erarbeiteten mehrere Baumeister*innen ihren Gebäudeteil – d.h. ihren Ansatz –, wobei einige Ansätze Gebäudetrakte darstellen, die an entgegengesetzten Stirnseiten erbaut worden und miteinander unverbunden zu sein scheinen – ein prominentes Beispiel ist das Verhältnis des kompetenzorientierten Ansatzes¹¹ mit strukturtheoretischen Ansätzen,

11 Der kompetenzorientierte Ansatz ist in der Pädagogischen Psychologie zu verorten. Er nimmt vor allem in Österreich in den letzten Jahrzehnten eine grundlegende Stellung im Diskurs über die Professionalisierung von Lehrer*innen ein. Auf diesen gehe ich in Kapitel 3.3.2 näher ein.

wobei es durchaus in der jüngeren Zeit auch das Bemühen gab, sozusagen Verbindungsgänge zu schaffen (vgl. Bauer 2000, vgl. Schmaltz 2019).

Die Erfassung des hier zu beschreibenden Theoriengebäudes offenbart zunächst *vier grundlegende Kennzeichen*: die Kontroversität, die Vielfältigkeit, die Interdisziplinarität sowie die Transformation. Zu diesen Attributen zählt auch der Befund, dass seit mehreren Jahrzehnten – durchaus kontrovers – darüber debattiert wurde, ob der Beruf Lehrer*in (oder Sozialarbeiter*in, Künstler*in, Wissenschaftler*in) auch „analytisch [Herv. im Zitat] den Status einer Profession“ (Pfadenhauer 2003: 31) überhaupt beanspruchen kann, wie es für Ärzt*innen und für Jurist*innen gilt. Die professionstheoretischen Debatten kreis(t)en zuvorderst um die Frage, wann eine Profession überhaupt eine Profession ist. Die Frage nach dem Status der Profession ist bezüglich des Lehrer*innenberufs spannend und weist Parallelen zu dem Status der Profession der Sozialen Arbeit auf, die an Fachhochschulen bzw. in einem Dualen Ausbildungssystem stattfindet. In Österreich werden bzw. wurden Primarstufenpädagog*innen und Lehrer*innen für die (Neue) Mittelschule (MS)¹² an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, während die Sekundarstufenausbildung an den Universitäten angeboten wird. Abgesehen davon befinden sich die Pädagogischen Hochschulen in Österreich seit mehreren Jahren in einer Akademisierungsphase. Schwarz (2013: 12–13) fasst den Diskurs um die Semi-Profession des Lehrer*innenberufs aus machttheoretischer Position zusammen, der im Folgenden auf die österreichische Schullandschaft bezogen wird: Der Gedanke, dass es sich bei dem Lehrer*innenberuf um eine Semi-Profession handelt, wird bereits bei Margali Safatti Larson (1977) formuliert. Zwar bezogen auf das Berufsfeld der Sozialen Arbeit, diskutiert Thomas Olk (1986) das Handeln als halbierte Professionalität und Fritz Schütze (1992: 132) das „Für und Wider von Sozialarbeit als Profession“ unter dem Schlagwort der „bescheidenen“ Profession“. Der Diskurs – dies eint das Berufsfeld der Sozialen Arbeit mit dem der Schule – kreist(e) dabei um die Frage nach der Güte einer Ausbildung bzw. eines Studiums – und damit einem wissenschaftlichen Fundament – sowie der Unabhängigkeit i.S. einer Organisations- und Klient*innen- bzw. Adressat*innenautonomie. Nun fußt zwar die Lehrer*innenausbildung auf einem wissenschaftlichen Fundament; dem gegenüber steht jedoch, dass die Lehrer*innentätigkeit grundsätzlich eingebunden ist in organisationale Belange. Dies wurde abermals besonders deutlich mit der Einführung der Zentralmatura in Österreich (für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) 2015 und die Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) 2016) und zeigt sich an der grundsätzlichen Verwobenheit von Staat – in Gestalt des Bundesministeriums – und Schule. So sind die Schulen in Österreich (und auch die Pädagogischen Hochschulen) nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Administrative Vorgaben (z.B. bei Exkursionen) oder Vorgaben im Jahresplan zeigen aus machttheoretischer Sicht auf, dass der Lehrer*innenberuf de facto kaum organisationsautonom ist.

Über die unterschiedlichen soziologisch-professionstheoretischen Ansätze hinaus waren sich Professionstheoretiker*innen mehr oder minder darin einig, dass Professionen zum einen als Berufe definiert werden können, die sich durch spezifische Merkmale von anderen Berufen unterscheiden (vgl. dazu auch Pfadenhauer 2003: 32). Die Diskussionen darüber, „anhand welcher Kriterien ‚ihr‘ Gegenstand genauer bzw. trennscharf bestimmbar sei oder sein soll, lässt sich anhaltend Uneinigkeit konstatieren“ (Pfadenhauer 2003: 32). Der aktuelle Professionsdiskurs vermittelt vor allem, dass der Professionsbegriff durch eine Vielfältigkeit gekennzeichnet ist:

Teils wird anschließend an ein alltagsweltliches Verständnis Professionalität allgemein mit einer besonderen Könnerschaft assoziiert, teils wird mit dem Begriff eine spezifische Form der Beruflichkeit

12 Die aktuelle Bezeichnung für Neue Mittelschule (NMS) ist nur mehr Mittelschule.

verbunden, von der ausgehend begründungspflichtig wird, inwiefern schulpädagogisches Handeln als professionell bzw. professionalisierungsbedürftig bezeichnet werden kann (Dietrich 2014: 33).

Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses werden also die Konzepte Profession, Professionalität und Professionalisierung vor dem Hintergrund „divergierende[r] und sich z.T. tatsächlich oder vermeintlich gegenseitig sogar ausschließende[r] Konzeptionen pädagogischen Handelns“ (Dietrich 2014: 33) verwendet. Zum anderen kann festgehalten werden, dass sich auch die professionstheoretischen Strukturierungsversuche im deutschsprachigen Raum – hier vor allem auf den Lehrer*innenberuf bezogen – selbst heterogen darstellen. Das ist kein überraschender, sondern mehr ein typischer Befund, denn aus (inter)disziplinären Blickwinkeln haben sich unterschiedliche Theorien herausgebildet, die zunächst die Professionen und ihre Merkmale mit bestimmten Fokussen abbilden. Schmaltz (2019: 37–38) folgt bspw. der Unterscheidung in eine soziologisch und eine wissenspsychologisch vermittelte Kategorisierung. Zu ersterer gehören Schmaltz (2019: 37–38) zufolge der systemtheoretische Ansatz (Stichweh 1994: 1996), der strukturtheoretische Ansatz (Oevermann 1996a, b), der interaktionistische Ansatz (Schütze 1996) sowie der kulturtheoretische Ansatz (Reckwitz 2000). Zu der wissenspsychologischen Kategorie gehören nach Schmaltz (2019) der kompetenzorientierte Ansatz (Baumert/Kunter 2006), der berufsbiographische Ansatz (Terhart 1996) sowie der Ansatz des professionellen Selbst (Bauer 1998). Zudem, dies wird in der Reihung Schmaltz' vernachlässigt, beschreiben der strukturfunktionalistische Ansatz (Parsons 1964/1951) oder auch der machttheoretische Ansatz (Abbott 1988) jene Professionsverständnisse, die auch gesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick nehmen. Combe/Helsper (2002) subsumieren unter der Sicht auf Profession als Übergangsphänomen den Ansatz von Stichweh und der Fokus auf das sogenannte Arbeitsbündnis wird prominent mit dem Ansatz von Ulrich Oevermann (1996) verhandelt. Arno Combe und Werner Helsper strukturieren des Weiteren nach empirisch-rekonstruktiv erschließenden Ansätzen einer pädagogischen Professionalität sowie jenen des pädagogischen Handelns als Vermittlung, sozusagen als Querschnittsansatz zu den klassischen Ansätzen. An diesen Strukturierungsbeispielen wird deutlich, dass die Auseinandersetzung um Professionen, Professionalisierung und Professionalität bezogen auf pädagogische Handlungsbereiche, zuvorderst in der Befassung mit Lehrer*innenprofessionalität, an Theorietraditionen anschließt, die auch außerhalb eines engeren bildungsphilosophischen Kontextes liegen. Die für eine Beschreibung des schulischen Kontextes genutzten Professionsansätze, hier vor allem die Ansätze von Rudolf Stichweh (1994, 1996), Ulrich Oevermann (1996) und Fritz Schütze (1996), sind also zwar zunächst in der Soziologie beheimatet und müssen für die Bearbeitung des jeweiligen Erkenntnisinteresses, bspw. einer Befassung zur Schulentwicklung, zunächst übersetzt werden (Bastian/Combe/Reh 2002: 419). Dennoch sind Oevermanns (1996), aber auch Schützes (1996) Ausführungen für das Professionsfeld Schule, insbesondere für die rekonstruktive Analyse des schulischen Settings, nachhaltig ertragreich, was in einem der folgenden Kapitel, jenem zu den einzelnen Strukturmerkmalen der Ansätze, noch deutlich werden wird.

Professionstheoretische Diskurse müssen sich schließlich fragen lassen, ob die Merkmale einer Profession, die bspw. in den Theorien der 1950er und 1960er Jahre vermittelt wurden und eine Unterscheidung zwischen Professionen und nicht-professionalisierten Berufstätigkeiten markieren wollten, überhaupt noch anwendbar sind (vgl. Combe/Helsper 2002: 30). Von dieser Frage getragen werden professionstheoretische Sichtweisen eher von einer Wendebewegung erfasst, als dass sich ein Pausieren, ein mögliches Ende der Debatte darüber, ob und wenn ja auf welche Weise der Lehrer*innenberuf eine Profession darstellt, ankündigte. Die Frage nach einer Abkehr, vielmehr aber die einer Transformation des Konzepts der Profession hin zu einem Konzept, welches die aktuelle Entwicklung eines Kontextes, in dem sich professionelles Handeln ereignet – nämlich in Gesellschaft –, berücksichtigt, wird zu einer wesentlichen Grundfrage in der Auseinandersetzung mit dem Lehrer*innenhandeln. Der Wandel der Sichtweisen

auf das professionelle Handeln wird dabei bestimmt durch eine verstärkte Marktlogik, Globalisierungstendenzen, eine veränderte Klient*innen-Professionellen-Beziehung sowie auch durch die Verwobenheit von Professionen in organisationale Zusammenhänge (vgl. Kloke 2014: 136–137). Das bedeutet für die in dieser Arbeit zu untersuchenden Handlungsorientierungen, dass zu fragen ist, ob und wenn ja auf welche Weise die gesellschaftlichen Bedingungen die zu untersuchende Handlungspraxis beeinflussen. Um diese veränderten Bedingungen des Agierens wiederum nachvollziehen zu können, bilden sich transformierte *Bestimmungsagenten* – d.h. eine *erweiterte* professionstheoretische Sichtweise – heraus, die diese Transformationen progressiv annehmen und sich gegenüber alteingesessenen Ansätzen positionieren (wollen). Mit den Überlegungen einer Abkehr vom Professionsmodell wurden also im Zuge der Diskussion darüber, „ob Professionen ein historisches Auslaufmodell sind oder geradezu ein strukturelles Erfordernis für moderne und sich reflexiv modernisierende Gesellschaften darstellen“ (Helsper/Tippelt 2011: 268), auch „Vorschläge zur Neujustierung im Verhältnis des Professionsbegriffs und des Professionalisierungskonzepts“ (Helsper/Tippelt 2011: 268) entworfen. Der „kritischen Distanz gegenüber einem verabsolutierten und tendenziell anachronistisch anmutenden Professionsmodell“ (Helsper/Tippelt 2011: 271) scheinen nun die Begriffe des *professionellen Handelns und der Professionalität* am Diskurshorizont eine strahlende Position gegenüber den Begriffen der *Profession und Professionalisierung* einzunehmen.¹³ Damit geht auch einher, dass nicht die „Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens“ (Helsper/Tippelt 2011: 272) in den Vordergrund gerückt wird. Der verstärkte Fokus auf die Handlungsstruktur bspw. des Lehrer*innenhandelns birgt – hier ist Helsper und Tippelt (2011: 275) zu folgen – jedoch eine Herausforderung: Der Entkoppelungsvorschlag, dass sich also „Professionalität [...] ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen“ (Helsper/Tippelt 2011: 272) könnten, ist eben auch dadurch gekennzeichnet, dass sie Parallelen zu dem eigentlich kritisierten Konzept der Professionen aufweisen.¹⁴ So muss kritisch nachgefragt werden, ob der Weg, Professionalität über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu erfassen, tatsächlich zielgenauer und erkenntnisgenerierend(er) im Vergleich zu den Entwürfen von Profession ist.¹⁵ Was bedeutet dieser Befund für die vorliegende Studie: Dieser Umstand macht diese *erweiterten* Entwürfe nicht diskussionsunwürdig, ganz im Gegenteil. Die vorliegende Studie steht selbst exemplarisch für eine „offene empirische Rekonstruktion pädagogischen Handelns“ (Helsper/

13 Diese Leitkategorien werden in immer weiter entwickelten Theorien, die mitunter unter dem Begriff der sogenannten neuen Professionsansätze firmieren, verhandelt. So beschreibt Kloke (2014), dass „die Ansätze der ‚neuen Professionstheorien‘ [...] eine Verlagerung von Konzepten der Profession und der Professionalisierung hin zu einer Analyse des Konzepts von Professionalität und professionellem Handeln vornehmen [...] und sich, wie die ‚traditionellen Theorien‘ auch, nach Hauptströmungen unterscheiden [lassen]. Jedoch ist hier die Trennschärfe weit weniger gegeben als bei den ‚alten Professionstheorien‘, da die ‚neueren Ansätze‘ (teilweise) [Kennzeichnung und Einschub im Zitat] Bezug auf mehrere ‚traditionelle‘ Ansätze beziehen und deren Foki einen“ (Kloke 2014: 139). Kloke (2014: 139–141) unterscheidet zwischen einem neuen funktionalistischen Ansatz (u.a. vertreten durch Evetts 2003, 2006 oder Kipping 2011), einem neuen interaktionistischen Ansatz (z.B. durch Hwang/Powell 2009 und Noordegraf 2007) sowie einem neuen institutionalistischen Ansatz (stellvertretend durch Di Maggio 1991 oder Muzio/Kirkpatrick 2011). Im Zentrum der weiterentwickelten Theorien stehen dabei u.a. Regulationspraktiken des Marktes, die Rolle der Bürokratie für das Handeln sowie die Erfassung der Verhältnisse von Organisation und Profession, wobei sich nicht mehr eine strikte Gegenüberstellung von Organisation und Profession finden lässt (wie bei Schütze 1996 oder Oevermann 2006), sondern in sich verwobene Verhältnisse (Oevermann 2008; siehe dazu zusammenfassend auch Helsper/Tippelt 2011: 278). Wie Kloke (2014: 140) stellen bereits auch Helsper/Tippelt (2011: 279) „tiefreichende Neustrukturierungen“ für das professionelle Agieren heraus, die sich in den sogenannten neuen Ansätzen (sie beziehen sich auch auf Evetts 2009, 2011; Terhart 2011, Watson 2002) finden lassen und Parallelen mit Diskursen aus machttheoretischen Positionen aufweisen.

14 Siehe dazu weiterführend auch Helsper/Tippelt (2011).

15 Exemplarisch dokumentiert sich dieser Gedanke in den Ausführungen Nittels (2011).

Tippelt 2011: 275) und nicht für die Erfassung eines „Idealtypus der Profession“ (Helsper/Tippelt 2011: 275), an dem die Handlungsorientierungen der befragten Lehrer*innen gegengelesen werden könnten. Die Berücksichtigung des Verständnisses von Profession hilft aber, ein differenziertes Verständnis von *Professionalisierung* und *Professionalität* entwickeln zu können, da ohne eine Herleitung eines Verständnisses von Profession die Abgrenzung von Professionalisierung und Professionalität von einem Professionsverständnis kaum deutlich werden kann. Um also das *Professionstheoretische Gebäude* differenziert erfassen zu können, wenn nun gerade nicht die Leitkategorie Profession unangefochten als Orientierungsfolie dienen kann, wird auf ein Vorgehen Dieter Nittels (2011) zurückgegriffen und werden zunächst die Sichtachsen Profession, Professionalisierung und Professionalität erfasst.

3.1.2 Das Professionstheoretische Gebäude – anhand der Sichtachsen Profession, Professionalisierung und Professionalität

Nachdem das Grundlagenverständnis zum *Professionstheoretischen Gebäude* über die vier grundlegenden Kennzeichen der *Kontroversität*, der *Vielfältigkeit*, der *Interdisziplinarität* sowie der *Transformation* in einer ersten Außensicht beginnend entworfen wurde, soll nun erläutert werden, welche Sichtachsen Professionstheoretiker*innen auf ihre Theorie einnehmen. Als Sichtachse wird hier ein überzeugter Blick auf das Theoriegebäude verstanden – eine Argumentationslinie also auf die von den Professionstheoretiker*innen generierte Theorie. Als zweite Annäherung werden an dieser Stelle zunächst anhand von drei Vertretern – Stichweh, Oevermann und Schütze – diese Sichtachsen benannt. In weiterer Folge (Kapitel 3.2), in der Synopse, werden diese Vertreter dann detailliert aufgenommen. In dieser Synopse wird eine Innensicht einzelner Areale des Theoriegebäudes vorgenommen und es werden einzelne zentrale Standpunkte, die für das Erfassen des Lehrer*innenhandelns bedeutsam sind, portraitiert.

Die Sichtachse *Profession* wird vom systemtheoretischen Ansatz (Stichweh 1996) eingenommen. Professionen stehen in seiner Lesart in starker Bezugnahme auf die Gesellschaft und ihre Funktionssysteme. Stichweh (1996) entwirft sein *Professionsgebäude* vor dem Hintergrund historischer Entstehungsbedingungen von Professionen. Trotz der Potentiale, welche die Funktionen der Professionen für gesellschaftliche Systeme im Grunde (gehabt) haben, fragt Stichweh (2000: 29) selbst nach der „Stabilität oder Instabilität“ der Form Profession. Professionen sind dabei als „komplexe relativ abgeschlossene Sinnwelten und soziale Gruppen“ (Nittel 2011: 42) zu verstehen, die gegenüber sich selbst, der Gesamtgesellschaft und ihren jeweiligen Adressat*innen relationiert sind. Das Verhältnis wird gegenüber sich selbst i.S. einer Berufskultur durch ein Leistungsethos, gegenüber der Gesellschaft durch Mandat und Lizenz sowie gegenüber ihren Adressat*innen durch Arbeitsbündnisse, die auf Vertrauen beruhen, bestimmt (Stichweh 2000: 35). Stichwehs Professionsauffassung in der modernen Gesellschaft wendet sich gegen Talcott Parsons' und gegen Andrew Abbots system- und machttheoretische Idee, aber auch gegen einen Ansatz der Chicago School und den interaktionistischen Ansatz. Diese Abgrenzung begründet Stichweh mit dem Postulat, dass „Funktionssysteme als operativ geschlossen gedacht werden [müssen ...] und nicht mehr als unmittelbar in eine Umwelt anderen professionellen Handelns eingebettet gedacht werden können“ (Stichweh 2000: 31).¹⁶ Stichweh positioniert sich also nicht nur gegenüber der Frage, ob und wenn ja unter welchen

16 Das Postulat der Schließung thematisiert einerseits eine Wirkung nach außen, denn Personen, die einer Profession angehören wollen, gehören nicht zwangsläufig auch dazu, sie können ausgeschlossen sein. Andererseits wirkt diese Schließung aber auch nach innen, wenn der eigene Professionsstand geschützt, also exklusiv gehalten werden soll bzw. eine kollektive berufliche Identität generiert oder erhalten werden soll (vgl. Sammet 2018: 554).

Bedingungen eine ausübende Tätigkeit als Profession gelten oder sich zu einer entwickeln kann. Sondern: Er stellt die grundlegende Frage, inwiefern überhaupt in funktional differenzierten Gesellschaften „noch ernsthaft von Professionen die Rede sein kann“ (vgl. Stichweh 2000: 32). Stichweh (2000: 32) versteht unter Professionalisierung, dass „lediglich *eine* [Herv. im Zitat] Berufsgruppe [...] die Identität des Systems bestimmt“ und dass Charakteristiken, wie „Klientenorientierung, die Verwaltung eines ausgefeilten Wissenssystems, Serviceideale und Monopolansprüche“ (Stichweh 2000: 32) für diesen Prozess charakteristisch sind. Aufgrund der geänderten „sozialstrukturellen Voraussetzungen“ (Stichweh 2000: 35) – Stichweh verdeutlicht dies an der Frage nach Vertrauensverlusten – sind die Garanten für die Stabilität von Professionen weggefallen. Am Beispiel von Evaluations- und Auditingprozessen in Organisationen stellt er heraus, dass die Professionen i.S. eines „monoberuflichen“ Funktionssystems, das nach innen und außen durch *eine* [Herv. im Zitat] Profession vertreten wurde, die auch noch für ihre Selbstkontrolle zuständig war, der Vergangenheit angehören“ (Stichweh 2000: 37).

Die Sichtachse der *Professionalisierung* hat folgende Entwicklung der Professionen registriert:

Die alten Professionen sind zerfallen und haben die dazugehörige Begrifflichkeit gleich mitgenommen. So wird der Weg frei für eine Erörterung von Professionalität, die sich weniger an kategorialen Vorab-Bestimmungen, sondern statt dessen eher an den feststellbaren, tatsächlichen Wandlungsprozessen auf der Ebene der Berufe orientiert, ohne dabei die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen und Ausdifferenzierungen zu negieren (Terhart 2011: 210).

Die Erörterung von Professionalisierung wird exemplarisch an Ulrich Oevermanns (1996, 2002, 2004, 2009) Ausführungen deutlich und ist durch eine (teil)revidierte Sicht auf die eigene Theorie gekennzeichnet. Er sieht auf das *Professionstheoretische Gebäude* vor dem Hintergrund „versteck[t]e[r] und offe[n]e[r] Prozessmechanismen im Zuge kollektivierter Prozesse“ (Nittel 2011: 41). Ein wesentlicher Fokus der Prozessrelation ist einmal bestimmt durch die zentrale Frage, auf welche Weise berufliches Agieren als professionalisierungsbedürftig oder -fähig verstanden werden bzw. als vollständig professionalisiert gelten kann. Ein anderer Fokus ist das Verständnis über das berufsbezogene Handeln von Professionellen, das begleitet ist von krisenhaften Ausgangsbedingungen und in Form eines Arbeitsbündnisses¹⁷ und als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 2002b: 24) begriffen werden kann. Professionelles Handeln speist sich in dieser Lesart aus einem (kollektiven) professionsethischen Grundbestand, der dabei hilft, „existentiell wichtige Problemlagen“ bearbeiten zu können, die sich entweder einer einseitig administrativ-bürokratischen oder einer rein kommerziellen Behandlung widersetzen“ (Nittel 2011: 45). In Oevermanns Argumentation kann Lehrer*innenhandeln im Endeffekt nicht vollständig professionalisiert sein, weil – darauf läuft es am Ende seiner Erarbeitungen heraus – die Schulpflicht *der* „Hemmfaktor im Horizont der Professionalisierung“ (Nittel 2011: 47) ist – auf seine Argumentationen wird detailliert im Lauf dieses Kapitels eingegangen.

Die Sichtachse der *Professionalität* nimmt exemplarisch Fritz Schütze (1996, 2000) ein; er zoomt sozusagen auf die Mikrostruktur des *Professionstheoretischen Gebäudes* – auf die Handlungsdimensionen der jeweiligen Tätigkeit – und konzentriert sich auf die Erfassung der in dieser Mikroebene verhafteten gegenläufigen Strukturen. Im Zuge des Verständnisses des symbolischen Interaktionismus legt er die Paradoxien, die sich im beruflichen Handeln zwangsläufig vollziehen, offen. Diese dritte Sichtachse, die der *Professionalität*, ist insofern eine besondere, weil sie versucht, die Frage zu beantworten, was als *professionalisiertes pädagogisches Handeln* begriffen werden kann. Ohne der (noch folgenden) Beschreibung der Rolle des Pragma-

17 Die vertiefende Erläuterung des Arbeitsbündnisses und der krisenhaften Ausgangsbedingungen erfolgt im Fortlauf des Kapitels.

tismus für die Erfassung der Handlungsorientierung hier zu sehr zuvorzukommen, wird Professionalität als „ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit vonseiten des Leistungsrollenträgers erfordert“ (Nittel 2011: 48) verstanden. Im Gegensatz also zur Prämisse der Sichtachse der Profession, welche professionelles Handeln holistisch an ein System und an eine Funktionslogik bindet, emanzipiert sich die Sichtachse der Professionalität von der „sozialen Form Profession“ (Nittel 2011: 48) und entwirft sich über den Vollzug des Agierens, „der verlässliche Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personengebundenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung und das Können des beruflichen Rollenträgers erlaubt“ (Nittel 2011: 48). Im fortlaufenden Kapitel wird auf die Sicht Schützes näher eingegangen und im Rahmen der Kritik am strukturtheoretischen Ansatz auch der kompetenzorientierte Fokus berücksichtigt. Sein Verständnis erarbeitet die Charakteristiken professionellen Handelns in ihrer Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit und gerade jene Widersprüche, Paradoxien und Dilemmata des professionellen Handelns stellen für ihn ein „Spiegelbild der widersprüchlichen Strukturkomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession dar, [weil; D.C.] die Interaktionsbasis und die Handlungslogik des Alltagslebens einerseits und die Interaktionsbasis der Profession andererseits fortlaufend Idiosynkrasien produzieren würden“ (Nittel 2011: 49). Die Sichtachse Professionalität mit ihrem Postulat der interaktiven Herstellung von Professionalität zielt also einmal auf die individuelle Handlungsebene der Professionsträger*innen, auf die situationsspezifische Anwendung von Wissen im Handlungsfeld sowie auf eine reflexive Sicht auf das eigene Handeln (vgl. Giesecke 2011: 386). Was die Sichtachse der Professionalität besonders anschlussfähig an die hier zur erarbeitenden Handlungsorientierungen der befragten Lehrer*innen macht, ist Folgendes: Mit der individuellen Professionalisierung geht auch ein zirkulärer Prozess einher, denn die individuelle professionelle Tätigkeit „reproduziert sich zugleich im Rahmen dieser Tätigkeit, weil diese den Erfahrungshorizont bildet für den situationsspezifischen Zugriff auf das Grundlagenwissen [über das eigene Handlungsfeld; D.C.]“ (Kraus 2012: 39). Professionalität ist – hier wird der pragmatistisch-grundlagentheoretischen Verortung etwas vorgegriffen – i.S. eines Rückkoppelungsprozesses, wie ihn Dewey 1896 im sogenannten Reflexbogenmodell festhielt, zirkulär zu verstehen. Für das herauszuarbeitende Lehrer*innenhandeln bedeutet das, dass der reflexive Blick der Lehrer*innen auf sich nicht nur die Basis ist, von der aus das Handeln zu verstehen ist, sondern selbst eine Folge von Handeln und der zugrundeliegenden Erfahrung.¹⁸

3.2 Die Innensicht des Professionstheoretischen Gebäudes anhand der strukturfunktionalistischen, der systemtheoretischen, der interaktionistischen und praxeologischen Ausgestaltung

Die im Folgenden zu portraittierenden Zugänge – der strukturfunktionalistische, der systemtheoretische, der interaktionistische und der praxeologische – dienen als erster theoretischer Fluchtpunkt, von dem aus dann die grundlagentheoretische Positionierung dieser Arbeit erfolgt.

18 Auf das Reflexbogenmodell und dessen Übersetzung für die hier vorliegende Studie wird im Fortlauf der Arbeit noch näher eingegangen.

3.2.1 Strukturfunktionalistischer Ansatz

Der *funktionalistische Ansatz* kann als ein Bezugspunkt für strukturtheoretische Professionsansätze verstanden werden. Dabei spielt Talcott Parsons (1964/1951) als Begründer dieses Ansatzes eine wichtige Rolle. Um die Bedeutsamkeit des Strukturfunktionalismus für die Auseinandersetzung mit Professionen überhaupt nachvollziehen zu können, benötigt es einen knappen Rekurs in die Geschichte der Soziologie, respektive der Systemtheorie. Parsons wollte eine Theorie generieren, die mehr als eine mittlere Reichweite erlangt und die „unabhängig von jeglicher Gesellschaft theoretisch begründet, warum und wie eine bestimmte Handlung zur Erhaltung des jeweiligen gesellschaftlichen Systems beitragen kann, in dem diese Handlung stattfindet“ (Korte 2017: 196). Was Parsons im Zuge seiner Theoriegenerierung antreibt, ist somit sein Emanzipationsstreben von den Auffassungen eines David Émile Durkheim, Karl Marx oder Max Weber und deren verlaufs- bzw. prozessorientierten Theorien über Gesellschaft. Er möchte eine Generaltheorie entwickelt, die sich von einzelnen Gesellschaften abhebt und sozusagen die dahinterstehende Logik von Gesellschaft – eben als System – erfassen kann. Er möchte gerade keine Theorie entwerfen, die ein Zusammenleben vor dem Hintergrund der historischen oder zeitgenössischen Bedingungen erklärt. Stattdessen orientiert er sich an Bronislaw Kasper Malinowski und Alfred Radcliffe-Brown als Vertreter der funktionalistischen Sozialanthropologie, die Gesellschaft vor der Prämisse eines Strebens nach einem Gleichgewichtszustand wahrnehmen: „Alle Gesellschaften, so nahmen sie [Malinowski und Radcliffe-Brown; D.C.] an, streben, ob groß oder klein, nach einem Gleichgewichtszustand. Deshalb müssen die funktionalen Leistungen der Bestandteile der Gesellschaft möglichst störungs- und konfliktfrei erfolgen“ (Korte 2017: 196). Als eine Art Vorentwurf übernimmt Parsons diese Prämisse der Stabilität und entwickelt eine Theorie mit drei Anteilen – einem Handlungs-, einem System- und einem Rollenaxiom. Seine Theorie, die also versucht, System- und Handlungstheorie zusammenzudenken, hat für das Verständnis von Professionen, aber auch für das Lehrer*innenhandeln mehrere Bedeutungen. Drei zentrale Relevanzen sollen im Folgenden genannt werden: Systemtheoretisch gedacht, sind Professionen *erstens ein Teil von Gesellschaft*, dem eine bestimmte Funktion zugesprochen wird. Nach Parsons (1967: 130) bilden sich Professionen dann heraus, wenn sie eine Gemeinwohlorientierung verfolgen und für das Funktionieren der Gesellschaft bedeutsam sind, bei gleichzeitiger Ausprägung von Selbstkontrolle und Autonomie in der Ausübung der beruflichen Handlung. Ihnen wird Bedeutsamkeit zugeschrieben, denn sie können bspw. eine regulierende Relevanz i.S. der Beständigkeit von Gesellschaft – Parsons würde das als Systemstabilität bezeichnen – einnehmen.¹⁹ Auch wenn Lehrer*innen als zentrale Protagonist*innen wahrgenommen werden können, die sich explizit dem Erhalt eines auf demokratische Grundüberlegungen fußenden Systems verschreiben und damit bspw. den kollektivistischen Gedanken *Gemeinwohl vor Eigeninteresse* in der Logik der funktionalen Arbeitsteilung erfüllen würden, so fehlt ihnen, im strukturfunktionalistischen Denken, jedoch die Selbstkontrolle und Autonomie – der Lehrer*innenberuf wird damit nicht als Profession entworfen. *Zweitens* ist für die Erfassung des *Handelns* nach Parsons relevant, dass „die Erwartungen des Handelnden (Ego) denen des an der Interaktion Beteiligten (Alter) soweit entsprechen, dass die Reaktion von Alter, also die Reaktionen der anderen auf Ego-Handlungen, eine positive Sanktion darstellt“ (Korte 2017: 201). Eine Interaktion von Lehrer*innen mit zwei

19 Ein Aspekt fällt in der Auseinandersetzung mit diesem Gesellschaftsentwurf auf, der gleichsam als ein Kritikpunkt an Parsons' Theorie verhandelt werden kann: So negiert der ‚frühe‘ Parsons zwar nicht Veränderungen einer Gesellschaft, „aber sie wird nur in den Fällen als systemerhaltend eingeschätzt, wenn sie nach bestimmten Regeln in den Ordnungen, die das jeweilige System vorgesehen hat, erfolgt“ (Korte 2017: 206–207), mithin sind also Transformationen lediglich eine „Differenzierung eines existierenden Systems“ (Korte 2017: 207) – diese Auffassung wird im Lauf des Wirkens Parsons' jedoch ausdifferenziert.

oder mehreren Personen ist von der Beschaffenheit der Situation, von den Bedürfnissen der Handlungsträger*innen und schließlich von der Bewertung der Situation durch die Handlungsträger*innen getragen (vgl. Korte 2017: 197). Ein solches Handlungssystem – nach dem sogenannten AGIL-Schema²⁰ – ist bei Parsons (1990) zudem strukturiert durch vier (Handlungs-)Subsysteme (Wirtschaft, Politik, gesellschaftliche Gemeinschaft, Treuhandsystem) und hat vier Bezugsprobleme (Anpassung, Zielerreichung, Integration, Strukturhaltung) zu lösen (vgl. Opielka 2019: 105–107, vgl. dazu auch Schneider 2008: 148).²¹ *Drittens* geht Parsons davon aus, dass in den jeweiligen Interaktionen vielfältige Erwartungen an die Handlungsträger*innen gestellt werden. Hier wird das Rollenaxiom seiner Theorie insofern anschlussfähig an ein Verständnis des Lehrer*innenhandelns, denn es verhandelt das Verhältnis zwischen den „Bedürfnisse[n] des personalen Systems und den Rollenerwartungen des Systems an das personale System“ (vgl. Korte 2017: 205). Das Aushandeln von Rollenwünschen und Rollenerwartungen stellt nach Parsons eine Säule für ebenjene immer wieder ins Zentrum gestellte Stabilität sozialen Handelns dar.

3.2.2 Systemtheoretischer Ansatz

Der *systemtheoretische Ansatz* wird maßgeblich von Rudolf Stichweh (1994, 1996, 2000) sowie Niklas Luhmann (1984, 2002) vertreten. Stichweh (1996: 50) versteht Professionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Lagerungen, spezifisch von Modernisierungsentwicklungen. Professionen entstanden aus seiner Sicht aus der Transformation der alteuropäischen Gesellschaftsordnung, die durch Stände geprägt war, hin zu einer differenzierten Gesellschaft der Moderne.²² Eine moderne Gesellschaft ist in seiner Professionslogik charakterisiert durch das Aufbrechen von (Berufs-)Ständen, die einer Etablierung von Makrosystemen, z.B. Recht, Wissenschaft, Wirtschaft, Massenkommunikation oder Intimbeziehungen, weicht; d.h., die „funktionale Differenzierung“ ist ein entscheidendes Merkmal für die moderne Gesellschaft (Stichweh 2000: 31). Stichweh unterscheidet zunächst zwischen Beruf und Profession und fragt damit nach den Alleinstellungsmerkmalen von Professionen. Er führt an, dass sich Professionen von Berufen in ihrem Zugang zu (umfangreichem) Wissen unterscheiden (vgl. Stichweh 2000: 30).²³ Der Vergleich der Professionen mit Berufen ist jedoch angesichts der „funktionalen Dif-

20 Eine Analyse des Handelns kann nach Parsons (1961, 1990) mit dem sogenannten AGIL-Schema erfolgen. AGIL steht für die Anfangsbuchstaben: Adaption, Goal-Attainment, Integration, Latent Pattern-Maintenance.

21 Der Bereich der Bildung wird von Parsons unter das System der Gemeinschaft subsumiert, zu dem auch Kunst, Öffentlichkeit und Hilfe gezählt werden (vgl. dazu auch Übersicht von Opielka 2019: 109).

22 Stichweh (2000: 29) geht in dem Verständnis von Berufen in der europäischen Gesellschaft seit dem Spätmittelalter von „Korporationen [Herv. im Zitat] als ein[em] Mechanismus der Einfügung von Innovation in ein Gesellschaftssystem“ aus. Im Unterschied zu den Ständen waren Korporationen „(funktional) spezialisierte Einrichtungen“ (Stichweh 2000: 29), d.h., Berufe werden grundsätzlich als Systeme gefasst. Eine Eigenheit der Berufe war in seiner Lesart, dass sie „zunächst durch Spezialisierung auf eine sachthematische Zuständigkeit auffielen und nicht durch die Besetzung einer Position in einer Hierarchie gesellschaftlicher Ränge“ (Stichweh 2000: 29), dennoch aber einer Zulassungsvoraussetzung – Stichweh nennt hier eine „geistliche oder politische Gewalt“ (Stichweh 2000: 30) – unterworfen waren. Er konstatiert für das 18. Jahrhundert ein „Konkurrenzverhältnis“ (Stichweh 2000: 30), welches die Stände auf der einen Seite und funktional gefasste Systeme auf der anderen beschreibt.

23 Stichweh (2000: 30) verweist hier auf die Fachrichtungen Recht, Theologie und Physik, die aufgrund der universitären Ausbildung von „großen Wissenskorpora“ anschließen konnten. Er streicht dabei eine Ambivalenz dieses Wissenszugangs heraus; so argumentiert er, dass das Professionswissen „Sachbindungen“ (Stichweh 2000: 30) unterliege. Professionswissen erscheint in diesem Verständnis also als etwas, was lediglich an eine Sache gebunden ist, d.h. sich aus dem Wissenskörper speist, jedoch (passioniertes) Interesse hintanstellt (vgl. Stichweh 2000: 30).

ferenzierung“ (Stichweh 2000: 31), und damit des damals zu verzeichnenden Anstiegs an wissenschaftlichen Berufen, unzureichend. Der aktualisierte Vergleichshorizont wird dann in dem Vergleich von Funktionssystemen gesucht. Dabei besteht für Stichweh die „Alternative [...] darin, deutlicher herauszuarbeiten, daß Professionalisierung nur ein bestimmtes Lösungsmuster für spezifische Probleme in einigen Funktionssystemen ist. Dann aber muß der Vergleichshorizont der Professionstheorie erweitert werden“ (Stichweh 1996: 57). Professionen sind dort anzutreffen, wo mit der „personalen Umwelt des Gesellschaftssystems“ (Stichweh 1996: 42) umzugehen ist, wo mit Ungewissheit gerechnet werden muss und schließlich eine Vermittlung stattfinden muss (vgl. Stichweh 1994: 373).²⁴ Nittel (2011) kritisiert an Stichwehs Ansatz, dass er den „Dimensionen ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionalität‘ aus systemtheoretischer Perspektive gerade keine Eigenlogik zubilligt, sondern durchgängig eine Koppelung zur Strukturkategorie Profession unterstellt“ (Nittel 2011: 44). Die Logik der Sichtachse Profession zielt daher, hier ist Nittel recht zu geben, grundsätzlich auf eine „relationale und funktionale Betrachtung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung“ (Nittel 2011: 44).

Bezogen auf das schulische Handlungsfeld, Stichweh nennt dies explizit „Schulerziehung“ (Stichweh 2000: 32), gelten in seiner Auffassung drei besondere Charakteristiken (vgl. Stichweh 2000: 32–33): Erstens die Institutionalisierung von Professionellenbeziehungen und Klient*innenbeziehungen, zweitens der Bezug auf und die Verwaltung eines facheinschlägigen Wissenskorpus²⁵ und drittens die „interaktive Dichte“ (Stichweh 2000: 34), die in der Arbeit mit dem Gegenüber (interpretativ) hergestellt wird mit einem Rückbezug auf die forcierte Interaktion, auch wenn nicht zwangsläufig (durchgängig) eine Face-to-Face-Interaktion²⁶ mit einer Person stattfinden muss. Allerdings ergibt sich sowohl nach Stichweh (1996) als auch nach Luhmann (2002) im Lehrer*innenhandeln eine „Ambiguität der Orientierungen“ (Stichweh 1996: 61). So nehmen Lehrer*innen in dieser Lesart eine besondere Stellung im Vergleich zu anderen Professionsträger*innen, wie Ärzt*innen oder Jurist*innen, ein, denn sie changieren in ihrem Handeln zwischen zwei Wissenssystemen, den „disziplinären Wissenssystemen der modernen Wissenschaft und der Pädagogik als Handlungslehre, die sich mit der Reflexion und den Techniken der Erziehung von Personen und der Vermittlung von Wissen befasst“ (Stichweh 1996: 61). Aufgrund dieser drei Aspekte und trotz dieser Besonderheit des doppelten Wissensbestands formuliert Stichweh das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen als Profession, genauer als „professionelle Arbeit an der Aneignung gesellschaftlichen Wissens und gesellschaftlicher Normen durch die Personen“ (Stichweh 1994: 372).

Zwei Gedanken dieses Ansatzes sind für ein Vorverständnis der herauszuarbeitenden Handlungsorientierungen von Lehrer*innen besonders relevant. *Erstens* fokussiert Stichweh (2000) Professionen vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Entwicklungen; dies wird zunächst ersichtlich, wenn er von einer Ständegesellschaft ausgeht und dann funktionale Differenzierungen in der Moderne beschreibt. Er erweitert diesen Bogen dann in die Zukunft, indem er die „Gegenwartsgesellschaft“ (Stichweh 2000: 35) fragt, welchen Platz und Stellenwert Professionen überhaupt noch einnehmen bzw. zukünftig einnehmen werden. Stichweh eröffnet damit den Diskurs darüber, ob Professionen als ein „Übergangsphänomen“ (Combe/Helsper 2002: 31) zu betrachten sind und ob bzw. unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sich neue Funktionssysteme mit einer Leitprofession überhaupt noch ausbilden können (vgl. Stich-

24 Professionelles Handeln impliziert damit auch die Vermittlungstätigkeit, d.h. die Überbrückung der Distanz zwischen den Professionsträger*innen und den Klient*innen (vgl. Stichweh 1994: 373).

25 Stichweh (2000: 33) benennt den genuine Wissensbestand als „radikale Differenz“ zwischen den einzelnen beruflichen Sparten und grenzt dabei „die artistisch-philosophischen (später dann disziplinären) Grundlagen des Lehrerberufs“ bspw. von der Sozialarbeit ab.

26 Stichweh (2000: 34) formuliert dies einerseits als eine Übermittlung bzw. Applizierung der Resultate bspw. aus einer pädagogischen Interaktion und andererseits als eine Mitwirkung der Schüler*innen; das verlässliche Erledigen von Hausübungen wäre hier ein Beispiel.

weh 2000: 36). Dies betrifft, wie bereits erwähnt, z.B. die Frage nach Auditing- bzw. Controllingprozessen und damit einer Fremd- und Eigenkontrolle oder aber auch die Frage nach dem Umgang mit Wissen, das z.B. für Schüler*innen heutzutage (möglicherweise) anders, z.B. zeitlich umfanglicher und ortsungebundener ist als noch vor einigen Jahrzehnten. So ließe sich bezüglich des durch Social Media aufbereiteten Wissens fragen, wie sich dieser „strukturelle Umbruch“ (Stichweh 2000: 36) auf das Lehrer*innenhandeln auswirkt bzw. wie Lehrer*innen mit der *Wissenskonkurrenz* umgehen.²⁷ *Zweitens* heben sowohl Stichweh als auch Luhmann, als der wesentliche Entwickler der Systemtheorie, eine Eigenheit professionellen Handelns hervor, die sich aus der „interaktive[n] Dichte und Intimität des Kontakts“ (Stichweh 2000: 34) ergibt. Dichte und Intimität ist zu übersetzen mit einer Unmittelbarkeit im konkreten Handeln mit dem Gegenüber. Aufgrund dessen, dass gerade nicht genau vorhersagbar ist, wie bspw. die Schüler*innen in der Interaktion mit den Lehrer*innen oder auch untereinander bspw. in Gruppenarbeiten reagieren, ist das Lehrer*innenhandeln auch nicht steuerbar und schwer zu formalisieren. Luhmann (2002) prägt dahingehend den Begriff des „Technologiedefizits“.²⁸ Damit ist gemeint, dass Lehrer*innen trotz eines sachgerechten Fokus und eines auf einem umfangreichen Wissenskorpus fußenden Vorgehens nicht vorab mit Sicherheit planen können, was ihnen in der konkreten Situation begegnet, das meint, die „Bedingungen und Auswirkungen, Aufwand und Ertrag, Eingangs- und Ausgangsgrößen stehen hier in keinem durch Eingriffe steuerbaren und punktgenau planbaren Zusammenhang“ (Combe/Helsper 2002: 32). Dass dieses Technologiedefizit der Ausgangspunkt für eine progressive Sicht auf das Lehrer*innenhandeln sein kann, zeigen Combe/Paseka/Keller-Schneider (2018) auf eindrückliche Weise: Sie verhandeln in ihren Ausführungen Ungewissheitsdynamiken des Lehrer*innenhandelns und werfen einen konstruktiven Blick auf das vermeintliche Defizit: „Es gilt jedoch die Ungewissheit im Lehrerberuf nicht nur zu ertragen, sondern als Herausforderung anzunehmen und als konstitutives Moment des professionellen Handelns zu nutzen“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 56). Sie greifen Luhmann (1984: 565) auf, denn er spricht auch vom Potential einer „strukturellen Elastizität“ (Luhmann 1984: 565) in der von Dichte und Intimität charakterisierten Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen.²⁹ Es kann dann strukturgebend für das Lehrer*innenhandeln werden, wenn eine „Überraschungsoffenheit“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 62) im unmittelbaren Kontakt mit ihren Adressat*innen erkannt und i.S. einer „kontingenzfreudigen Variante des Umgangs mit Ungewissheit“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 64) genutzt werden kann. Diese „Überraschungsoffenheit“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 62) kann sich auf das konkrete unterrichtliche Handeln beziehen, umfasst aber auch das Lehrer*innenhandeln außerhalb des didaktischen Geschehens bspw. im Umgang mit den Eltern der Schüler*innen. Das Autor*innenteam verhandelt hier also die benannte Offenheit vor dem Hintergrund der Kontingenzbemühungen der Akteur*innen: „Die Herausforderung ist deshalb, sich Kontingenz nicht nur bewusst zu machen und zuzulassen,

27 Überlegungen, wie sich Professionen – hielte man diese Sichtachse für aktuell zur Erfassung des *Professionstheoretischen Theoriegebäudes* – zukünftig verändern, welche Umstände die heutigen Professionen beeinflussen und diese erneut transformativ rahmen, können an der Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Folgt man allerdings der Argumentation von Professionen vor dem Hintergrund eines Übergangsverständnisses, so ist hier der Aspekt der Marktdynamik mitzudenken, d.h. der Frage danach, welche Eigenheiten von Professionen bspw. marktfähig bzw. konkurrenzstark bleiben oder zukünftig werden.

28 Das für den schulischen Kontext zu verzeichnende Technologiedefizit verweist aus Sicht Luhmanns (1984) auf den hohen Grad der Ausdifferenzierung der Professionen. Der systemtheoretische Ansatz Luhmanns knüpft also auch an den strukturfunktionalistischen Ansatz an. Anders aber als Parsons geht Luhmann (1984) von der Logik des autopoetischen Systems, also einer Selbstreferenz, aus und entwirft seine Theorie nicht vor dem Hintergrund einer gesamten Gesellschaft.

29 Combe/Paseka/Keller-Schneider (2018) greifen auf das Konzept der Kontingenz zurück und lesen dieses mit einer bildungstheoretischen Sicht gegen, indem sie auf Irritation, Befremdung und Krise als „konstitutives Moment von Bildungsprozessen“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 57) eingehen.

sondern sie als fruchtbare Augenblicke zu schätzen und ihre Strukturmomente für intensives Lernen willkommen zu heißen“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 72). Die Lernsituation betrifft dabei gerade (berufsbiographische) Lernphasen der Lehrer*innen selbst i.S. eines Erlernens eines reflexiven Umgangs mit strukturlogisch verhafteten Ungewissheitsdynamiken, denen nicht mit „Rezeptologien“ (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018: 72) begegnet werden kann.³⁰ Reflexivität ist im systemtheoretischen Verständnis der Sichtachse Profession grundsätzlich als ein Herausbilden und Verfestigen einer reflexiven Haltung auf den gesamten Berufsstand und auf seine Selbstthematisierung bezogen (vgl. Stichweh 1996: 51). Dieses Verständnis von Reflexivität unterscheidet sich dann also von jenem, welches Oevermann (1996) und Schütze (1996) entwerfen, wie sich im Folgenden zeigen wird.

3.2.3 Interaktionistischer Ansatz

Professionalisierung lässt sich auch über den *interaktionistischen Ansatz* verstehen, den Fritz Schütze (1996, 2000) entwickelt hat. Dieser Ansatz versteht sich vor dem Hintergrund des Symbolischen Interaktionismus und damit der Chicago School, bewegt sich auf einer mikrosoziologischen Ebene, greift durchaus Elemente der strukturfunktionalistischen Theorie auf und fokussiert Paradoxien des professionellen Handelns.³¹ Fritz Schütze erarbeitet seinen Ansatz in einzelnen, über die Jahre hinweg entstandenen Abhandlungen. Ursprünglich entwickelt für das Feld der Sozialpädagogik, spezifischer der Sozialen Arbeit, wurde er auch für das schulische Handlungsfeld fruchtbar gemacht. Obwohl er mit seinem Ansatz die mikrosoziologische Ebene beschreibt, also konkrete Arbeitsvollzüge und -bedingungen, begreift er die von ihm herausgearbeiteten Paradoxien als Antagonismen, die aus „zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses und aus den Strukturierungsanforderungen komplexen Handelns“ (Schütze 2000: 49) emergieren. Schützes Ansatz ist also gekennzeichnet durch die Erfassung, Benennung und Analyse von Spannungen und Paradoxien, mit denen umgegangen werden kann, die aber grundsätzlich nicht auflösbar – also unaufhebbar – sind. Schütze (2000: 78–79) fasst fünfzehn Paradoxien, die ursprünglich auf die „Gesamtfiguration der Paradoxien“ (Schütze 2000: 78) in der Sozialen Arbeit bzw. dem Sozialwesen direkt bezogen werden können, zusammen. Allerdings – so führt Schütze (2000: 78) selbst aus – liegt dieser Zusammenschau dieser konkreten Paradoxien „eine universalistische – letztlich konstitutions- und interaktionslogische – Basis-Systematik zugrunde“ (Schütze 2000: 78). So finden sich – hier schließe ich mich der Schütz’schen Argumentation an – in einer „bereichsspezifischen, insbesondere institutionellen Abwandlung ähnlich thematisierte Paradoxien auch in anderen Professionen und ihren Handlungsfeldern“ (Schütze 2000: 78) – wie dem schulischen Handlungsfeld.

An dieser Stelle werden nicht alle fünfzehn Paradoxien aufgezählt, aber zentrale benannt: Schütze befasst sich mit der grundsätzlichen Freiwilligkeit einer Zusammenarbeit von Klient*innen und Professionellen, die jedoch gekennzeichnet ist durch ein nicht auflösbares Gefälle, was den Wissenshorizont, das Können und die Machtposition in einem professionellen

30 In der Befassung mit dem strukturtheoretischen Ansatz wird vertiefend auf die reflexive Komponente eingegangen.

31 Schütze (2000: 78–79) fasst fünfzehn Paradoxien, die er auf sozialpädagogisches Handeln bzw. auf das Vorgehen in der Sozialen Arbeit bezieht, zusammen. In Übereinstimmung mit Oehler (2018: 83) ist hier allerdings zu hinterfragen, ob alle der fünfzehn Aspekte auch tatsächlich Paradoxien umfassen, also wann eine Herausforderung, eine Spannung, ein Konflikt – ein handlungspraktisches Phänomen – eine Paradoxie darstellt. Diese Diskussion kann an der Stelle nicht weitergeführt werden, hierzu sei weiterführend auf Oehler (2018: 83–84) verwiesen. Auch soll die Auflistung der Paradoxien hier nicht rekapituliert werden. Beispielhafte zentrale Paradoxien, die jedoch für das Handlungsfeld Schule relevant sind, werden jedoch im Fortlauf des Kapitels aufgenommen.

Arbeitsablauf umfasst (Schütze 1996: 193). Schütze formuliert diese Paradoxie wie folgt: „Das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen Klient und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits“ (Schütze 2000: 78). Zu den Paradoxien gehört auch, die „biographische Ganzheitlichkeit der Projekt- bzw. Fallentfaltung und die Expertenspezialisierung“ (Schütze 2000: 78) im schulischen Handlungsfeld auszubalancieren. Der Lehrer*innenberuf und universeller formuliert die „Tätigkeitsbereiche von Professionen sind also von dem Umstand gekennzeichnet, dass man das eine nicht tun kann, ohne das andere zu lassen“ (Combe/Helsper 2002: 32, siehe auch Bastian/Combe/Reh 2002: 420). Was bedeutet das: Schütze (1996: 194) weist auf eine Paradoxie hin,

auf unsicherer empirischer Basis Prognosen über die Fall- bzw. Projektentwicklung anstellen zu müssen; eine andere die, die allgemeinen Typenkategorien des professionellen Wissens auf die Spezifität des konkreten Falls anwenden zu müssen; eine dritte, die zwischen der Tendenz zum Zuwarten, wie sich das Projekt oder der Fall „natürlich“ entwickeln wird, ohne daß professionelle Interventionen stattfinden, und der Tendenz zum unmittelbaren (erstmaligen oder erneuten) Einsatz der mächtigen Verfahren („Interventionen“) bei auftauchenden Problemen zu vermitteln und den richtigen Zeitpunkt zum Eingreifen zu finden (Schütze 1996: 194).

Die „Fokussierung des Professionellen auf einen einzelnen Klienten bzw. eine einzelne Klientenpartei oder Fokussierung auf das gestalthafte gemeinsame Interaktions- und Beziehungsgeflecht des Klienten“ (Schütze 2000: 79) ist eine weitere Paradoxie; also, das jeweilige Wissen zum Einzelfall, was in der singulären Logik begriffen werden sollte, letztendlich doch zu verallgemeinern – ein Umstand, dem Lehrer*innen in ihrer Praxis permanent begegnen. Oder aber das „exemplarische Vormachen“ mit der Herausforderung, die Schüler*innen „unselbständig zu machen“ (Schütze 2000: 79).

Zu den Professionsparadoxien gehört nach Schütze (2000: 84) auch, dass sich professionell Tätige in einer mehrfachen Mandatierung wiederfinden können und in Gefahr geraten, Vermeidungshaltungen einzunehmen. Als Mandatierung verhandelt Schütze (2000: 82–83) die Frage, auf welche unterschiedlichen Bereiche sich das professionelle Handeln bezieht,

ob es sich „nur“ auf die Problematik eines einzelnen individuellen Klienten oder auf die einer Klientenkollektivität (einer Familie, einer sozialen Bewegung, einer Jugendgruppe, einer Schulklasse usw.) richten soll und wie die legitimen Interessen der individuellen Klienten, der verschiedenen Klientenparteien und der Kollektivität selber miteinander auszubalancieren sind (Schütze 2000: 82).

Die Frage der Mandatierung kreist also um die Frage, welche Aufträge von professionell Tätigen angenommen und ausgeführt werden. Während zunächst von einem Doppelmandat ausgegangen wurde, kann dieses jedoch erweitert werden hin zu einem Tripelmandat, wobei das Konzept des Doppelmandats vom ersten Mandat als doppeltes Mandat unterschieden werden muss. Die Bedeutsamkeit der Mandatierung ist für die Soziale Arbeit prominent von Silvia Staub-Bernasconi (2007a, 2007b) herausgearbeitet worden. Diese Mandatierungen sind durchaus auf den Lehrer*innenberuf übertragbar, denn selbstverständlich kann (auch) das Lehrer*innenhandeln nicht von einer Seite (sei es den Bedarfen der Schüler*innen, der Eltern oder auch des Staates) vereinnahmt werden. Das Tripelmandat verweist also stark auf die reflexive Komponente eines professionalisierten Handelns, zudem aber auch auf das Können, sich von etwaigen Forderungen kritisch zu distanzieren (Staub-Bernasconi 2007a: 201).³² Combe/Helsper (2002: 32) bringen dies im Rekurs auf Schütze für den Lehrer*innenberuf auf den Punkt:

32 Weiterführend zum grundsätzlichen Verständnis des Doppel- bzw. Tripelmandats siehe Staub-Bernasconi (2007a, 2007b) sowie Kleiner (2017).

Schütze (1996) zeigt auch am Beispiel des Lehrberufs, dass die Gründe für die Nichtwahrnehmung des professionellen Auftrags leicht und „sündenbockartig“ in externen Bedingungen des Handelns festgemacht werden, sei es im „Apparat“, der Knauzigkeit der Ressourcengeber oder in den Kontrollerwartungen einer höheren Dienstleistungsinstanz (Combe/Helsper 2002: 32).

Neben der Herausarbeitung des Konzepts sogenannter Verlaufskurven und der Beschreibung einer Stellvertreter*innenhaltung i.S. einer berufsrollenförmigen Bearbeitung von (zunächst noch) herausfordernden Verlaufskurvenpotentialen oder bereits konflikthaft etablierten Situationen i.S. einer Verlaufskurve von Klient*innen ist es ein zentrales Anliegen und gleichsam Verdienst dieses Ansatzes, aufzuzeigen, dass die der Praxis zugrundeliegenden „unaufhebbaren Antinomien“ (Schütze 1992: 138)³³ bearbeitet werden können und keinesfalls übergangen werden sollten – zumindest, wenn professionelle Handlungsträger*innen über einen längeren Zeitraum in ihrem Handlungsfeld agieren wollen. Die Dilemma-Situationen, in denen sich die Lehrer*innen zwangsläufig in ihrem professionellen Handeln wiederfinden können, bedürfen also einer Annahme, auch wenn die den Situationen inhärenten Ansprüche „grundsätzlich [nicht] gelöst, sondern nur projekt-, fall-, situations- und biographiespezifisch umsichtig im Sinne von Gratwanderungen bearbeitet werden“ können (Schütze 2000: 65).

Innerhalb ihres Berufsalltags sind Lehrer*innen, wie Sozialarbeiter*innen auch, zudem zwangsläufig mit administrativen Aufgaben konfrontiert (vgl. Schütze 1996: 239–241). Die Beantragung von Exkursionen oder Dienstreisen, (zeitaufwendige) Abrechnungsgebühren oder das Einholen von Bestätigungen, dass sie auch tatsächlich bei einer facheinschlägigen Veranstaltung oder Fort- bzw. Weiterbildung anwesend waren, sind ausgewählte Beispiele, die ein Organisationsparadox aufzeigen, nämlich dass sie als professionell Tätige „in die Zumessung knapper gesellschaftlicher Güter einbezogen [sind], also tendenziell in Kontroll-, Selektions-, Sanktions- und Ausgrenzungsfunktionen – ob sie wollen oder nicht“ (Combe/Helsper 2002: 33). Diese kleinteiligen, aber alltäglichen Mechanismen i.S. von institutionellen Routinen können dann in Konflikt geraten mit einer Vertrauenskultur – z.B. auf die Erfüllung ihrer Dienstaufgaben bezogen. Ein weiteres Organisationsparadox kann die Orientierung an vergleichbaren Leistungen der Schüler*innen darstellen und zugleich mit dem Mandat des Schüler*innenwohls kollidieren, wenn Lehrer*innen bspw. auf das Lerntempo und die Bedarfe der Schüler*innen reagieren müssen oder in eine beratende Rolle gegenüber ihrer Klientel kommen. Oder aber – dies als abschließendes Beispiel der interaktionistischen Sicht auf professionelle Handlungslogiken – Lehrer*innen trudeln, um vor der Folie der Verlaufskurven zu argumentieren, in organisationale Zwänge hinein, können dann nicht mehr in dem Maß das Wohl der Schüler*innen im Blick haben, wie es in der jeweiligen Situation angemessen wäre, und überlassen sich eingefahrenen Routinen, wie z.B. der alleinigen Orientierung an einer didaktischen Methode (z.B. Frontalunterricht) oder dem Foliensatz, der bereits vor fünfzehn Jahren genutzt wurde (Routineparadoxie) – und dies, obwohl sie wissen, dass variantenreiche Lehrsituationen und aktuelle Unterrichtsmaterialien die Lernprozesse ihrer Schüler*innen unterstützen können.³⁴ An dieser Stelle sollen keine weiteren Beispiele ausformuliert, jedoch abrundend darauf

33 Schütze (1992: 138) spricht von „unaufhebbaren Antinomien in den Paradoxien der Berufsexperten“, ein Begriff, den in weiterer Folge Helsper – allerdings dann als „grundlegende Antinomien“ (Helsper 2001a: 84) etabliert. Helsper vertritt in seiner Abhandlung über das pädagogische Handeln in den Antinomien der Moderne „die Position“, dass das „pädagogische Handeln durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien gekennzeichnet ist, die in den Modernisierungsprozessen spezifische Ausformungen erfahren (Helsper 2004: 15); siehe zur Entwicklung des Begriffs der „grundlegenden Antinomien“, wie sie Helsper vornimmt, Helsper (2001a: 84–85).

34 Schütze (2000: 82) beschreibt auf der anderen Seite auch, dass Routinen, von der Gegenseite her betrachtet, z.B. gut vorbereitetes didaktisches Material, den Lehrer*innen eine „Entlastung“ bieten können. Das Anhäufen des Verlaufskurvenpotentials würde sich bspw. in zu großen Klassenstärken, bei zu heterogener Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bei gleichzeitigem Anspruch, den Lehrplan in knapp kalkulier-

verwiesen werden, dass sich Schütze für die Bearbeitung der Paradoxien für Selbstvergewisserungsinstanzen, z.B. mittels Supervisionen, ausspricht (vgl. Schütze 2000: 89). Festzuhalten gilt, dass Schützes Entwurf von professionellen Handlungslogiken gekennzeichnet ist durch nicht auflösbare paradoxe Anforderungen, die gerade deshalb die „Entdeckung und Selbstvergewisserung reflexiver Aktoridentitäten, die analytische Umsicht, ruhige Handlungsgelassenheit und stilistische und moralische Authentizität bezüglich der eigenen Gewohnheitsmuster des Handelns“ (Schütze 2000: 76–77) sicherstellen sollten.

3.2.4 Professionalisierung in praxeologischer Perspektive

Professionalisierung kann auch aus einer praxeologischen Perspektive betrachtet werden, was allerdings in der Professionalisierungsforschung bisher weitgehend ausblieb (vgl. Bohnsack 2020: 7). Bohnsack (2020) versucht diese Lücke zu schließen und wählt vier Zugänge: Er skizziert zum einen „Aspekte einer Professionalitätstheorie“, die „auf die Differenz zwischen professionalisierter Praxis auf der einen und theoretischer resp. wissenschaftlicher Expertise auf der anderen Seite fokussiert“ (Bohnsack 2020: 7). Zum anderen setzt er sich zum Ziel,

Professionalisierung als analytisch-rekonstruktive Kategorie primär von den Anforderungen der Strukturlogik der *interaktiven* [Herv. im Zitat] Praxis mit der Klientel, also sozusagen vom sozialen System der Praxis und in dem Sinn vom professionalisierten Milieu, und daran anknüpfend von den beteiligten Individuen, ihrem beruflichen Habitus und ihren Biografien her zu denken, wie dies allgemein in der Praxeologie wie auch der Praxistheorie angelegt ist (Bohnsack 2020: 8).

Darüber hinaus nimmt er eine „stärkere Differenzierung zwischen der sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion der *konstitutiven Bedingungen* [Herv. im Zitat] von Professionalisierung einerseits und der *normativen* [Herv. im Zitat] Perspektive der Sozialwissenschaftler*innen auf diese andererseits“ (Bohnsack 2020: 8) vor. Und schließlich arbeitet er heraus, „dass sich sowohl hinsichtlich der konstitutiven Bedingungen einer professionalisierten Praxis als auch im Hinblick auf die in dieser Praxis implizierten unterschiedlichen Typen diskursethischer Prinzipien Gemeinsamkeiten über die beruflichen Felder hinweg zeigen“ (Bohnsack 2020: 9).

Was Bohnsack mit einer praxeologischen Perspektive auf die Professionalisierung von „beruflichen Akteur*innen in den People Processing Organizations“³⁵ (Bohnsack 2020: 9) herausarbeitet, ist zentral für die vorliegende Studie: das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen findet in einem interaktiv ausgestalteten Handlungsfeld Schule statt, allerdings wird das Handeln nicht ausschließlich über den Habitus der Lehrer*innen, über ihre Erfahrungsräume bzw. Milieus erklärbar. Die praxeologische Sicht auf das Lehrer*innenhandeln als professionalisierte Praxis erweitert den Blick auf „eine Praxis interaktiv-routiniert zu praktizierender ‚Entscheidungen‘ im Zuge der Bewältigung der notorischen Diskrepanz zwischen den skizzierten komplexen normativen Anforderungen der Organisation und der Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2020: 31). Aus einer praxeologischen Perspektive geht es im Verständnis des Lehrer*innenhandelns

ter Zeit detailliert einhalten zu müssen, zeigen oder bei der Berücksichtigung von Thematiken, welche die Schüler*innen in den Unterricht einbringen (wollen), dies sich aber nicht mit dem Lehr- oder Zeitplan vereinen lässt – an den einzelnen Beispielen wird deutlich, dass nicht per se das Zurückgreifen auf Routine an sich problematisch werden kann, sondern der Umgang mit der jeweiligen Situation und dem Maß an Flexibilität – was dann möglicherweise zum Zurückgreifen auf Routinen führt.

35 Bohnsack (2020: 7) entlehnt diesen Begriff von Luhmann (1978) und meint jene Organisationen, „in denen über Identität und Biografie der Klientel entschieden wird“ (Bohnsack 2020: 7), zu denen also nicht ausschließlich die Soziale Arbeit oder elementarpädagogische Handlungsfelder zählen, sondern vor allem auch schulische Handlungswelten.

also um das Ausleuchten der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020: 32) als eine „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (Bohnsack 2020: 32). Professionalisierung erfolgt nach Bohnsack (2020: 32) in einem „komplexen Interaktionszusammenhang resp. konjunkti-ven Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2020: 32), was er als „professionalisiertes (präziser eigentlich: sich professionalisierendes) Milieu“ (Bohnsack 2020: 32) bezeichnet.

Ein zentraler Zugang zur Professionalisierung des Lehrer*innenhandelns aus der praxeologischen Perspektive ist also die Erfassung der Beschaffenheit des konjunkti-ven Erfahrungsraums und seiner Bedeutung für das Handeln sowie die Herausarbeitung der „diskursethischen Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 80). Im Rückgriff auf Habermas (1976: 78) geht es Bohnsack um die Erfassung der „Prinzipien der Herstellung normativer Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 110) bzw. um das Verstehen der „Prinzipien der (meta-kommunikativen) Verständigung“ (Bohnsack 2020: 110) sowie darum, wie diese normativen Prinzipien überhaupt verhandelt werden (Bohnsack 2020: 110). Aus einer praxeologischen Sicht auf das Lehrer*innenhandeln können dann auch „Fremdrahmungs- und Degradierungsprozesse“ (Bohnsack 2020: 110) sowie „machtstrukturierte Interaktionen“ (Bohnsack 2020: 110) in den Blick genommen werden. So ist es aus einer praxeologischen Sicht auf das Lehrer*innenhandeln in dieser Studie relevant herauszuarbeiten, wie Lehrer*innen mit Migrationshintergrund bspw. im bildungspolitischen Diskurs positioniert werden, welche Adressierungen diese bekommen und welche Praktiken der Zuschreibungen von bildungspolitischen Akteur*innen erfolgen (siehe dazu Kapitel 4.3.1). Die praxeologische Sicht erarbeitet sodann – dies wird im Methodenteil (siehe dazu Kapitel 5) aufgenommen – den Umgang mit dem Spannungsverhältnis von propositionaler und performativer Logik des Lehrer*innenhandelns in einem professionalisierten Interaktionssystem, hier also im schulischen Handlungsfeld. Diese praxeologische Perspektive, die letztlich auch die vorliegende Studie bezogen auf das Lehrer*innenhandeln einnimmt, erarbeitet vorrangig die auf der konjunkti-ven Dimension verortete „Reziprozität der Akte“ (Bohnsack 2020: 43) und nimmt machtvoll Praktiken in den Blick, die eine Rolle für die Sicht auf die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund spielen können.

3.3 Theoretische Positionierung der Studie: Die Charakteristik, Kritik und Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes und dessen Einbettung in einen reflexiven und machttheoretisch erweiterten Verständnisrahmen

Neben den bereits skizzierten Ansätzen werden der strukturtheoretische Ansatz und dessen Verständnis vor einem reflexiven sowie machttheoretischen Horizont ins Zentrum der Betrachtung gerückt und fungieren als grundlagentheoretische Positionierung dieser Studie.

Die Basis der diese Studie tragenden theoretischen Positionierung bildet zunächst der Ansatz Ulrich Oevermanns (1996, 2008, 2009), der eine strukturtheoretische Konzeption von (pädagogischer) Professionalität, eine (teil)revidierte Theorie und erweiterte Erörterungen dazu vorlegt. Oevermanns Theorie dient in den Jahren nach ihrer Veröffentlichung als Hintergrundfolie, zu der in unterschiedlicher Färbung mehrere Autor*innen jeweils ihre Ideen eines strukturtheoretischen Handelns entwerfen. *Werner Helsper* ist einer der zentralen Protagonist*innen, die Oevermanns Ausführungen aufnehmen und eine erweiterte strukturtheoretische Theorie entwickeln. In der jüngeren Debatte bekommt die strukturtheoretische Sichtweise einen erneuten Aufschwung, indem es, allen voran Helsper, gelingt, den strukturtheoretischen Ansatz zu reformulieren und als *reflexive Professionstheorie* zu erweitern.

Es wird hier zunächst der strukturtheoretische Ansatz Oevermanns als Synopse dargestellt – als eine Querschnittsdarstellung jener zentralen Standpunkte Oevermanns –, die für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie grundlagenrelevante Aspekte enthält. In einem zweiten Schritt wird auf die Kritik dieses Ansatzes seitens des kompetenzorientierten Ansatzes eingegangen und in einem dritten Schritt die Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes formuliert. Danach wird eine professionstheoretische Positionierung pointiert, d.h. der reflexive Professionsansatz portraitiert und der Diskurs um die erweiterte strukturtheoretische Theorie i.S. eines reflexiven Professionsansatzes kontrastiert mit einem machttheoretischen Verständnis. Dies wurde in professionstheoretischen Diskursen bisher eher randständig ausgeführt, spielt aber für die grundlagentheoretische Positionierung dieser Studie eine wesentliche Rolle.

3.3.1 Der strukturtheoretische Professionsansatz nach Oevermann

Ulrich Oevermann interessieren die Strukturlogik professionellen Handelns und die ihr inhärenten Herausforderungen, welche die Professionsträger*innen bewältigen müssen. Wie bei Stichweh auch, befasst sich Oevermann mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen Interaktionen als professionalisiert gelten können. Oevermann (1996a, 2002) befasst sich in seinen Abhandlungen zentral mit dem Begriffspaar der Krise und Routine, das hier zunächst erst einmal aufgespannt werden soll, um dann später den folgenden professionalitätstheoretischen Ausführungen folgen zu können: Oevermann geht davon aus, dass Menschen (im Gegensatz zu Tieren) grundsätzlich in der Lage sind, ihre Lebenspraxis zu gestalten. Sie können also Anforderungen, die an sie gestellt werden, zum einen wahrnehmen und erkennen, zum anderen aber auch aktiv und bewusst auf diese eingehen – diese also bewältigen (vgl. Oevermann 2016: 44–45). Das Handeln der Menschen in ihrer Lebenspraxis ist von einer „krisenhaften Entscheidungsstruktur“ (Oevermann 2002a: 9) gekennzeichnet; solche Situationen können vom Menschen gelöst werden. Routinen dienen der Lösung dieser krisenhaften Entscheidungen, wobei diese Routinen „ursprünglich einmal entwickelt worden [sind] als Lösungen einer Krise, die sich bewährt haben und im Bewährungsprozeß sich zu Routinen veralltäglichen“ (Oevermann 2002a: 10). Die Routine „leitet sich material als deren Schließung aus der Krise ab“ (Oevermann 1996a: 7), d.h., die „einstige Krisenlösung“ ist die Routine (Oevermann 1996a: 7). Hingegen ist die Krise „ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen, und damit ein unvorhersehbares Öffnen eines Geschlossenen“ (Oevermann 1996a: 7). Kurz gesagt: Die Krise ist ein Entscheidungszustand und die Routine antwortet auf diesen Zustand mit dem die Krise lösenden Wissen. Die Lebenspraxis – der Zustand der bewältigten Krise – kann so lang aufrechterhalten bleiben, bis dieser Zustand wieder mit einer Krise konfrontiert wird, dieses Wissen also wieder angefragt wird. Der Lebenspraxis ist dieses Wechselverhältnis von Krise und Routine konstitutiv (vgl. Oevermann 2016: 44).

Dieses Wechselverhältnis lässt sich auch auf die professionelle Praxis anwenden: Oevermann geht zunächst einmal von einer stellvertretenden Bewältigung der Professionsträger*innen von Krisen der Laien aus, wobei Oevermann (2008: 56) eindringlich festhält, dass er „[s]chon längst [...] über die alte simple Bestimmung von der stellvertretenden Deutung hinaus [ist], die einmal eine Rolle gespielt hat“. Es sollen an dieser Stelle zunächst drei aufeinander aufbauende Verständnisse seiner (teil)revidierten Professionalisierungstheorie hergeleitet werden: Oevermann geht *erstens* zunächst davon aus, dass Professionen „stellvertretend Krisen bewältigen [...] und bewährtes Wissen zur Lösung von Problemen anwenden“ (Oevermann 2008: 58). Das Wissensportfolio umfasst, professionalisiert verstanden, konkret praktische, d.h. interventionspraktische Aspekte und kann dabei auch, aber eben nicht zuvorderst, eine ingeni-

euriale Komponente aufweisen.³⁶ Für die Bearbeitung der Anliegen des jeweiligen Gegenübers in professionellen Kontexten, die im schulischen Kontext über die bloße Weitergabe von Wissen hinausgeht, braucht es ein Wissenskorpus, das – hier sind die Parallelen zwischen Stichweh und Luhmann zu sehen – jedoch nicht vollumfänglich dazu geeignet ist, bspw. den Lehrer*innen in der Arbeit mit ihren Schüler*innen durchweg klare Handlungsanweisungen zu geben. Wie ist dieser Gedanke zu verstehen: Oevermann (2008: 59) verweist darauf, dass seiner Professionalisierungstheorie eine Wissenstheorie vorgeschaltet ist, die davon ausgeht, dass sich Wissen – hier argumentiert er sprechakttheoretisch – in routinisierten Abläufen zeigt (i.S. eines bewährten Wissens) und es gleichsam einen nicht standardisierbaren Bestandteil (nämlich im interventionspraktischen Sinn) gibt. Es bedarf im professionalisierten Umgang mit Schüler*innen also erst einer rekonstruktiven Leistung der Lehrer*innen, um die spezifischen Kontexte, in denen ihr Gegenüber eingebettet ist und aufgrund deren die Schüler*innen agieren, verstehen zu können. Erst danach kann nach Oevermann (2009: 116) eine Einordnung in ein standardisiertes Wissen erfolgen. Erst wenn also Lehrer*innen in der Lage sind, eine fallspezifische Übersetzung ihres ingenieurialen Wissens hin zu einem interventionspraktischen Wissen zu vollziehen, sind sie nicht (bloße) Expert*innen, sondern Professionsträger*innen (Oevermann 2009: 116). Festzuhalten gilt: Die Rekonstruktionen enthalten eine „einzigartige, auf Individuierung zurückgehende Subjektivität in ihrer Dialektik von Allgemeinem und Besonderem“ (Oevermann 2009: 116) und wenn diese dann in „ableitbare Problemlösevorschlüge“ münden, bedarf es einer „nicht standardisierten Intervention [... und auch diese; D.C.] Rückübersetzung ist grundsätzlich nicht standardisierbar“ (Oevermann 2009: 116).

Um seine Wissenstheorie bezogen auf das schulische Handlungsfeld angemessen verstehen zu können, ist es *zweitens* sinnvoll, nachvollzogen zu haben, wie Oevermann die Konstitution des Menschen versteht – dies wird auf das schulische Handlungsfeld bezogen in zwei Schritten übersetzt: Einmal geht er von Menschen als Akteur*innen aus, die sowohl in schulischen wie auch außerschulischen Orten grundsätzlich mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Zu den Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden gehört es, ein Verständnis für das Rollenhandeln zu bekommen, eine konsistente Persönlichkeit zu entwickeln und ambivalente Rollenzumutungen und -verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft mit sich aushandeln – d.h. diese identifizieren und abschätzen – zu können. Zunächst fokussiert Oevermann, aufgrund der noch nicht vollständig ausgeprägten Fähigkeit, darauf, diffuse und spezifische Sozialbeziehungen zu unterscheiden, die dann in seiner Theorie jene therapeutische bzw. quasitherapeutische Funktion der Lehrer*innen implizieren. Als diffuse Sozialbeziehung versteht er Interaktionen zwischen „ganzen Menschen“, als spezifische jene zwischen den „Rollenträgern“ (Oevermann 2008: 69). Lehrer*innen sind mit solchen diffusen Sozialbeziehungen ihrer Schüler*innen, Oevermann (2008: 71) macht dies explizit an der Spanne *vor* der Pubertät „bis zum Alter von 12, 13 Jahren“ fest, konfrontiert: So können die Schüler*innen „noch gar nicht anders [als diffus agieren; D.C.], weil man das Rollenhandeln ja überhaupt erst in der Schule lernt. Die erste Rolle – bei realistischer Betrachtung –, die ein Mensch in seinem Leben in unserer Gesellschaft ausübt, ist die des Schülers (gut: Kindergarten dann auch schon, des Vorschülers seinethalben).“

Die Funktionen, die Lehrer*innen also in einer stellvertretenden Haltung innehaben, ist, eine Hilfestellung in der Entwicklungsphase hin zu einer konsistenten Person zu geben und den entgegengebrachten diffusen Sozialbeziehungen der Schüler*innen mit Distanz zu begegnen, d.h., keine Re-Inszenierungspraktiken bspw. elterlichen Verhaltens vorzunehmen, d.h. also, ausreichend spezifisch zu sein (vgl. Oevermann 2008: 71). Nach Oevermann gerät die „natur-

36 Hier verweist Oevermann (2008: 58) darauf, dass eine „dichotome Aufteilung“ der beiden Wissensformen missverstanden wurde, denn „die interventionspraktische Wissensanwendung setzt eine ingenieuriale immer schon voraus“.

wüchsige Sozialisation in der Familie und im naturwüchsigen Herkunftsmilieu“ (Oevermann 1996b: 143) an Grenzen ihrer Vermittlungstätigkeit von Wissen, dem „impliziten Vorbildlernen“ (Oevermann 1996b: 143), so dass die „Gesellschaft für ihre eigene Reproduktion Instanzen der expliziten Vermittlung [also Schule; D.C.] durch methodische Unterweisung bereitstellen muß“ (Oevermann 1996b: 143). Gerade weil Oevermann von einem Entwicklungsprozess Heranwachsender ausgeht, der von vornherein nicht vollumfänglich von Familie oder Gemeinschaft – Oevermann spricht hier von einer „naturwüchsige[n] sozialisatorischen Praxis“ (Oevermann 1996b: 143) – begleitet werden kann, gleichsam aber allen Begebenheiten biographischer Entwicklung begegnet werden muss, wird die Handlungslogik von Lehrer*innen als „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann 2008: 56) einsichtig. Was hier als Entwicklungsaufgabe bezeichnet wurde, subsumiert Oevermann unter dem Konzept Krise. Er unterscheidet mehrere Krisen – insgesamt drei Krisenformen –, wobei im Folgenden auf eine näher eingegangen werden soll. Zunächst aber: Er meint mit Krise „das je Überraschende und Unerwartete [...], das sich aus der Zukunftsoffenheit des Ablaufs von Praxis und der damit verbundenen Ungewissheit ergibt“ (Oevermann 2008: 57). Das Subjekt sieht sich in seiner Logik in bestimmten Momenten einem Umstand ausgesetzt, der es schwer oder gar nicht ermöglicht, der eigenen Krise angemessen begegnen können. Oder dass die primären Ansprechpartner*innen für Heranwachsende, wie z.B. die Eltern oder Gleichaltrige, nicht (mehr ausreichend) eine Hilfestellung bei der Bearbeitung der Krise anbieten können. In diesen Fällen wird die Krisenbearbeitung vom eigenen oder elterlichen Horizont hinaus verschoben. Oevermann bezeichnet das so: „Professionalisierte Praxis setzt dort ein, wo primäre Lebenspraxen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung an eine fremde Expertise delegiert werden muss“ (Oevermann 2009: 114).

Oevermanns Theorie umfasst *drittens* ein weiteres Theorem – *das Arbeitsbündnis* –, welches zentral in der Handlungslogik von Lehrer*innen gesetzt werden kann: Ausgehend von einem Therapeut*innen-Klient*innen-Verhältnis beschreibt er eine Allianz, die aufgrund eines Anliegens von Klient*innen mit den Therapeut*innen freiwillig eingegangen wird. Das Arbeitsbündnis beschreibt eine Form eines Zusammenschlusses von Klient*innen mit Professionsträger*innen, wie in der Therapie oder Beratung aus einem Leidensdruck heraus oder aber – hier ist das detaillierte Verständnis seines Krisenbegriffs auf zweifache Weise zentral – der Schüler*innen mit ihren Lehrer*innen aus der „Krise der Muße“ heraus.³⁷ Auf welche beiden Weisen kann nun das Arbeitsbündnis verstanden werden? Oevermann (2008: 66) geht zum *einen* davon aus, dass vor allem ebenjene Krise – die der Muße – einen zentralen Stellenwert im Heranwachsen des Kindes einnimmt und dass die Muße für die alltägliche Begegnung und Wahrnehmung von Dingen und zum Selbstzweck dient, also nicht funktionalistisch geprägt ist. Aus der Muße heraus entsteht eine Neugier, die das Arbeitsbündnis nach Oevermann trägt, denn die Heranwachsenden binden sich an ein Gegenüber – bspw. an Lehrer*innen –, das dem Kind bzw. Jugendlichen Wissen vermitteln kann. Hier schließt sich der Kreis seiner Argumentation, dass Schule als Sozialisationsinstanz für die Vermittlung von Wissen und Normen neben den naturwüchsigen Instanzen, wie z.B. Familie oder Peers, relevant wird. Zum *anderen* ist Krise, wie eben schon angedeutet, in Oevermanns Logik (2008: 57) als das Überraschende, Unerwartete, Zukunftsoffene zu denken, d.h., der Bildungsprozess von Heranwachsenden basiert auf deren Neugier, „[s]ie ist für Kinder konstitutiv, denn ohne Neugierde kann man sich nicht entwickeln. Kinder sind ‚von Beruf aus‘ neugierig, denn das ist der primäre Modus, in dem man sich die Welt aneignet“ (Oevermann 2008: 64). In einer konzeptionellen Mikroanalyse über den Begriff Bildung, der hier allerdings nicht vollständig diskutiert werden soll, hebt er hervor:

37 Zu den empirischen Krisentypen siehe Oevermann 2004.

Die Lehrer müssten keine Professionellen sein und nicht professionalisiert, wenn sie gewissermaßen Agenturen des Lernermöglichens wären. Dazu muss man nicht professionalisiert sein. Das kann man auch daran sehen, dass es lernende Maschinen geben kann und gibt, aber es wird nie Maschinen geben, die einen Bildungsprozess durchlaufen können. Dann müssten nämlich diese Maschinen sich kumulativ mit Subjektivität ausstatten können. Und nur wenn man mit Subjektivität ausgestattet ist, kann man auch Krisen bewältigen, weiß man überhaupt, was Krisen sind, und kann man überhaupt von Krisen ereilt werden. Denn, was Subjektivität ist und was sozusagen eine Lebenspraxis ist, das konstituiert sich genau dadurch, dass man in der Lage ist, autonom Krisen zu bewältigen (Oevermann 2008: 59).

In der Erörterung des Bildungsbegriffs ist ein Anliegen Oevermanns zentral; er wendet sich ab von einer Vermittlung eines festgelegten standardisierten Wissenskanons in der schulischen Praxis. Lehrer*innen agieren dann im Sinn eines auf Aneignungsprozesse abhebenden Arbeitsbündnisses, wenn nicht nur die Schüler*innen, sondern vor allem sie selbst den Aspekten der Offenheit, des Unvorhergesehenen oder der Eigenlogik des Menschen in ihrem Handeln begegnen können. Das also, was Lehrer*innen im Schulalltag normalerweise begegnet bzw. begegnen sollte, ist nicht die Routine, sondern sind gerade krisenhafte Szenarien. Sie dienen aufgrund der mitgebrachten Neugier der Heranwachsenden der Bearbeitung – ihrer – offener Fragen und gleichsam ergeben sich aus diesen Szenarien Fragen und Diskurspotentiale, die den Bildungsprozess perpetuieren. Der Bildungsprozess wird durch die Lehrer*innen, die bestimmte Funktionen übernehmen, beeinflusst. Oevermann (1996: 144) hebt die Wissensvermittlung als primäre Aufgabe des Lehrer*innenhandelns hervor, wobei diese auch Normen vermitteln, die für die Entwicklung der Heranwachsenden zentral werden. Der Funktionsfokus der Vermittlung von Wissen und Normen, der auf der Schüler*innenseite anhand der Krise der Muße eine Entsprechung findet, ist für die Erarbeitung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie besonders relevant und bedarf eines Zusatzes: Insbesondere bei den für diese Studie gewählten Lehrer*innen, die in ihren Unterrichtsfächern gesellschaftliche und/oder religiöse Grundfragen bzw. Aspekte des gemeinschaftlichen Zusammenlebens qua Unterrichtsfach vermitteln, konstituiert sich ein Verhältnis von Subjekt und Gemeinschaft oder – wie es Oevermann (2009: 119) formuliert – findet eine „Einbettung in den ‚universe of discourse‘ der menschlichen Gattung und ihrer Geschichte“ statt. Neben den anderen beiden Funktionsfokus, der somato-psycho-sozialen Integrität und dem Fokus Recht und Gerechtigkeit auf Grundlage geltender Gesetze – die allerdings für Professionen im Allgemeinen gelten –, nimmt also die „Einbettung in den ‚universe of discourse‘“ eine besondere Rolle ein. Die Gründe dafür sollen auf das Lehrer*innenhandeln und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie bezogen werden: Die besondere Rolle ergibt sich nicht ausschließlich aus der Themenbeschaffenheit der Fächer heraus, die zuvorderst geschichtliche Ereignisse, religiöse, ethische oder politische Grundfragen einfach nur verhandeln, sondern gleichsam aus dem Hinterfragen, d.h., warum und auf welche Weise welches Wissen an Heranwachsende herangetragen wird, wie umfassend und kritisch bspw. mit komplexen Entstehungs- oder Verwerfungskontexten von Gemeinschaften oder Gesellschaften und deren Rezeption im unterrichtlichen Setting umgegangen wird oder wie widersprüchliche Entwicklungen oder Interpretationen und die daraus folgenden Diskurse im unterrichtlichen Geschehen, welche ebenso divers geführt werden können, geführt werden. Das heißt, Lehrer*innhandeln bewegt sich vor allem in der „methodisch explizite[n] Geltungsüberprüfung in begrifflicher und sinnlicher Erkenntnis“ (Oevermann 2009: 120). Die Strukturlogik des Lehrer*innenhandelns bewegt sich also neben der stellvertretenden Krisenbewältigung, zwar bezogen auf das konkrete Gegenüber – vor allem sind dies Schüler*innen –, aber auch verallgemeinert bezogen „im Sinne eines Generationenvertrags, auf die kommenden Generationen und die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung“ (Oevermann 2009: 119) hin. Ebendieser Funktionsfokus umfasst einen zentralen Bildungsanspruch an die Schule, die, in Ergänzung und Stellvertretung zu anderen Instanzen in Gesellschaft, an der Entwicklung des

Heranwachsenden hin zu einem autonomen, mündigen Subjekt, das sich dazu in ihre*seine Geschichtlichkeit einzubetten weiß, wesentlich beteiligt ist.

Viertens ist zu Beginn dieser Synopse zu Oevermanns Ansatz erwähnt worden, dass er die Frage nach der Professionalisiertheit pädagogischen Handelns verhandelt. Pädagogisches Handeln, hier verweist er explizit auf das schulische Handlungsfeld, ist nicht „professionalisiert, obwohl es professionalisierungsbedürftig ist“ (Oevermann 2008: 66). Er führt hier, wie bereits erwähnt, die gesetzliche Schulpflicht an, die seiner Auffassung nach dazu führt, dass „dem Kind die Neugierde als Hauptmotiv dafür, in der Schule zu sein, aberkannt wird“ (Oevermann 2008: 66). Das Lehrer*innenhandeln gerät also nicht aufgrund der formalen Organisation – die durchaus auch Antinomien mit sich bringen kann – an die Grenze der Professionalisiertheit, sondern durch die gesetzliche Schulpflicht. Für ihn ist also von vornherein eine Professionalisiertheit des Lehrer*innenhandelns nicht gegeben (Oevermann 2008: 66–67). Oevermanns (Vortrags-)Text, den er 2008 veröffentlichte, beinhaltet tragfähige Argumentationen, die er scheinbar gern zugespitzt formuliert: Sie finden sich bspw. im Zuge seiner Gesellschaftsanalyse in Form von Verweisen auf den „alte[n] Karl Marx“, verallgemeinert auf die „Linke[n]“ (Oevermann 2008: 75), auf den „Polizistentrupp“ (Oevermann 2008: 66), in Gestalt von Anekdoten über Praxen des Erziehens über Schüler*innen von Lehrer*innen, die „kein Blatt mehr vor den Mund nehmen“ (Oevermann 2008: 66) oder die Lancierung Parsons’ „Alkoholprobleme“ (Oevermann 2008: 56), die es ihm, also Parsons, aus Sicht Oevermanns ermöglichte, das Arzt-Patient-Verhältnis gründlich nachzuvollziehen – kurzum: Oevermann leistet es sich, als renommierter Wissenschaftler, laxe Formulierungen zu nutzen, Gesellschaftsentwürfe gedankenexperimentell zu denken. So fragt er, „was [...] an formaler Organisation durch die Schulpflicht hinzu [kommt], die nach [s]einem Dafürhalten nicht nötig ist“ (Oevermann 2008: 73). Auf den Punkt gebracht meint er, dass die Erhaltung der Schulpflicht und deren Durchsetzung letztendlich Professionalität untergräbt bzw. verunmöglicht. Schritteser (2009), die Oevermanns Ansatz in den kritischen Diskursen zur Analogiefähigkeit der Therapie für das schulische Handlungsfeld auch verteidigt und diesen Vergleich als einen „modellhafte[n]“ (Schritteser 2009: 11) begreift und zur Illustration des Arbeitsbündnisses für geeignet hält, hält ihm bezogen auf das (radikale) Hinterfragen der Sinnhaftigkeit der Schulpflicht jedoch vor, dass dies

aus bildungswissenschaftlicher Sicht eher als ein Fehlschluss und ein Rückschritt in vormoderne Systemstrukturen als die Ermöglichung voll entfalteter pädagogischer Professionalität zu bewerten [ist]. Die Entscheidung über die Schulpflicht würde damit wieder in die Privatsphäre, in die Hände der Eltern, fallen – Freiwilligkeit beim noch minderjährigen Schüler wäre erneut nicht gegeben (Schritteser 2009: 12).

Das Spannende sowohl an dem Gedankengang Oevermanns als auch an der Kritik Schrittesers ist, wie nun gerade mit der sozialisierten auferlegten Neugier, die entweder durch den Staat oder durch primäre Sozialisationsinstanzen durch den Auftrag, in die Schule zu gehen, gestillt werden soll, umgegangen werden will. Oevermann (2008: 75) bezeichnet sich selbst „nicht als ein[en] solche[n] Fantast“, der glaubt, dass die Einführung der Schulpflicht nicht sinnvoll gewesen wäre, und erläutert die Sinnhaftigkeit der Schulpflicht und die Sicherung einer Allgemeinbildung vor dem Spiegel der Geschichte – hier zeigen sich Bezüge zu den Argumentationen Stichwehs und seinem Ansatz der Professionalisierung als Transformationsphänomen, denn Oevermann geht hier auf Modernisierungsentwicklungen ein und streicht damit die Prozesshaftigkeit als ein wesentliches Charakteristikum von Professionalisierung heraus. Die kollektiv geprägten Konstellationen, d.h. die gesellschaftlichen Umstände – er verweist hier auf die Etablierung der Lohnarbeit und die Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert, auf die Einbindung von Kindern in ein landwirtschaftlich geprägtes Zeitregime (Erntezeit) und auf die „Bedingungen der explosionsartigen Erweiterung von gesellschaftlich relevantem Wissen“ (Oevermann 2002b: 45) –, lassen die Schulpflicht für ihn durchaus begründbar werden. Letzt-

endlich zielt er mit der Begründung der Schulpflicht für die damalige Zeit und ihrer Delegitimierung für die heutige Zeit doch vielmehr auf die Frage danach, worauf Schulbildung eigentlich zielen soll, vor allem dann, wenn die kollektiven Zusammenhänge der (Lohn-)Arbeit in Gesellschaft seines Erachtens heutzutage andere sind. Für die heutige Zeit konstatiert er, dass „jedes Elternteil und – ungefähr ab dem 10. Lebensjahr – jedes Kind weiß, dass man das Leben in dieser Gesellschaft nicht bewältigen kann, ohne über 8 bis 10 Jahre Schulbildung zu verfügen“ (Oevermann 2008: 75). Diese Argumentation wird bspw. bei Ewert (2008: 54) aufgegriffen:

Heute sei Schülern und Eltern bewusst, dass für ein selbständiges Leben schulische Bildung von mindestens zehn Jahren erforderlich sei und ein generelles Fernbleiben von der Schule lasse sich nicht durch Gesetze erzwingen, sondern bedürfe der Therapie. Diese Argumentation erscheint etwas eindimensional und nicht mehr realitätskonform, denn es gibt auch heute bildungsferne Schichten und gerade die Schulpflicht kann als Schulrecht dem Schutz des Kindes vor der Willkür der Eltern dienen.

Auch Krüger (2014: 67) geht mit einem Rückgriff auf Schrittersers Kritik auf die Idee der Abschaffung der Schulpflicht ein: „Die Argumentation der Abschaffung der Schulpflicht soll an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden, da hier im Anschluss an Schritterser dies als gesamtgesellschaftlicher Rückschritt angesehen wird.“ Nun bedarf es allerdings bezüglich dieser angeführten Kritik einer Erweiterung: Oevermanns Argumentation zur Schulpflicht, die sicherlich ein wenig provokant geschrieben (und sicherlich auch provokant gemeint) war, verhandelt zwar auch, aber doch nicht ausschließlich die Frage nach der Schulpflicht. Er fängt mit dieser Überlegung – und, dies sei hier lediglich am Rande bemerkt, mit dem Verweis auf die Zertifizierungspraktiken der Schule (vgl. Oevermann 2008: 73) – zuvorderst jene Spannungen ein, die sich fortwährend im Prozess der Bildung zeigen: Wie gebraucht der Mensch seine Autonomie in einer Gesellschaft, innerhalb derer er sich zukünftig positionieren will bzw. muss? Wie versteht sich das Subjekt in der ständigen Auseinandersetzung mit Gesellschaft und kollektiven Ansprüchen und wie handelt es diese Bezogenheit auf die gesellschaftlichen Ansprüche aus? Mit dem Blick auf das Lehramtsstudium, d.h. die Ausbildung, sowie auf die Fort- und Weiterbildungsformate für Lehrer*innen ist es dann gerade nicht sinnvoll, sich (wieder einmal) mit dem Charakter von Aneignungsprozessen im Schulraum auseinanderzusetzen? Es geht in der Oevermann'schen Argumentation vor allem darum, die Eigendynamik der Neugier von Heranwachsenden aktiv zu halten. Kurz gesagt: In seiner argumentativen Gesamtschau auf den formalen Überbau Schule in der Bildungsarchitektur der Biographie des Menschen ist sein Plädoyer, dass sich „Bildungsinstitutionen in Zukunft viel mehr von dem Selbstverständnis leiten lassen [müssen], dass sie für eine spätere Selbstverwirklichung“ (Oevermann 2008: 75) einen zentralen Grundpfeiler bilden. Die Frage nach der Begrenzung der Neugier als einem Teilaspekt in Oevermanns Argumentation dokumentiert sich auch auf der Metaebene, also in seinem Nachdenken über die Strukturlogik des Lehrer*innenhandelns, denn: Die Protagonist*innen, welche das schulische Handlungsfeld und die darin verwobenen Handlungslogiken der darin Beteiligten analysieren, sind selbst stets verbunden mit dem „universe of discourse“ (Oevermann 2008: 120).

3.3.2 Zur Kritik des strukturtheoretischen Ansatzes aus einer kompetenzorientierten Perspektive

Zu Beginn des Kapitels wurde – metaphorisch – auf die entgegengesetzten Stirnseiten des Professionsgebäudes, d.h. auf die geteilte Entstehungsgeschichte der Theorielandschaften zur Professionalität verwiesen. Wird nun der strukturtheoretische Ansatz als die eine Seite betrachtet, so stellt der kompetenzorientierte Ansatz den diametral entgegengesetzten Flügel dieses Mo-

numentalbaus dar. Jürgen Baumert und Mareike Kunter sind als exemplarische Vertreter*innen eines Gegenentwurfs zum strukturtheoretischen Ansatz zu sehen und stärken das Modell der professionellen Handlungskompetenz. Sie gehören in die Theoriefamilie, die die Frage nach der Professionalität von Lehrer*innen aus einer kompetenzorientierten Perspektive, die zumeist auf quantitative empirische Verfahren rekurriert, versucht zu beantworten. Ähnlich wie auch Heinz-Elmar Tenorth (2006: 585) kritisieren sie, dies ist bereits im Zuge der Darstellung des Ansatzes Oevermanns herausgearbeitet worden, die unsachgemäße Fokussierung der umfassenden Bildungsaufgabe der Lehrer*innen, die überfordernd sei. Baumert/Kunters (2006: 474) Argumentation rückt die Wissensvermittlung, hier die Vorbereitung und die Durchführung des Unterrichts, als zentrale Anforderung für das Lehrer*innenhandeln in den Vordergrund. Es werden an dieser Stelle zwei Positionen Baumerts und Kunters portraitiert. Im Spiegel dieser beiden Positionen hebt sich vor dem Hintergrund der bisher erarbeiteten Portraits der Ansätze zur Professionalisierung ein wesentlicher Gedanke im Professionalisierungsdiskurs heraus, der auch in der vorliegenden Studie eine zentrale Rolle spielt.

Zunächst aber zu den beiden Positionen: Baumert und Kunter positionieren sich *erstens* mit ihrem Ansatz gegen eine stellvertretende Krisenbewältigungsthese, denn zum einen schließt das Lehrer*innenhandeln in ihrem Verständnis „an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Prämissen und sozial verteiltem Erfahrungswissen beruhen, und zum anderen an das Bildungsprogramm, seine sachliche, zeitliche und soziale Organisation sowie die Beurteilung und Gradierung von Schülerleistungen“ (Baumert/Kunter 2006: 472). Aus dieser Vorstruktur heraus begründet sich aus ihrer Sicht, dass die Schüler*innen „nicht – wie ein Geschwister in der Familie – in [ihrer; D.C.] ganzen Person und [ihrer; D.C.] ganzen Biographie thematisch, sondern als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm“ (Baumert/Kunter 2006: 472) zu sehen sind. Mit dem Setzen der formalen Strukturen des schulischen Handlungsfelds begründen sie dann eine Quasi-Prophylaxe, denn die institutionellen Vorgaben ermöglichen, dass sich die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ausschließlich auf der spezifischen Rollenebene ausgestaltet und die diffuse Rollenebene gemindert würde. Diese Sicht auf Schule, die an zwei Beispielen angeführt wurde – dem Aufgabenfeld von Schule und der Rollenbeziehung –, zeigt, dass die Argumentation Baumerts und Kunters bezogen auf die des strukturtheoretischen Ansatzes in sich widersprüchlich ist. So ist auch im strukturtheoretischen wie im systemtheoretischen Ansatz die Vermittlung, also die Zugänge zu den Symbolsystemen, bereits mitgedacht und die von Baumert und Kunter kritisierten Ansätze verhandeln gerade die Ausgestaltung der Sozialbeziehung, die auch nicht mit institutionellen Vorgaben vorab geklärt werden kann. Die von Baumert und Kunter vermittelte Auffassung erscheint darüber hinaus einmal vor dem machttheoretischen Ansatz prekär, denn Lehrer*innen verhandeln als Professionsträger*innen ja gerade ihre Position zu institutionellen Vorentscheidungen, vor allem gegenüber der Erfüllung normativer Vorgaben; diese werden in der Argumentation Baumerts und Kunters jedoch als stützender Rahmen als definitiv gesetzt. Solche Rahmensetzungen i.S. der Routine können einerseits das komplexe Aufgabenfeld von Professionellen strukturieren bzw. stabilisieren (siehe dazu Combe/Helsper 2002: 33); sie bergen andererseits aber gleichsam ein Konfliktpotential, dann, wenn die Rahmensetzungen als Einschränkung angesehen werden. Die Auffassung, dass Schüler*innen als Teilnehmer*innen an einem Bildungsprogramm gerahmt werden, wirft zum anderen weitere Fragen auf, denn sie kommen nicht in die Schule und finden sich ausschließlich in ihrer vermeintlichen Rolle als Teilnehmer*innen an einem Bildungsprogramm wieder; dazu ist im Kapitel zum strukturtheoretischen Ansatz Oevermanns bereits Stellung genommen worden – die Frage ist doch gerade, welche Funktion Schule als alternative Sozialisationsinstanz haben kann, wenn die Rolle(n) des Menschen (noch) nicht geklärt ist/sind. Baumert und Kunter sehen die „historische Leistung der Schule“ (Baumert/Kunter 2006: 472) in der

Institutionalisierung der Voraussetzung für eine allgemeine Bildung, die der gesamten nachwachsenden Generation Zugang zu sprachlichen und mathematischen Symbolsystemen eröffnet, Lernen kultiviert und unterschiedliche, nicht wechselseitig ersetzbare Rationalitätsformen und Horizonte des Weltverstehens erschließt (Baumert/Kunter 2006: 472).

Baumert/Kunter (2006) verstehen ihren Ansatz als einen Gegenentwurf zu einer strukturtheoretischen Perspektive. Von dieser – so führen sie aus – „führt kein konzeptioneller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns“ (Baumert/Kunter 2006: 472). Darauf reagiert Helsper 2007 (2007: 568), er gibt also Antworten auf ihre Kritikpunkte, verteidigt zu Recht die strukturtheoretische Maxime der diffus-spezifischen Sozialbeziehung und weist darauf hin, dass das Ausblenden dieser Beziehungskonstellation nun gerade der Deprofessionalisierung Vorschub leiste, weil damit die reduzierte Sicht dieses kompetenztheoretischen Ansatzes in Aussicht stelle, dass Lehrer*innen lediglich für einen guten Unterricht zuständig wären.

Baumert und Kunter räumen *zweitens* ein, dass es Ungewissheiten, sie benennen dies als „doppelte Kontingenz“ (Baumert/Kunter 2006: 476), in der unterrichtlichen Handlungssituation gibt. Sie beantworten die Frage, wie denn mit möglichen Widerständen im Unterricht umgegangen wird, indem sie auf das Herausbilden einer „situationalisierte[n] Interessiertheit“ (Baumert/Kunter 2006: 476) bei den Schüler*innen abzielen:

Gelingt dieses Einfangen der situationalisierten Interessiertheit häufig genug, kann sich daraus eine Stabilisierung der Teilnahmemotivation entwickeln, die für gelingende Lernprozesse ausreichend ist, ohne dass dies jemals zu wirklich intrinsischer Motivation und dispositionalem Interesse führen müsse [...] Ob dieses gelingt oder nicht, ist keine Frage des intuitiven Fallverstehens, sondern eine Frage der sorgfältigen Unterrichtsplanung und einer erfahrungsgesättigten pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenz, die sich auch der Mittel extrinsischer Motivierung bedient (Baumert/Kunter 2006: 476).

An dieser Antwort wird die extreme Gegenposition zum strukturtheoretischen Ansatz in doppelter Hinsicht deutlich. So gehen Baumert und Kunter auf ein Schüler*innenbild ein, das – im Verständnis Oevermanns – von keiner kindlichen Neugier erfüllt ist. Sie entwickeln dann eine Antwort im Sinn eines Reiz-Reaktion-Schemas: Wenn die Lehrer*innen in der Lage sind, ein Interesse zu schaffen und diese Erfahrung „häufig genug“ zu wiederholen, so stellt sich eine „Teilnahmemotivation“ bzw. deren „Stabilisierung“ ein. Um hier eine Positionierung vorzunehmen: Die Formulierung des „Einfangen[s]“ der „situationalen Interessiertheit“, der Verweis darauf, dass die „extrinsischen“ und „instrumentell“ gestalteten Aufmerksamkeitsbemühungen „ausreichend“ für „gelingende Lernprozesse“ sein sollen, rahmt unterrichtliches Handeln – etwas provokant formuliert – als Managementgeschehen. An der Antwort Baumerts und Kunters ist die dystopische Vorstellung, die Oevermann durch den zwangsweisen Schulbesuch des Heranwachsenden entworfen hat, vollends ausformuliert, denn in dem geschilderten unterrichtlichen Vorgehen tritt die Bezugnahme auf das intrinsische Interesse – die kindliche Neugier bzw. die Erzeugung der Krise der Muße – zugunsten eines reibungslosen Ablaufs des Unterrichts in den Hintergrund. Lehrer*innen werden mit dieser Ausformung des kompetenzorientierten Ansatzes zu Ingenieur*innen erklärt, denen durch diesen Ansatz in Aussicht gestellt wird, dass ihr Lehrer*innenhandeln grundsätzlich unter der Machbarkeitsprämisse und das Schüler*innenhandeln als steuerbar zu verstehen ist. Dies liegt vor allem an dem angenommenen Ursache-Wirkung-Zusammenhang, den Baumert und Kunter annehmen und der letztendlich auch ein reflexives Handeln randständig erscheinen lässt – daher sprechen sie auch davon, dass es „keine Frage des intuitiven Fallverstehens“ (Baumert/Kunter 2006: 476) ist, ob eine Teilnahmemotivation [der Schüler*innen am Unterricht; D.C.] stabilisiert werden kann. Wie auch immer die Formulierung „intuitives Fallverstehen“ gemeint ist, ob als pointierte Kritik am Fallbezug oder aus einem kargen Verständnis eines kasuistischen Vorgehens heraus, so wird die zentrale Auffassung Baumerts und Kunters einmal mehr deutlich: Sie folgen Tenorths (2006) Auffassung,

dass die hohen generalisierten Erwartungen an das Lehrer*innenhandeln erst „die theoretischen Dilemmata und Aporien“ (Baumert/Kunter 2006: 472) hervorrufen, und gehen dann davon aus, dass der strukturtheoretische Ansatz kein konzeptionelles Vorgehen – Baumert und Kunter (2006: 472) sprechen von „kein[em] konzeptionelle[n] Weg“ (Baumert/Kunter 2006: 472) – zum

Grundproblem pädagogischen Lehrerhandelns, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben (Baumert/Kunter 2006: 472),

bereithält. Dieser Ansatz positioniert sich mit der Argumentation eines vermeintlichen intuitiven Vorgehens nicht nur in Abgrenzung zum strukturtheoretischen, sondern zwangsläufig auch zum systemtheoretischen und zum interaktionistischen Professionsansatz, denn im Umkehrschluss können nach Baumerts und Kunters Auffassung die Kontingenzen des Lehrer*innenhandelns erkannt und grundsätzlich durch eine erfahrungsgesättigte – erlernbare – Kompetenz geschlossen werden. Dies steht dem ermächtigten Umgang mit den Paradoxien nach Schütze diametral entgegen. Baumert und Kunter gehen zwar davon aus, dass das „Lehrerhandeln strukturbedingt nicht technisch-instrumenteller Natur“ (Baumert/Kunter 2006: 477) ist, und möchten sich explizit gegen eine „Vorstellung einer technischen Wissensanwendung“ (Baumert/Kunter 2006: 477) positioniert sehen. In einigen Argumenten, in den Stellen, an denen die „doppelte Kontingenz“ verhandelt wird, finden sich auch bei Baumert und Kunter Elemente des struktur- bzw. systemtheoretischen Ansatzes wieder, dann nämlich, wenn sie doch am Ende von einem Arbeitsbündnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sprechen und wenn sie von unterrichtlichen „Lernangelegenheiten [ausgehen, die; D.C.] immer das Ergebnis von Ko-Konstruktionen [sind], an denen Schüler und Lehrer beteiligt sind“ (Baumert/Kunter 2006: 477). Oder aber, wenn sie festhalten, dass das „Lehrerhandeln strukturbedingt [ist] und nicht technisch-instrumenteller Natur“ – sprich Ungewissheiten bereithält. Ihre Argumentationen werden, dies liegt wiederum in der (wissenschaftstheoretischen) Natur der Sache, von lerntheoretischen Begründungen aus gedacht und nehmen die Herausforderungen, die Oevermann, Schütze und Helsper in ihren Ansätzen beschreiben, durchaus in den Blick – nur werden diese von einer anderen Position her entworfen und mit anderen Vorschlägen des Umgangs verhandelt. In der Gesamtschau ihrer Argumentationen, allen voran steht hier das „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter 2006: 477), perpetuieren sie am Ende dann aber doch eine ingenieurale Auffassung, die nicht nur auf die Optimierung des Lernens seitens der Schüler*innen, sondern auch auf die Optimierung der Fähigkeiten von Lehrer*innen und letztendlich auf die Beherrschbarkeit der (Unterrichts-)Situation ausgerichtet ist.³⁸ Sie verweisen immer wieder auf die wichtigste Kompetenz von Lehrer*innen, nämlich auf das „methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Repertoire von Lehrkräften“ (Baumert/Kunter 2006: 477), und auf die Notwendigkeit einer gesicherten, mithin kontrollier-

38 So ist ihre Argumentation ambivalent und in sich brüchig: Sie sprechen davon, dass das Lehrer*innenhandeln „strukturbedingt nicht technisch-instrumenteller Natur [ist]. Daraus ergibt sich jedoch nicht notwendigerweise der Schluss auf ein systematisches Technologiedefizit der Pädagogik. Trennt man sich von der Vorstellung einer technischen Wissensanwendung in pädagogischen Berufen, wird überhaupt erst das breite technologische Repertoire von Lehrkräften sichtbar“ (Baumert/Kunter 2006: 477). Gerade um dann doch das „technologische Repertoire“ von Lehrer*innen nutzbar zu machen, schlagen sie als angemessenes Modell der Unterrichtsforschung das „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter 2006: 477) vor. Im Abrücken der von Baumert und Kunter verkürzt verstandenen Luhmann'schen Technologiedefizitthese wird die eigene Handhabbarkeit von Unterrichtssituationen dann also mit dem Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz legitimiert (siehe dazu auch Dietrich 2014: 99).

baren Unterrichtspraxis. In Übereinstimmung mit Dietrichs (2014: 103) Fazit der Gegenüberstellung des kompetenzorientierten Professionsverständnisses Baumerts und Kunters mit der strukturtheoretischen bzw. systemlogischen Auffassung einer Professionalisierungsbedürftigkeit ist also festzuhalten, dass sich Baumert und Kunter in ihrer Kritik der konkurrierenden Ansätze in widersprüchliche Begründungsfiguren verstricken, die zwar Aspekte des struktur-funktionalistischen Ansatzes aufnehmen, diese aber im Versuch einer alternativen wissenschaftstheoretischen Neuformulierung gerade nicht durchdringen, sondern eher hinter ihnen zurückbleiben.³⁹ Anhand der Auseinandersetzung dieser Auffassung tritt ein zentraler Grundgedanke zu Tage, welcher den Diskurs um professionalisiertes Handeln zusätzlich bestimmt. Ausgehend von dem „Machbarkeitsversprechen“⁴⁰ (Dietrich 2014: 100) des Lehrer*innenhandelns, das von einer kontrollierbaren Handhabbarkeit des eigenen Handelns erzählt, und andererseits von den durch den kompetenzorientierten Ansatz in Aussicht gestellten Realisierungsmöglichkeiten des Lehrer*innenhandelns, welche die komplexen Spannungsfelder monokausal auf die Lehrperson (rück)bezogen sehen wollen, hebt sich nun die antinomische Konstituiertheit – als zentraler Grundgedanke – des Lehrer*innenhandelns kontrastreich vor der Folie einer kompetenzorientierten Sichtweise ab, von der in der vorliegenden Studie ausgegangen wird. Mit antinomischer Konstituiertheit sind hier bspw. die Annahme und der Umgang der Ungewissheit, die Frage nach der Mandatierung des eigenen Handelns und nicht zuletzt auch die Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund der Einbettung der Lehrer*innen in gesellschaftliche Zusammenhänge gemeint.

3.3.3 Der strukturtheoretische Ansatz – eine Weiterentwicklung

Abgesehen von der Kritik am strukturtheoretischen Ansatz seitens des kompetenzorientierten Ansatzes, wurde der strukturtheoretische Ansatz bezüglich eines (vermeintlichen) Therapeutisierungsanspruchs kritisiert. Aus der Innenperspektive seines Ansatzes heraus schildert Oevermann:

Die größten Schwierigkeiten habe ich mit diesem Modell der stellvertretenden Krisenbewältigung in der Pädagogik, weil sie darin nicht gern gesehen bzw. ihre Notwendigkeit geleugnet wird. Auch die therapeutische Komponente im pädagogischen Handeln wird abgewehrt, die mit dem Modell der stellvertretenden Krisenbewältigung zusammenhängt. Da muss man nun sagen: Es gibt nichts krisenhafteres als die Ontogenese und den Bildungsprozess (Oevermann 2008: 63).

In der kritischen Auseinandersetzung mit dem strukturtheoretischen Ansatz nehmen sowohl Helsper (2007) als auch Schrittmesser (2009) eine übersetzende Funktion ein. Bezüglich der stellvertretenden Krisenbewältigungsansicht führt Helsper (2007: 567) den Kritiker*innen gegenüber aus, dass das Lehrer*innenhandeln nicht „im Kern“ analog zu dem therapeutischen Vorgehen gesetzt werden kann, sondern vor dem Hintergrund der diffusen und spezifischen Bezie-

39 Zudem tritt zu Tage, dass sie als exemplarisches Beispiel für Schrittmessers konstatiertes „immer wieder vorgefundenes Missverständnis“ (Schrittmesser 2009: 11) auftreten, da sie von einer Eins-zu-eins-Übertragung des therapeutischen Ansatzes Oevermanns auf den Schulkontext ausgehen, der jedoch – wie im obigen Kapitel dargelegt – gerade nicht über eine Analogiebildung zu verstehen ist. Die starke Gegenposition zum strukturfunktionalistischen Ansatz ist sicherlich auch auf die unterschiedliche forschungsmethodische Ausrichtung zurückzuführen – Strukturfunktionalist*innen sind, selbstverständlich nicht immer, aber doch eher, einem qualitativ-empirisch (rekonstruktiven) und Vertreter*innen des kompetenzorientierten Ansatzes eher einem quantitativen Verfahren zugeneigt –, die dann zwangsläufig auch mit den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen einhergehen; zu diesem Streit siehe auch: Schmaltz 2019 sowie Dietrich 2014.

40 An dieses „Machbarkeitsversprechen“ ist in weiterer Folge auch eine Wirksamkeit der Kompetenz von Lehrer*innen angeschlossen, welche wiederum stark durch (quantitativ orientierte) Vertreter*innen des kompetenzorientierten Ansatzes untersucht werden will.

hungslogik zwischen den Heranwachsenden und dem jeweiligen Gegenüber – den Lehrer*innen –, also sinnverwandt verstanden werden kann. Schrittmesser, die so wie Helsper in anderen Aspekten Oevermanns Ansatz durchaus auch kritisiert, streicht diesbezüglich heraus, dass es sich bei dem Verständnis einer vollkommenen Gleichsetzung von Therapie und Lehrer*innenhandeln um ein „immer wieder vorgefundenes Missverständnis“ handelt und dass die von Oevermann genannten Vertreter*innen, also Ärzt*innen oder Psychoanalytiker*innen, lediglich Modell stehen, um wiederum die Logik des pädagogischen Arbeitsbündnisses mit seiner Handlungsstruktur erfassen zu können – sowohl Helsper als auch Schrittmesser ist in diesem Aspekt zu folgen. Oevermann (2008: 59) geht auf die zentrale Kritik – zur stellvertretenden Krisenbewältigung und zum Krisenverständnis – ein, als er darauf hinweist, was er unter Lernen und Bilden und was er mit der Konfrontation mit dem Neuen meint. Er versteht Lernen und Bildung wie folgt:

Bildung muss irgendwann, möglichst bald, ihren Zielpunkt erreicht haben, sozusagen ein Plateau, von wo man Ergebnisse der Bildung produktiv im Leben anwenden muss. Lebenslanges Lernen ist in diesem Sinne eine Nebenveranstaltung, wird also in dem Maße nötig, wie es permanent technologische Neuerungen gibt und man mithalten können muss. Aber das hat nichts mit Bildung zu tun. Bildung ist etwas ganz anderes – ist umfassender. Lernen ist natürlich ein notwendiger Bestandteil von Bildung, aber Bildung ist sehr viel mehr als Lernen (Oevermann 2008: 59).

Die Bildungsdefinition Oevermanns kann hier als eine Antwort auf die Kritik zum Krisenverständnis und zur Krisenbewältigung verstanden werden, und zwar insofern, als dass Oevermann davon ausgeht, dass die Grundlagen einer Krisenbewältigung bis zur Adoleszenz gelegt seien. Die Konfrontation mit dem Neuen taucht immer wieder in der Biographie des Menschen auf und muss bewältigt werden. Der Umgang mit den Konfrontationen speist sich aus dem angeeigneten Fundus („Plateau“) in der Kindheit und der beginnenden Jugendphase.

Über den Diskurs einer stellvertretenden Krisenbewältigung hinaus ist Werner Helsper (1996, 1999, 2001a, b, 2002) eine der zentralen Figuren, die für die Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes stehen. Im Mittelpunkt seines Ansatzes stehen Antinomien, genauer das „Denken in Antinomien und Widersprüchen [...] in der pädagogischen Reflexion“ (Helsper 2001a: 84), das er im Rückgriff auf die sozial- und erziehungswissenschaftliche Rezeption bspw. über Andreas Gruschka (1997) oder Fritz Oser (1998) als etabliert – als „vertraut“ – rahmt. Helsper (2001a: 83–84) rekurriert schließlich auf eine Figur aus der Ideengeschichte, die für bildungs- und schulpädagogische Zusammenhänge zentral ist – Immanuel Kant. Kant avancierte insofern zum Garanten in der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Landschaft für das Erfassen des Menschenbilds für (schul)pädagogische Kontexte, weil er prägnant eine, in Hespers Denken: *die* Herausforderung für alle am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen zum Ausdruck bringt:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultiviere ich die Freyheit mit dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freyheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freyheit zu gebrauchen (Kant 1803: 27).

Diese „Grundantinomie“ (Helsper 2001a: 84) zeigt sich in der Spannung von Heteronomie und Autonomie und kommt, darauf verweist Helsper, auch bei Luhmanns und Stichwehs systemtheoretischem, bei Schützes symbolisch-interaktionistischem und Oevermanns strukturtheoretischem Ansatz vor. Helsper buchstabiert die in den genannten Ansätzen vermittelte Antinomie weiter aus und geht dabei folgenden Fragen nach:

Auf welcher Ebene werden die antagonistischen Spannungen und Widersprüche angesiedelt? Sind sie konstitutiv für jedwedes pädagogisches Handeln oder sind sie eher Ausdruck spezifischer gesell-

schaftlicher Widerspruchsverhältnisse und damit „aufhebbar“? Sind sie eher auf einer systemischen, makrostrukturellen, einer institutionellen oder einer interaktiven Ebene anzusiedeln? Wie wird die grundlegende Bedeutung des Denkens in Widersprüchen oder Antinomien theoretisch begründet? Wie lassen sich Antinomien, Widersprüche, Dilemmata, Ambivalenzen bzw. Paradoxien unterscheiden oder sind dies lediglich auswechselbare Begriffe, die das Gleiche meinen? Schließlich: Welche Antinomien des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern können unterschieden werden? (Helsper 2001b: 85)

Abgesehen von der Breite des Fragenspektrums, welches sich bezüglich des Lehrer*innenhandelns zeigt, eröffnet er mit diesen Erkenntnisinteressen eine Sichtweise auf Professionsansätze, die nicht zwangsläufig bezüglich der Begründer*innen, sondern an der Differenzlinie von makro- und mikrosoziologischen Aspekten festgemacht werden kann. Helsper (2001a: 87) geht zunächst von Antinomien auf einer ersten Ebene aus und differenziert diese dann auf einer weiteren Ebene – wie im Folgenden gezeigt wird – aus. Zu den Antinomien der ersten Ebene gehören die Symmetrieantinomie, die Praxisantinomie, die Begründungsantinomie, die Subsumtionsantinomie, die Ungewissheitsantinomie und die Vertrauensantinomie. Auf eine zweite Ebene – die er als einen „Ausdruck der diffus-spezifischen Lagerung“ (Helsper 2001a: 87) versteht, gehören die Näheantinomie, die Sachantinomie, die Differenzierungsantinomie, die Organisationsantinomie sowie die Autonomieantinomie. Helsper spricht sich, wie zu Beginn erwähnt, auch für die Klärung von Begriffsverständnissen aus. Damit Antinomien des pädagogischen Handelns nicht gleichgesetzt werden mit anderen Benennungen von Herausforderungen, die das Lehrer*innenhandeln begleiten können, unterscheidet Helsper (2001a: 87) die Antinomien einmal von *Widersprüchen*, „die mit der sozialen Institutionalisierung und Organisationsform der Schule einhergehen, die also veränderbar und [im Gegenteil zu den Antinomien; D.C.] aufhebbar sind und in denen die konstitutiven Antinomien eine schulsystemspezifische Ausgestaltung erfahren“ (Helsper 2001a: 87–88). Zum anderen grenzt er die Antinomien von *Dilemmata*, die er als „Ausdruck der fallspezifischen und berufsbiographischen Auseinandersetzung mit diesen Antinomien und Widersprüchen im Kontext konkreter, einzelschulspezifischer Schulkulturen und Akteursgruppen in Lehrerkollegien“ (Helsper 2001a: 88) versteht, ab. Zudem kontrastiert er, im Rekurs auf Paul Watzlawick, von den Antinomien die *Handlungsparadoxien* als

zugespitzte, ausweglose Verstrickungen des pädagogischen Handelns, die umso näher liegen, je weniger die sozial-organisatorischen, die schulkulturellen und die berufsbiographischen Grundlagen einer pädagogischen Professionalität geklärt sind und je stärker die organisatorischen Widerspruchskonstellationen die reflexive Auseinandersetzung mit den konstitutiven Antinomien belasten (Helsper 2001a: 88).

Antinomien sind für ihn also gerade nicht „auflösbare Unklarheiten, Mängel der rationalen Stringenz, Denksport-Rätsel oder Ebenenprobleme und damit durch eine umfassende Anstrengung der Vernunft zu behebbende Irrtümer oder reine Beobachtungsfolgen (vgl. Luhmann 1997), sondern konstitutiv für das pädagogische Lehrerhandeln“ (Helsper 2001a: 87). Antinomien sind also *unauflösbar* mit dem pädagogischen Handeln verbunden. Jeder Versuch einer Auflösung muss zwangsläufig ins Leere laufen, da sich damit auch pädagogisches Handeln auflösen würde – auch dies streicht Helsper (2001a: 87) deutlich heraus. Antinomien sind also untrennbar mit dem pädagogischen Handeln verbunden und auch wenn Antinomien nicht auflösbar sind, kann mit ihnen aber umgegangen werden. Sie fordern die Lehrer*innen im Prozess ihrer Professionalisierung auf, eine reflexive Sicht auf das eigene Handeln einzunehmen, so dass die Antinomien bearbeitet werden können.

Das professionelle Handeln stellt daher für ihn eine „potenzierte Praxis“ (Helsper 2001a: 86) dar, die an diesen „konstitutiv eingelassenen Antinomien“ (Helsper 2001a: 86) teilhat. Was Helsper mit Oevermann eint, ist die Auffassung des Stellvertreter*innenhandelns der Professi-

onsträger*innen. Das professionelle Handeln ist eine soziale Praxis, „die als eigene autonome Lebenspraxis zugleich stellvertretend in die Lösung lebenspraktischer Krisen Anderer involviert ist, die noch nicht, vorübergehend nicht oder nicht mehr zur Wahrung und Realisierung ihrer lebenspraktischen Autonomie fähig sind“ (Helsper 2001a: 86). Oevermanns Sozialisationsinstanzen, mit denen die Schüler*innen verwoben sind und die dann aber durch die Krise der Muße, der kindlichen Neugier nicht mehr in der Lage sind, dieser Neugier zu begegnen, entsprechen dabei Helspers Formulierung der Vergemeinschaftung. Dieser Vergemeinschaftung – meist der Familie – steht die professionelle Praxis gegenüber, die bspw. gegenüber Schüler*innen Handlungen vornimmt, die sonst exklusiv in der Vergemeinschaftung verortet sind. Daher spricht Helsper von distanzierten Fremden als Professionellen, die Handlungen vornehmen, die sonst einem nahen Beziehungsrahmen entsprechen (Helsper 2001a: 86) – hierzu können sich Antinomien der Nähe und Distanz sowie der Differenzierung und Homogenisierung bzw. der Generalisierung ergeben. Zudem – hier sind sowohl Überschneidungen mit Oevermanns stellvertretender Krisenbewältigung und dem Funktionsfokus des „universe of discourse“ zu finden – haben Lehrer*innen „das einmal erreichte Wissens- und Kompetenzniveau von Schülern [zu; D.C.] irritieren, einmal erreichte ‚Gewissheiten‘ [zu; D.C.] destruieren, also ‚Bildungskrisen‘ in die Erzeugung des ‚Neuen‘ freizusetzen, um Bildungs- und Erkenntnismöglichkeiten immer wieder offen zu halten“ (Helsper 2001a: 87).

Helsper arbeitet auf der konstitutiven Ebene des Lehrer*innenhandelns sechs Antinomien heraus: die Symmetrie-, die Praxis-, die Begründungs-, die Subsumtions-, die Ungewissheits- sowie die Vertrauensantinomie und auf einer weiteren Ebene, die er als „Ausdruck der diffus-spezifischen Lagerung“ (Helsper 2001a: 87) rahmt, die Nähe-, die Sach-, die Differenzierungs-, die Organisations- sowie die Autonomieantinomie. Es finden sich in den Darstellungen der Antinomien Überschneidungen mit dem systemtheoretischen, dem symbolisch-interaktionistischen und dem strukturtheoretischen Ansatz. Exemplarisch ist dies, wie bereits benannt, bei der Autonomieantinomie mit Oevermanns postulierter Krise der Muße und der Rolle der formalen Organisation von Schule (und dem Diskurs zur Schulpflicht), bei der Organisationsantinomie mit Schützes Ausarbeitungen zur (ambivalenten) Rolle von Strukturen und Routinen, bei der Differenzautonomie mit Stichwehs Prozessen der Entwicklung von Gesellschaften – insbesondere der Pluralisierungstendenzen und der Ansprüche, die sich daraus für das Subjekt ergeben können – oder bei der Subsumtionsantinomie mit Luhmanns herausgearbeitetem Technologie-defizit zu sehen. Helspers Differenzierung also zwischen makrosozialen Perspektiven (also dem systemtheoretischen Ansatz, dem strukturfunktionalistischen Ansatz und dem machttheoretischen Ansatz) und mikrosozialen Perspektiven (also dem strukturtheoretischen Ansatz und dem interaktionistischen Ansatz) ist grundsätzlich als Perspektivwechsel auf die etablierten Ansätze zu verstehen und nimmt stärker als bspw. eine chronologische Darstellung der Entstehungsgeschichte der Professionsansätze die Unterscheidung des jeweiligen Erkenntnisinteresses der Ansätze in den Blick (vgl. Schwarz 2013: 10–11). Diese Perspektive birgt jedoch auch die Gefahr, die Mikroebene von der Makroebene abzuspalten, was jedoch nicht sinnvoll erscheint. Angemessener ist es hingegen – dies stellt Helsper zu Recht heraus –, beide Ebenen in wechselseitiger Ergänzung und Abhängigkeit voneinander zu begreifen (vgl. Helsper 1995: 114–115 sowie vgl. Schwarz 2013: 10–11).

Das Verständnis des Ineinandergreifens von mikro- und makrosozialen Ebenen für die Erarbeitung des vorliegenden Erkenntnisinteresses ist in der vorliegenden Studie relevant. Denn die befragten Akteur*innen in dieser Studie – dies ist nicht als fixe These, sondern i.S. eines rekonstruktiven Verständnisses als erste mögliche theoretische Annäherung an ihr Handeln i.S. eines Vorab-Grundgedankens zu verstehen – verkörpern eine „in sich spannungsreiche[n] Grundfigur beruflich-pädagogischen Handelns“, die bestimmt wird durch „vier weitere konstitutive Antinomien, die im jeweiligen Bezugspunkt pädagogischen Handelns – Person, Gesellschaft, Kultur und ‚Natur‘ – und der entsprechenden Modernisierungsparadoxie [...] ihre spe-

zifische Ausformung erfahren“ (Helsper 2004: 30). In diesem Verständnis transformiert sich Gesellschaft und unterliegt dabei grundsätzlich Macht- und Reproduktionszusammenhängen, die wiederum rückwirken auf Professionsträger*innen und sie selbst zu mehr oder weniger machtvollen Akteur*innen werden lassen. Die Frage nach der reflexiven Sicht auf das Lehrer*innenhandeln sowie die Frage nach den Macht- und Reproduktionszusammenhängen greifen die Gedanken Helspers in besonderem Maß auf, insofern er Fragen nach der Ausgestaltung der Modernisierungsparadoxie stellt und diese durch vier Paradoxien versucht zu beantworten. Das Individualisierungsparadox, das Rationalisierungsparadox, das Pluralisierungsparadox sowie das Zivilisierungsparadox sind der Unterbau seiner Modernisierungsthese – Helsper spricht von Modernisierungsparadox –, welche die Grundfigur pädagogischen Handelns formt. Unter dem Individualisierungsparadox (Bezugspunkt der Person) ist nach Helsper (2004: 30) zu verstehen, dass „einerseits die Möglichkeiten für eine eigenverantwortliche, autonome Lebensführung steigen, aber gleichzeitig auch die Belastungen und Risiken für diese Eigenverantwortlichkeit anwachsen“, und das wiederum stellt eine Verknüpfung mit der Autonomieantinomie dar. Das Rationalisierungsparadox (Bezugspunkt der Gesellschaft) umschreibt, dass „soziale Interaktion immer umfassender in ausdifferenzierten sozialen Organisationen stattfindet, die von kommunikativen Erfordernissen und der Besonderheit der Handelnden abstrahieren. Pädagogisches Handeln aber ist zwingend auf konkrete, interaktive Aushandlungsprozesse verwiesen, die durch abstrakte Organisationsregeln gefährdet werden“ (Helsper 2004: 30) – er verbindet also dieses Paradox mit der Organisationsantinomie. Das Pluralisierungsparadox (Bezugspunkt der Kultur) zeichnet sich durch eine „Spannung der Vervielfältigung von Lebensformen einerseits und übergreifenden kulturellen Generalisierungen andererseits“ (Helsper 2004: 30) aus, was für das pädagogische Handeln bedeutet, dass es zwar „an die Vervielfältigung partikularer Lebensformen anknüpfen [muss], ohne in sie einführen zu können, und [es; D.C.] muss in übergreifende kulturelle Prinzipien einführen, kann dies aber nur in der generalisierenden Form universalistischer Prinzipien“ (Helsper 2004: 30) – die Verbindung zur Differenzantinomie wird hier sichtbar. Die „widerspruchsvolle Gleichzeitigkeit einer umfassenden Freisetzung sinnlich-affektiver Ansprüche bei einer distanziert-rationalisierten Zurichtung sozialer Verkehrsformen“ (Helsper 2004: 30) charakterisiert das Zivilisationsparadox – was Helsper ins Verhältnis setzt zum Bezugspunkt der „Natur“. Das Erlangen der Fähigkeit zur Eigensicht auf die individuell-berufliche Verfasstheit, aber auch deren Einbettung in kollektive Bestände ist ebenso wie ihr Erhalt im Lauf der Berufsausübung ein zentrales Sujet im strukturtheoretischen Verständnis zum Lehrer*innenhandeln.⁴¹ Der durch Helsper revidierte strukturtheoretische Ansatz eignet sich daher insofern für eine grundlagentheoretische Positionierung in dieser Arbeit, weil er letztendlich die Bedeutsamkeit einer reflexiven Haltung berücksichtigt und zudem die makrosozialen Rahmenbedingungen einer solchen heraushebt. Das bedeutet für die theoretische Verortung dieser Studie letztendlich aber auch, dass der strukturtheoretische Ansatz erst

41 Aber auch Stichweh stellt an der bekannten Frage nach den Geltungsbedingungen von Professionen und den entwickelten Alleinstellungsmerkmalen, die sie von anderen Berufen unterscheidet, bereits auch die Prämisse heraus, dass Professionsträger*innen ihre „Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in Form einer wissenschaftlichen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh 1996: 51). Der Aspekt der reflexiven Handhabung des eigenen beruflichen Vorgehens findet sich bei genauem Hinsehen auch bei Schütze (2000), wie im obigen Kapitel bereits angesprochen. Schütze (2000: 88–89) verhandelt dies bspw. über das Annahmepostulat der Paradoxien sowie über die Etablierung von Selbstvergewisserungsinstanzen im Umgang mit Paradoxien. Diese Selbstvergewisserungsinstanzen finden sich allerdings auch bei Foucault (1993/1988) in den sogenannten Technologien des Selbst; vor allem beim Schreiben als Form der Selbstreflexion, das ermöglicht, durch den performativen Akt einerseits Distanz, bspw. zum Erlebten im Unterrichtsgeschehen und zum eigenen Handeln, herzustellen und zum anderen durch die Wiederaneignung, bspw. das Lesen des verfassten Textes, das Erlebte einordnen und reflektieren zu können.

dann als grundlagentheoretischer Verständnisrahmen fungieren kann, wenn nicht nur geklärt wird, dass, sondern weshalb der reflexive Anteil bedeutsam für die Erweiterung dieses Ansatzes ist, sowie wie sich seine Logik vor dem Hintergrund machttheoretischer Überlegungen entfaltet – dieser Klärung wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

3.3.4 Der strukturtheoretische Ansatz mit einem erweiterten Verständnisrahmen – eine Perspektivierung mit dem reflexiven Anteil und machttheoretischen Aspekten

Die Perspektivierung des strukturtheoretischen Ansatzes, der für diese Studie als theoretischer Ausgangspunkt fungiert, wird an drei zentralen Aspekten erläutert, die für die Erarbeitung des Erkenntnisinteresses dieser Studie bedeutsam sind. Der erste Aspekt befasst sich mit dem Potential des *Erkennens* und einer *aktiven Annahme* einer prekären Struktur⁴² des Lehrer*innenhandelns. Der zweite Aspekt nimmt die Rolle der *biographischen Verfasstheit seitens der Lehrer*innen* und die *Perspektivierung von Wissen* in den Blick. Der dritte Aspekt wird sich mit der Frage von *Profession und Macht* befassen.

Der reflexive Umgang, den Helsper im Lehrer*innenberuf zentral setzt, ist bedeutsam für das Verständnis, dass die konstitutiven Antinomien, die nicht aufhebbar sind, differenziert werden können von jenen Widerspruchsverhältnissen, „die mit der sozialen Institutionalisierung und Organisationsform der Schule einhergehen, die also veränderbar und ‚aufhebbar‘ sind und in denen die konstitutiven Antinomien eine schulsystemspezifische Ausgestaltung erfahren“ (Helsper 2001a: 87–88). Helspers Postulat der reflexiven Erschließung der konstitutiven Antinomien lässt sich dabei mit dem Wissenskorpus Stichwehs wie folgt gegenlesen: Es gibt ein abstraktes Wissen darüber, dass es unterschiedliche Konzepte von Herausforderungen (Antinomien, Widersprüche, Dilemmata) gibt, und es gibt ein Wissen darüber, welche Herausforderungen welchen Konstellationen – also auf der Seite der Antinomien, auf der Seite der Widersprüche oder auf der Seite der Dilemmata – zugeordnet werden können bzw. wie gerade die Rolle der Dilemmata „als Ausdruck der fallspezifischen und berufsbiographischen Auseinandersetzung mit diesen Antinomien und Widersprüchen“ (Helsper 2001a: 88) erkannt und aus einer Beobachter*innenperspektive angenommen werden kann. Das reflexive Professionsverständnis ist also, dies ist zum ersten Aspekt zentral herauszustellen, durch ein „diskursives Wissen gekennzeichnet, das nicht nur wissenschaftlich, sondern immer auch soziokulturell und lebenspraktisch rückgebunden ist an die situativen Bedingungen der Handlungsvollzüge und -probleme. Das schließt ein, dass professionelle PraktikerInnen eine beständige Reflexion hinsichtlich ihres Rechtfertigungshorizontes vornehmen“ (Dewe/Gensicke 2018: 3).

Der reflexive Umgang ist zudem bedeutsam bezüglich der Sicht der Lehrer*innen auf ihre eigene Biographie. Das Eigeninteresse an der Entstehung und Manifestation der Berufsbiographie kann für die Biograph*innen und Handlungsträger*innen im schulischen Alltag ein wesentlicher Motor dafür sein, sich mit den „eigenen spezifischen Handlungsmuster[n] und ausgebildeten Routinen“ (Helsper 2000: 158) zu befassen. Dazu gehört im Umgang mit Schüler*innen bspw. auch die – mögliche – Verstrickung in eigenen biographischen Erfahrungsaufschichtungen:

Diese (selbst-)reflexive Rekonstruktion der berufsbiographischen Handlungsverstrickungen in die professionellen Antinomien ist nur unter ganz spezifischen Bedingungen und zudem deutlich eingeschränkt bereits vor der Einbindung in die schulische [Berufs-; D.C.]praxis möglich: etwa in Form der selbstreflexiven Auseinandersetzung auf Seiten der Studierenden mit der eigenen Schulerfahrung

42 Diese Wortwahl prägt Terhart (2011: 206) an jener Stelle, an der er den strukturtheoretischen Ansatz rekapituliert; es wird im Fortlauf des Kapitels näher darauf eingegangen.

als SchülerIn, mit den daher stammenden eigenen positiven oder negativen LehrerInnenbildern oder mit den Motiven für die Studienwahl Lehramt (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 43).⁴³

Die Frage danach, was als Reflexion verstanden werden kann, kann jedoch nicht ausschließlich mit der Selbstreflexivität der Biographie beantwortet werden. Das Verständnis der Reflexivität erschließt sich vielmehr in einem zweifachen, miteinander verbundenen Verständnis und fließt in Helspers Auffassung des „doppelten Habitus“ (Helsper 2001b: 10) ein. Dieser Habitus speist sich aus einem wissenschaftlich-reflexiven und einem interventionspraktisch-intuitiven Zugang zum eigenen Lehrer*innenhandeln. Das bedeutet: der *wissenschaftlich-reflexive Zugang* erlaubt eine „von Praxis- und direkten Handlungszwängen weitgehend entlastete wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung und Reflexivität, mit der gleichzeitig die Einführung in eine wissenschaftliche Terminologie, in wissenschaftliche Kategorien, in eine ‚höherstufige soziale Sinnwelt‘ einhergeht“ (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 43). Dieser Zugang ist also hilfreich für den Umgang mit der von Helsper herausgearbeiteten Praxis-, der Subsumtions- und Begründungsantinomie (vgl. Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 43). Weiter gedacht benötigen eine vorbereitende Sensibilisierung und ein erstes Aneignen eines solchen Umgangs, hier ist Combe/Paseka/Keller-Schneider (2018: 73) zu folgen, allerdings auch Gelegenheiten (Räume, Zeiten, Methoden, Gesprächsangebote, z.B. in Fallseminaren während des Lehramtsstudiums) – also konkrete Vollzüge –, in denen das eigene Handeln sowie die Fähigkeit zur Deutung des eigenen Handelns hinterfragt werden und schließlich eine erweiterte Sicht auf das Geschehen entworfen werden kann. Der *interventionspraktisch-intuitive Zugang* erlaubt wiederum den (Selbst-)Blick auf die „praktische Einsozialisierung in die Lehrertätigkeit selbst unter spezifischen institutionellen Bedingungen, Entscheidungszwängen und Handlungsanforderungen[, in der; D.C.] die jeweils spezifische Fallstruktur der eigenen Lebenspraxis mit den Anforderungen der professionellen Praxis verbunden und in die konkrete Ausgestaltung des professionellen Selbst überführt werden [muß]“ (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 44). Diese beiden verschränkten Zugänge ermöglichen auf der einen Seite eine (weiterführende) Perspektivierung des Wissens über das eigene Handeln. Auf der anderen Seite – hier folge ich Helsper/Tippelt (2011: 282) – steht eine Art der Perspektivierung des Wissens in Form „der Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, d[es] ständige[n] Mitdenken[s] nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns, [der; D.C.] gesteigerte[n] Begründungs- und Legitimationsverpflichtung sowohl gegenüber den Adressaten, aber auch im Kontext von Institutionen und insbesondere gegenüber übergreifenden, etwa staatlichen Akteuren und der Öffentlichkeit [aber auch gegenüber der; D.C.] Anforderung, denen sich Professionelle in ihrem Handeln immer weniger entziehen können“

43 Dieses reflexive Element aus dem strukturtheoretischen Ansatz findet sich auch im berufsbiographischen Professionsansatz Terharts (1996) wieder, welcher seinen Ansatz als „verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenzorientierte[m] Ansatz“ (Terhart 2011: 209) sieht. Er konstatiert: „Die Qualität eines Lehrers, seine Professionalität, ist ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2007: 20). Terhart rahmt die biographischen Verhältnisse vor dem Hintergrund einer Riskanz, welche bewältigt werden sollte, bspw. wenn er fragt, wie sich „schon bei bestimmten Lehramtsstudierenden oder Referendaren Risikofaktoren oder Dispositionen identifizieren [lassen], die ein Scheitern wahrscheinlich machen [... oder ob; D.C.] es Indizien [gibt], die einen problematischen Verlauf der Berufsbiographie ankündigen [... als auch die Frage; D.C.] wie man gegensteuern [kann] [...] Und wann der *point of no return* [Herv. im Zitat] erreicht [ist]“ (Terhart 2007: 24). Er nutzt das Wording des reflexiven Ansatzes, indem er bspw. ausdrückt: „Er [also Lehrer und *sie, also Lehrer*innen; D.C.] sollte[n] ein *reflektiertes Verhältnis* [Herv. im Zitat] zu sich selbst im Umgang mit Gefährdungen und Versuchungen seines [ihres; D.C.] Berufs gewinnen“ (Terhart 2007: 23). Gleichsam greift er aber auch auf die idealen Lehrer*innenbilder Georg Kerschensteiners oder Eduard Sprangers zurück (Terhart 2007: 21) und reißt damit im weitesten Sinn ein historisch-anthropologisches Bild von Lehrer*innen und deren*dessen Reflexionsbedürftigkeit an. Er verweist damit also auch auf Individualisierungs- und Modernisierungsschübe (Terhart 1996: 466) und rahmt letztendlich damit das Lehrer*innenhandeln vor einer Ordnungsvorstellung, nämlich als Strukturelement von Gesellschaft.

(Helsper/Tippelt 2011: 282). Diese Anforderungen, denen sich Lehrer*innen weniger entziehen können, werden – über die unterschiedlich positionierten theoretischen Auffassungen hinweg – unter dem Begriff der „Steigerungsformel Professionalität durch Reflexivität [... in einer; D.C.] vergleichsweise große[n] Einigkeit“ (Reh 2004: 363) bereits seit einigen Dekaden subsumiert – sie findet sich, das klang im Zuge des vorliegenden Kapitels bereits an, bei Stichweh, Oevermann sowie Schütze (vgl. dazu auch Reh 2004: 363–364). Für die grundlagentheoretische Positionierung für diese Studie ist festzuhalten, dass die reflexive Komponente als eine Erweiterung der strukturtheoretischen Verankerung gerade nicht ausschließlich als eine angesehen wird, die eine mögliche „biographische Selbstvergewisserung“ (Reh 2004: 364) bezüglich des Handelns seitens der Lehrer*innen in ihren hervorgebrachten Narrativen zu dokumentieren in der Lage ist. Sondern, und hier führt die Argumentation zu Helsepers Rahmung des „doppelten Habitus“ zurück, die reflexive Komponente perspektiviert radikal Wissen und lässt damit eine „Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln in Geschichten zuschreibt“ (Reh 2004: 364) sichtbar werden.

Für die Auseinandersetzung mit dem Lehrer*innenhandeln vor dem Hintergrund machttheoretischer Sichtweisen (Abbott 1988, Freidson 2001, Larson 1977, Rabe-Kleeberg 1996, Pfadenhauer 2003) soll hier der Ansatz von Magali Sarfatti Larson (1977) stellvertretend benannt werden. Michel Foucault (1977) ist eine weitere wesentliche Referenz für eine machttheoretische Auseinandersetzung. Auch wenn er nicht als Theoretiker eines Professionsansatzes im engeren Sinn gilt, so beeinflusst er dennoch den (schul)pädagogisch-professionstheoretischen Diskurs. Beide Blickwinkel auf Macht, d.h. der von Larson (1977) und der von Foucault (1977), sind für das hier zugrunde gelegte erweiterte Verständnis des strukturtheoretisch-reflexiven Ansatzes bedeutsam.

So fragt Larson (1977) u.a. nach der Art der Ausdifferenzierung von Professionen im Zusammenhang mit sozialer Macht, nach Ungleichheit und damit herrschaftslegitimierenden – machtvollen – Funktionen beruflichen Handelns sowie nach Aushandlungsprozessen. Mit den Aushandlungsprozessen geht im machttheoretischen Ansatz der Gedanke der *Marktdynamik* einher. Zu dieser Marktdynamik zählen, um hier lediglich zwei Beispiele zu nennen, einerseits bspw. Steuerungsinstrumente an Schulen, die sich an der Privatwirtschaft orientieren.⁴⁴ Die Frage, die sich im Zuge der Marktdynamik stellt, ist dann die nach einem Professionalitätsverständnis, das bspw. mit Standards, Evaluationen und Überprüfungen die schulischen Akteur*innen konfrontiert und bspw. auf Seiten der Lehrer*innen strategische Umgangsformen, Verweigerungshaltungen oder Resignation evozieren können (vgl. Helsper/Tippelt 2011: 279). Die Marktdynamik zeigt sich andererseits bspw. auch bezüglich eines (Selbst-)Verständnisses von (beginnender) Professionalisierung, z.B. über das Lehramtsstudium. Das Lehramtsstudium kann dann als „probates Mittel bezeichnet [werden, um; D.C.] den Zugang zu einem Beruf auf diejenigen Personen zu beschränken, die den von den jeweiligen Professionen definierten Qualitätsstandards entsprechen“ (Kloke 2014: 118–119).⁴⁵ Diese beiden Beispiele, d.h. Elemente

44 Terhart (2011, 215) nimmt diese Diskussion unter dem Schlagwort des New Professionalism auf und konstatiert, dass die Konzepte der Arbeitsoptimierung zurückgehen auf privatwirtschaftliche Betriebe, aber nicht auf die Struktur des Lehrer*innenberufs passen.

45 Um dies an einem Beispiel zu konkretisieren: Lehrer*innen haben im Zuge eines Studiums an einer Hochschule z.B. didaktisches Wissen oder pädagogische Grundfähigkeiten errungen sowie mit dem Antritt ihrer Stelle an der Schule bestimmte Privilegien (z.B. Verbeamtung) zugesprochen bekommen. Die sogenannten Quereinsteiger*innen an Schulen bspw., die gerade nicht den gängigen Weg eines Lehramtsstudiums eingeschlagen haben, würden in der Logik des machttheoretischen Ansatzes dann gegenüber den Lehrer*innen mit einem herkömmlichen Lehramtsstudium als Kontrastfiguren entworfen werden. Der herkömmliche Weg des Lehramtsstudiums wird also – vor dem Hintergrund des Diskurses um eine Professionalisierung und der damit einhergehenden Qualitätskriterien – mit dem Quereinstieg verglichen. Der machttheoretische

der Steuerung und die Frage nach Zugangsbedingungen zum Berufsfeld, verweisen auf ein zentrales machttheoretisches Postulat, denn die „Errungenschaften professioneller Gruppen, ihre Machtpositionen und ihre Privilegien [können; D.C.] nicht als gegeben verstanden [werden; D.C.]“ (Kloke 2014: 118–119). Der Umstand also, dass sich die Professionsträger*innen nicht auf ihre durch das Studium oder den Beruf gewonnenen Privilegien verlassen können oder sich Kontrollmechanismen aussetzen (müssen), richtet den Blick also auf eine Variante von Ungewissheit, die sich durchaus, aber nicht alleinig, in der strukturtheoretischen Verankerung wiederfinden lässt. Allerdings ist die Frage danach, was denn als gegeben verstanden werden kann, nicht ausschließlich auf individuelle Professionsträger*innen beschränkt, sondern kann sich auch auf gesellschaftliche Professionalisierungsprozesse i.S. der Institutionalisierung beziehen, d.h. auf einen „Prozeß der Verstetigung, der Generalisierung oder Typisierung von Handlungen und Interaktionen, also von Praxis“ (Münchmeier 1992: 372), wobei mit Institutionalisierung die „Herausbildung und Regelung von Institutionen, in denen Handlungsvollzüge gefaßt, standardisiert und auf Dauer gestellt werden können“ (Münchmeier 1992: 372) gemeint ist. Vor einem machttheoretischen Hintergrund sind Institutionen pädagogischen Handelns – allen voran die Schule – auf die „Herstellung(-smöglichkeit) eines gesellschaftlichen Konsenses über die Notwendigkeit, Nützlichkeit bzw. die Wünschbarkeit, Richtigkeit der institutionalisierten sozialen Praxis“ (Münchmeier 1992: 373) verwiesen. Bildungspolitische Akzentverschiebungen – bspw. die Überprüfung mittels standardisierter Verfahren, ob die vorgegebenen Standards und Vorgaben im Unterricht auch tatsächlich erreicht wurden – tragen dabei das Potential in sich, Deprofessionalisierungsprozesse des Lehrer*innenhandelns zu begünstigen (siehe dazu auch Herzog 2012). Ewald Terhart (2013: 68) stellt in der Rekapitulation des strukturtheoretischen Ansatzes heraus:

Kompetenter, reflektierter Umgang mit unbestellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit wird im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch (Terhart 2013: 68).

Der Bezug einer machttheoretischen Lesart des Lehrer*innenverständnisses zu dem reflexiven Anteil des strukturtheoretischen Ansatzes richtet sich also bspw. auf das Hinterfragen jener Sicherheiten, die der Schulraum vermeintlich für die Lehrer*innen bereithält, aber auch auf das Hinterfragen des Verhältnisses von Organisation und Profession: Parsons (1961), Oevermann (1996) und Schütze (1996) stehen als Stellvertreter eines „widersprüchliche[n], wenn nicht antagonistische[n]“ (Helsper/Tippelt 2011: 278) Verhältnisses von Organisation und Profession. Jedoch lassen sich in den anderen Betrachtungen zum professionellen Handeln – exemplarisch vertreten durch Klatezki/Tacke (2005) sowie Helsper/Busse/Hummrich/Kramer (2008) – „differenzierte und weniger polare Verhältnisbestimmungen [von Organisation und Profession; D.C.] finden“ (Helsper/Tippelt 2011: 278). Auch Oevermann (2008), dies sei an der Stelle ergänzt, differenziert seine frühere dualistische These einer sich ausschließenden Logik zwischen Organisationsrationalität und professioneller Autonomie aus und relativiert diese Verhältnisbestimmung – Organisation steht in spezifischen Strukturvarianten und nicht mehr ganzheitlich als ein Hindernis dem professionellen Handeln gegenüber (vgl. Helsper/Tippelt 2011: 279).

Im Erinnerungs- und Wissensbestand der Lehrer*innen finden sich fluide oder bereits verfestigte Auffassungen darüber, wie institutionalisierte Bildung vollzogen werden kann, z.B. darüber, wer welche Leistung in welchem Zeitraum erbringen kann bzw. soll, was angepasstes und unangepasstes Verhalten sei, wie Leistung und Anpassung zusammenhängen oder viel-

Ansatz beleuchtet bspw. also auch mögliche Konkurrenzverhältnisse oder das Aufgeben oder Bewahren von Privilegien.

leicht auch, welchen Einfluss das biologische Geschlecht, die familiären Verhältnisse, die religiöse Verortung der Eltern, die gesundheitliche Verfassung des Kindes bspw. auf das Verhalten in der Schule zeigen. Was sich jedoch als ein zentraler Grundgedanke im Lehrer*innenhandeln – und das nicht erst seit den letzten dreißig Jahren – abzeichnet, ist die von Foucault (1977: 175) provokant hervorgebrachte Formulierung: „Gelehrig ist ein Körper, der unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommen werden kann.“⁴⁶ Ohne die Geschichte der institutionalisierten Bildung und Erziehung hier im Detail auszuführen: Die Entwicklung der Bildungs- und Erziehungsvisionen trägt seit der Aufklärung, später dann mit dem schulpflichtigen Kind im 19. Jahrhundert, deutlich aber mit dem Entwurf des Menschen im Nationalsozialismus in Österreich und Deutschland, eine ambivalente Handschrift:

Was zur Beförderung von Autonomie, Sittlichkeit und vernünftigen Fortschritt konzipiert war – Ideale, die ihrerseits schon durch eine „Introversion des Opfers“ und eine Negation des Besonderen und Nichtidentischen gekennzeichnet waren –, geriet zum Instrument der Erzeugung gehorsamer Untertanen, gelehriger und nützlicher Körper, der vormilitärischen Erziehung und Formung des „Volks-genossen“. An die Stelle des pädagogischen Schonraums trat realhistorisch eher ein Disziplinarraum mit immer differenzierteren Kontroll- und Überwachungspraxen, mit Normalisierungs- und Differenzierungsstrategien (Helsper 1999: 175–176).

Helsper rekurriert hier auf Foucault (1977), der in seiner Abhandlung „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ das Verhältnis von Macht und Wissen und ihre jeweiligen gegenseitig beeinflussten Entstehungsbedingungen beschreibt. Foucault illustriert darin ebene Techniken, bspw. der Disziplinierung, und erörtert diese raum- und wissenstheoretisch. Die von ihm zudem charakterisierte „Reglementierung der Verhältnisse der Zeiten, Körper und Kräfte“ (Foucault 1977: 202) bezieht sich – auch dies ist für den Schulkontext im 21. Jahrhundert höchst relevant – auf die Kategorisierungen von Schüler*innenleistungen. Er spricht von „Einreihung“ (Foucault 1977: 206) der (geleisteten) Tätigkeiten – was heutzutage zum großen Teil darüber entscheidet, welche weiterführende Schullaufbahn Schüler*innen einschlagen und auf welche Weise sie sich letztendlich in das gesellschaftliche (Lohnarbeits-)System einfügen (können). Vor dem Horizont der Geschichte der schulischen Bildung ist eine kritische Betrachtung der institutionalisierten Bildung also keineswegs neu.⁴⁷ Mit dem Verweis auf Foucault wird der machttheoretische Blick auf institutionalisiertes Bildungsbestreben modernitätskritisch und in Abgrenzung zum strukturlogischen Blick eingenommen, da der universalistische Charakter des Strukturfunctionalismus und die allumfassende Funktionslogik des beruflichen Handelns an Grenzen geraten (vgl. Helsper 2000: 177). Der machttheoretische Ansatz ist also insofern essentiell für die Rekonstruktion des Lehrer*innenhandelns, als dass mit ihm der „antinomische Charakter der Schule im Modernisierungsprozeß, Instanz der Freisetzung und ihrer Bedrohung zu sein“ (Helsper 1999: 177) berücksichtigt werden kann. Konkret bedeutet das: Mit Foucault kann das Lehrer*innenhandeln, trotz seiner „hermetischen Machttheorie“ (Helsper 1999: 181), jedoch auch wegen der von ihm herausgearbeiteten „produktiven“ Seite der Macht (Foucault zit.n. Helsper 1999: 181) auf ihre möglichen Praktiken befragt werden.⁴⁸ Die Voraussetzung dafür ist, dass professionelles Handeln in der Schule – dies ist auch für die vorliegende Studie grundlegend – in ihrer antinomischen Struktur verstanden wird. Die bereits oben genannte „Einreihung“ (Foucault 1977: 206) der (geleisteten) Tätigkeiten der Schüler*innen geschieht in Schule des 21. Jahrhunderts vor allem durch Leistungsüberprüfungen, also die Kontrolle des „individuellen Lernfortschritts gemessen an einer pädagogischen Fortschritts-

46 Eine ähnliche Metapher, explizit der dystopische Entwurf der Schüler*innen als Lernmaschine, findet sich bei Oevermann (2008: 59).

47 Dies zeigte sich bspw. bereits im 20. Jahrhundert an der Herausbildung reformpädagogischer Konzepte.

48 Zu der Problematik dieses Zwangscharakters der Machtpraktiken siehe weiterführend Helsper (1999: 181).

norm“ (Helsper 1999: 182) und als normierendes Lehrer*innenhandeln (also bspw. in Form der Notengebung oder Empfehlungen für eine weiterführende Schule oder für Stipendien). Interaktionistisch gedeutet ist dieses normierende Handeln gleichsam eine Grundlage in einem Prozess, in dem die Schüler*innen auch als

individualisierte Fähigkeitsbesitzer konstituiert [werden; D.C.] und zugleich eine „Entwicklungsindividualität“ im „Diskurs des Wissens“ erzeugt [wird]. Der Diskurs des Wissens und die Ausbildung von schulischen Fähigkeiten werden in den Prüfungsprozessen mit der Disziplinarmacht verschmolzen und in Form von schulischen Rängen und sozialen Platzierungsvoraussetzungen in den Diskurs der Macht überführt (Helsper 1999: 182–183).

Der produktive Charakter jedoch, den Foucault in dieser Interaktion aber auch sieht, ist, dass sich das Subjekt von anderen absetzt, sich bspw. zur Notenskala positionieren und damit individualisieren kann. Der produktive Anteil fokussiert also nicht ausschließlich die Disziplinierung des Gegenübers oder die Durchsetzung der Deutungsmacht im Lehrer*innenhandeln, sondern verweist auch auf die differenzierte „Analyse der Konstitution“ (Helsper 1999: 183) der Schüler*innen.

Wird das erste Beispiel – die Steuerung und der Zugang zum Berufsfeld – dieser machttheoretischen Entfaltung mit dem zweiten – dem (un)produktiven Charakter von Macht im Schulraum – gegengelesen, so scheinen beide auf den ersten Blick unverbunden. Was beide entworfenen Geschehen vor einem machttheoretischen Hintergrund jedoch relationiert, ist die Auseinandersetzung über Legitimationsmechanismen, z.B. die Mandatierung und die Frage nach dem Selbstverständnis der Positionierung der Lehrer*innen zu ihrem Handlungsbereich – ein Blickwinkel, der für diese Studie relevant ist, denn die in dieser Studie befragte Lehrer*innenschaft wird insofern als eine „mit Definitionsmacht ausgestattete einflussreiche Berufsgruppe“ (Ewert 2008: 46) verstanden, als dass sie prädestiniert dafür erscheint, machtvolle Strukturen und ihre Wirkungsweise in gesellschaftlichen Zusammenhängen erkennen zu können. Sie setzt sich nämlich in ihrem Unterricht mit gesellschaftlichen Grundfragen, unterschiedlichen politischen Systemen und Gesellschaftsformen sowie Religionen auseinander. Sie fragt also nach gesellschaftlichen Entwürfen, nach Menschenbildern, nach der Relevanz und nach Begründungen von ethischen und/oder religiösen Grundsätzen.

3.4 Zusammenfassung der professionalisierungstheoretischen Positionierung dieser Studie

Bevor auf die herausgearbeitete grundlagentheoretische Positionierung zur Professionalisierung in einer Zusammenschau in den zentralen Standpunkten eingegangen wird, soll zum einen daran erinnert werden, dass diese grundlagentheoretische Positionierung als eine verstanden werden muss, die den ‚Gegenstand‘ – das Verständnis des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – strukturiert, aber umgekehrt dann durch die empirischen Ergebnisse wiederum auch ergänzt werden kann. Wenn also nach den Handlungsorientierungen von Lehrer*innen gefragt wird, die über ihre Erfahrungen mit den Schüler*innen, über ihre Erfahrungen, die sie zu ihrem Bild von Gesellschaft führen, über ihre Beschreibungen ihres Vorgehens sowie über ihre Interpretation ihres Praxisfelds rekonstruiert werden, so werden sich – dies ist zumindest anzunehmen – vielfältige Sichtweisen auf deren Schüler*innen und die Gesellschaft, in der sie gegebenenfalls ihr Handeln eingebettet sehen, sowie auch verschiedenartige Deutungen über den Schulraum finden lassen. Die aus den hervorgebrachten Narrativen herausgearbeitete Vielfältigkeit und möglicherweise die Widersprüchlichkeiten, aber auch verbindende Ansichten können die grundlagentheoretische Positionierung durchaus irritieren und ergänzen.

An dieser Stelle soll ein die Zusammenschau weiterer einführender Vorabgedanke benannt werden: Die Frage nach dem Bild von Lehrer*innen und ihrem (Selbst-)Verständnis verweist auch darauf, dass die Betrachtung der Lehrer*innen und ihr Handeln, also die „Diskurse über *den* [Herv. im Zitat] Menschen selbst das Ergebnis einer bestimmten Zeit und Kultur und einer ihr entsprechenden anthropologischen Betrachtungsweise sind und leicht zu unzulässigen Komplexitätsreduktionen führen können“ (Wulf/Zirfas 2014: 39). Das, was Wulf/Zirfas (2014) hier konstatieren, lässt sich auch bezüglich des Diskurses in der empirischen Lehrer*innenforschung, in der sich diese Studie verortet, diskutieren. Hier entstand in den letzten Jahren ein Wissen, das sich

in unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Diskursen [konstituiert hat], die pädagogische Zusammenhänge in vielfältiger Weise in Erscheinung treten lassen. Diese Diskurse tragen bei zur Konstruktion pädagogisch relevanter Wahrnehmung, Sachverhalte, Strukturen und Begriffe. Die Machtstrukturen der Gesellschaft, der Wissenschaft und der pädagogischen Institutionen werden [wiederum in diesen Diskursen; D.C.] sichtbar (Wulf/Zirfas 2014: 39).

Auf welche Weise besteht ein Konnex zwischen dieser anthropologischen Sichtweise auf Lehrer*innen und das Lehrer*innenhandeln zur rekonstruktiv-empirischen Lehrer*innenforschung? Der Transmissionsriemen ist die Reflexivität – allerdings hier die der Forscher*innen und Wissenschaftler*innen, die mit ihren Studien und Veröffentlichungen das Bild über Lehrer*innen fortschreiben. Der Verweis auf die anthropologische Betrachtungsweise, den Wulf/Zirfas (2014: 39) vorbringen, kann vor diesem Hintergrund als Prämisse der *Differenzierung* gelesen werden. So erhebt die rekonstruktiv-empirische Professionsforschung gerade keinen Anspruch auf einen festgelegten Wissenskanon, sondern wendet sich – hier ist eine Parallele zu einem pädagogisch-anthropologischen Verständnis zu finden – „den partikularen und singulären Differenzen“ (Wulf/Zirfas 2014: 39) zu, ohne dabei die Kontextbedingungen, die ein solches Lehrer*innenbild hervorbringt, aus dem Blick zu verlieren.⁴⁹

In einer Zusammenschau wird zunächst einmal deutlich, dass die (metaphorische) Vorstrukturierung zum *Professionstheoretischen Gebäude* (Kapitel 3.1.1) als auch dessen Rahmung anhand der Sichtachsen Profession, Professionalisierung und Professionalität (Kapitel 3.1.2) ein *erstes* richtungsweisendes Leitmotiv der theoretischen Positionierung der Studie offenbart: Der herausgearbeitete Diskurs um das Verständnis von Professionen half erst einmal, den konzeptionellen Wandel einer Sicht auf das Lehrer*innenhandeln hin zu den Diskursen über Professionalisierung und Professionalität nachvollziehen zu können. Um dies nochmals deutlich festzuhalten: Mit der Verortung auf einer handlungstheoretischen Analyseebene wird der Fokus in der Studie also nicht darauf gerichtet zu klären, ob es sich bei dem Lehrer*innenberuf um eine Profession handelt oder nicht. Vielmehr sind die Sichtachsen Professionalisierung und die Professionalität „unverzichtbare analytische Werkzeuge“ (Nittel 2011: 50), die geeignet sind, das Lehrer*innenhandeln zu beschreiben. Professionalität wird an dieser Stelle als „ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit vonseiten des Leistungsträgers erfordert“ (Nittel 2011: 48) begriffen, welcher das Lehrer*innenhandeln gerade nicht zu stark an ein System und eine Funktionslogik – wie dies eher das Konzept der Profession handhabt – bindet. Das Konzept der Professionalisierung wiederum verweist auf eine prozesshafte Herstellung eines Zustands; dies greift mit der pragmatistischen Ausrichtung der Studie ineinander.

Das *zweite* zentrale Leitmotiv wird abermals in einer Differenzanordnung, nämlich zum kompetenzorientierten Ansatz, deutlich sichtbar. An dieser Stelle steht jedoch nicht die (nochmalige) Abgrenzung oder die Dokumentation der argumentativen Teilbezogenheit des kompetenzorientierten Ansatzes im Vordergrund.

49 Auf Standortgebundenheit sowie den hier genutzten rekonstruktiven Ansatz wird im Fortlauf der Arbeit eingegangen.

tenzorientierten Ansatzes zum strukturtheoretischen im Vordergrund – dies ist bereits umfassend erläutert worden (Kapitel 3.3.2). Sondern: Die Rahmung des Lehrer*innenhandelns in seiner antinomischen Konstruiertheit ist grundlegend für die hier zu erarbeitenden Orientierungen des Lehrer*innenhandelns. Diese antinomische Konstruiertheit, die sich u.a. in der Annahme und dem Umgang der Ungewissheit, in der Frage nach der Mandatierung des eigenen Handelns und nicht zuletzt auch durch die Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund der Einbettung der Lehrer*innen in gesellschaftliche Zusammenhänge zeigen kann, dient als ein erstes Grundverständnis für das herauszuarbeitende Handeln der befragten Lehrer*innen.

Eng an dieses zweite Leitmotiv gebunden ist der *dritte* wesentliche Aspekt, der eine Verortung dieser Studie im – allerdings um eine reflexive und machttheoretische Komponente erweiterten – strukturtheoretischen Ansatz erklärt: Wenn nämlich nach Orientierungen des Lehrer*innenhandelns gefragt wird, die sich mit gesellschaftlichen und/oder religiösen Fragestellungen beschäftigen, so benötigt es also auch eine Sichtachse auf ihr Handeln, welche das Ab-bilden des Ineinandergreifens der mikro- und makrosozialen Ebene erlaubt, was der hier erarbeitete erweiterte strukturtheoretische Ansatz vermag. Das bedeutet zum einen, dass das Lehrer*innenhandeln rückbezogen verstanden wird auf eine Gesellschaft, die sich transformiert, in der sich Macht- und Reproduktionszusammenhänge finden lassen, welche mit dem Handeln der Lehrer*innen in Zusammenhang gebracht werden können und die diese zu mehr oder weniger machtvollen Akteur*innen werden lassen. Zum anderen – dies wurde anhand Oevermanns (2009: 119) Abhandlung dargelegt – wird von einer „Einbettung [des Lehrer*innenhandelns; D.C.] in den ‚universe of discourse‘ der menschlichen Gattung und ihrer Geschichte“ ausgegangen. Der strukturtheoretische Ansatz wendet den Blick jedoch nicht ausschließlich auf das konkrete Gegenüber, sondern auch auf ein verallgemeinertes, was wiederum ein relevanter Funktionsfokus des Lehrer*innenhandelns der in dieser Studie befragten Lehrer*innen sein kann; bspw. dann, wenn sich dieses, „im Sinne eines Generationenvertrags, auf die kommenden Generationen und die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung“ (Oevermann 2009: 119) bezieht. Konzeptionell umfasst dieser Funktionsfokus – formal gesehen – einen zentralen Bildungsanspruch an Schule.

4 Grundlagenverständnis zu Migration und theoretische Positionierung der Studie

Migration lässt sich aus einer soziologischen Sicht als ein Phänomen begreifen, das weit in die Geschichte der Menschheit zurückreicht und Gesellschaften prägt. Für den hier gewählten Untersuchungsraum – Österreich – war Migration in der k.u.k. Monarchie, aber auch nach dem Zerfall des Habsburgerreichs vielschichtig und hoch bedeutsam. Migration hebt sich gerade aufgrund der Geschichte des Habsburgerreichs – in seinem Bestehen und nach seinem Zerfall – als etwas Denkwürdiges heraus: Was sind besondere Charakteristiken und was sind kontinuierliche Kennzeichen von Migration? Warum spielt die koloniale Geschichte Österreich (-Ungarn)s für das Verständnis von Migration eine relevante Rolle? Welche Rolle(n) wurde(n) in der Geschichte Österreichs Menschen mit Migrationshintergrund zugeschrieben? Auf diese Fragen sowie auf jene nach den Erwartungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die an einem zentralen bildungspolitischen Diskurs nachgezeichnet werden, wird näher eingegangen. Schließlich wird erörtert, wie Migration in einem (selbst)kritischen wissenschaftlichen Diskurs verstanden werden kann. Das theoretische Grundlagenverständnis und die Positionierung der Studie speisen sich aus zwei Perspektiven, die notwendig sind, um ein Migrationsverständnis erarbeiten zu können. Sie ermöglichen es, einen bisher kaum thematisierten Bezug für die empirische Lehrer*innenforschung zu explizieren. Eine der beiden Perspektiven ist zudem relevant für den Umgang mit dem empirischen Material und versucht, einem – für die empirische Lehrer*innenforschung – noch immer großen Anwendungsdesiderat zu begegnen.

Dieses Kapitel ist in vier Abschnitte aufgeteilt. In einem ersten Schritt wird ein vorläufiger Blick auf Migration geworfen, indem Migration in Österreich nach dem Zerfall des Habsburgerreichs aus einer historisch-systematischen Perspektive gefasst wird (Kapitel 4.1). Erst erfolgt eine Darstellung von vier Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs (Kapitel 4.1.1), die dann einer systematischen Analyse unterzogen werden (Kapitel 4.1.2). Im nächsten Schritt (Kapitel 4.2) wird mit einem erweiterten Blick Migration näher gefasst, indem sich zum einen mit der kolonialen Geschichte Österreichs befasst wird und Prinzipien kolonialer Praktiken herausgearbeitet werden (Kapitel 4.2.1) sowie zum anderen die Weiterführung der kolonialen Praktiken als koloniale Denkstrukturen (Kapitel 4.2.2) verdeutlicht wird. Darauf folgend wird eine weiterführende Konkretisierung des Migrationsverständnisses in zwei Schritten vorgenommen. Einmal, indem die Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in einem zentralen bildungspolitischen Diskurs erarbeitet wird (Kapitel 4.3.1). Dann, indem diese Sicht vor dem Spiegel des strukturtheoretischen Ansatzes reflektiert wird (Kapitel 4.3.2). In einem vierten Schritt wird dann erörtert, wie Migration in einem (selbst)kritischen wissenschaftlichen Diskurs verhandelt wird (Kapitel 4.4). Nach der Beschäftigung mit der kontroversen Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ (Kapitel 4.4.1) werde ich mich der Etablierung von ‚Repräsentationsregimen‘ und der Rolle von Forscher*innen, die sich mit Migration befassen, widmen (Kapitel 4.4.2). Schließlich wird ein dekonstruktiver Zugang zum Migrationsverständnis als expliziter theoretischer Positionierung entworfen (Kapitel 4.4.3). In der Zusammenfassung werden abschließend die zentralen Erkenntnisse, welche zur theoretischen Verortung des Migrationsverständnisses beitragen, zusammengeführt und eine Perspektive für die Weiterverarbeitung eröffnet (Kapitel 4.5).

4.1 Der erste Blick auf Migration: Migration in Österreich nach dem Zerfall des Habsburgerreichs – eine historisch-systematische Perspektive

Für die Herausarbeitung eines differenzierten Verständnisses von Migration, das in dieser Arbeit auf den geographischen Raum Österreich bezogen werden soll, wird Migration in einer westeuropäischen Gesellschaft beleuchtet. Migration war und ist dabei auf ganz unterschiedliche Weise für Österreich bestimmend. Auf sie wurde seitens staatlicher Organisationen mit unterschiedlichen Strategien reagiert, die sich allerdings nicht nur in Österreich, sondern auch in anderen westlichen Gesellschaften etablierten. Um diese Strategien wiederum zu erfassen, müssen sie vor dem jeweiligen geschichtlichen Hintergrund, d.h. den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Zuständen, kenntlich gemacht und reflektiert werden (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 22). Es wird an dieser Stelle – wie auch in der weiterführenden theoretischen Erarbeitung des Migrationsverständnisses – nicht das verengte Konzept von Nation als einer selbstverständlichen Analyse-, Strukturierungs- und Darstellungskategorie des Gesellschaftlichen (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 22, als auch Reinprecht/Latcheva 2016: 2) unhinterfragt genutzt – im Gegenteil. Allerdings kann in diesem Kapitel nicht vollständig auf eine nationale Perspektive verzichtet werden, denn nationale Grenzen – dies zeigt der hier beschriebene nationalstaatlich gerahmte Raum Österreich auf – spielen für das Verständnis von Migration durchaus eine Rolle. Die Verhandlung der Geschichte der Migration in Österreich steht dabei der hier vorgenommenen Abgrenzung vom *Methodologischen Nationalismus*⁵⁰ keineswegs entgegen, denn es geht um das „Wie“ der Thematisierung von Migration in Verbindung mit nationalstaatlichen Ordnungen.

Für ein erstes Hintergrundverständnis von Migration sollen im Folgenden vier zentrale Stationen zur Migration in der Geschichte Österreichs seit dem Zerfall des Habsburgerreichs 1918/19 portraitiert werden. Die vier Stationen werden zunächst – als Phasen – in einem zeitlich-chronologischen Verlauf dargestellt, denn aufgrund der Art der Migrationsbewegungen sowie aufgrund der Reaktion auf diese Migrationsbewegungen seitens einer Migrationspolitik⁵¹ hilft zunächst eine Einordnung in historische Zeitspannen, in denen sich Migration ereignete. Erst danach erfolgt eine systematische Analyse, die es ermöglicht, grundlegende Charakteristiken von Migration zu benennen. Für den hier zu beschreibenden Raum – Österreich – spielen der Zerfall des Habsburgerreichs, die geographische Neuordnung Europas sowohl nach dem Ersten Weltkrieg als auch nach dem Zweiten Weltkrieg und die damit einhergehenden Grenzziehungen, welche regional-kulturelle Verfasstheiten kaum berücksichtigten, eine große Rolle.

50 Die Kritik am Methodologischen Nationalismus wird zunächst von Beck-Gernsheim (2004: 202) geübt und wurde seitdem immer wieder in der Auseinandersetzung mit Migrationsphänomenen aufgenommen. Sie nimmt jene Sichtweisen der Forschung kritisch in den Blick, bei denen die Beschäftigung mit Migrationsthematiken auf ein verkürztes Nationalstaatsdenken zurückgreift oder bspw. eurozentristische Vorstellungen übernommen, (unbewusst) selbst kolportiert oder (re)formuliert werden (vgl. Reinprecht/Latcheva 2016: 2). Eng an diese Kritik gekoppelt gehen Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. (2013: 10–19) in ihrem Aufsatz mit dem Titel „Migrationsforschung als Kritik?“ auf die Verhandlung von Migrationsthematiken als sogenannte Ausländer*innenforschung ein, thematisieren die Ausblendung, aber auch Überbetonung des Besonderen von Migration in fachlichen Diskursen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und versuchen, ähnlich wie Reinprecht/Latcheva (2016), eine reflexive Kritik von Migrationsforschungen und ihren Blickwinkeln zu etablieren.

51 Unter Migrationspolitik werden im Folgenden jene „staatlichen Regelungen, Instrumente und Praktiken zur Kontrolle und Steuerung grenzüberschreitender Mobilität und ihre Begleit- und Folgeerscheinungen“ (Horvath 2016: 16) gefasst.

Kriege und Konflikte also, von denen die eingewanderten Menschen betroffen waren, aber auch nationale Interessen sind bei einer ersten Betrachtung von Migration relevant.

4.1.1 Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs nach dem Zerfall des Habsburgerreichs

Die *erste zentrale Station* soll hier zeitlich vom *Zerfall des Habsburgerreichs 1918 bis 1945* gefasst werden. Vor allem das späte Habsburgerreich war geprägt von einer vitalen (Binnen-)Migration. Der zur Metapher avancierte Blick ins Wiener Telefonbuch zeigt auf, dass Wien eine Drehscheibe für Migration war (vgl. John, 2010, 43). So kamen Menschen u.a. aus den Kronländern der k.u.k. Monarchie (Böhmen, Mähren, Schlesien/Slowakei), aus dem Königreich Ungarn sowie Serbien, Kroatien, Italien und Polen. Wien konnte um 1900 als viertgrößte Metropole Europas bezeichnet werden. Doch der kosmopolitische Charakter Wiens wurde in der fortschreitenden Zeit, spätestens mit der (fast widerstandslosen) Bekenennung zur nationalsozialistischen Herrschaft, durch eine antisemitische und rassistische Programmatik überschrieben. Anhand der Gruppe der tschechischen Einwander*innen sind bereits in den 1920er Jahren Tendenzen einer Migrationspolitik zu erkennen, die sich in den späteren Jahren verfestigen – diese soll hier prototypisch skizziert werden: Einen diskriminierenden Umgang pflegte bspw. der Wiener Bürgermeister Karl Lueger, unter dem die tschechische Sprache in Wien als inakzeptabel galt.⁵² Das oftmals positiv konnotierte Bild des „Schmelztiegel[s] Wien“ (John 2010: 35) zeigte Risse, weil bereits im Zuge der bis dahin gewohnten (Binnen-)Migration in Österreich(-Ungarn) die tschechischen Arbeitnehmer*innen als bedrohlich angesehen wurden, weshalb eine Überfremdungsangst herrschte. Die Bezirke Favoriten und Ottakring können aus einer heutigen Perspektive als segregierte Wohnbezirke für Arbeitnehmer*innen aus Tschechien verstanden werden. Außerdem gab es bereits in der späten Phase des Habsburgerreichs auch Arbeitnehmer*innen, die nach der jeweiligen Saison wieder in ihre Herkunftsregionen zurückgehen mussten. Tschechische Einwander*innen stehen exemplarisch auch für jene Gruppen, die sich zu dieser Zeit schlichtweg anzupassen hatten. Sie standen unter einem rigiden Assimilationsdruck – wollten sie sich diesem nicht beugen, blieb die Alternative nur, wieder zu re-migrieren.⁵³

52 Im Fortlauf der Kapitel werden noch an einigen Stellen diskriminierende Praktiken verhandelt. Daher soll bereits zu Beginn geklärt werden, was unter Diskriminierung verstanden wird. Es wird hier der konzeptionellen Rahmung von Gomolla/Radtke (2009: 15) gefolgt. Sie halten fest, dass diskriminieren bedeutet, nicht nur Unterscheidungen zu treffen, sondern diese auch zu bewerten, wobei jede Unterscheidung „eine leichte Asymmetrie mit sich [führt], weil – kontextabhängig und kontingent – eine Seite der Unterscheidung gegenüber der anderen bevorzugt wird (Gomolla/Radtke 2009: 15). Hier am Beispiel Karl Luegers beschrieben, muss diese Person „mit der Unterscheidung beginnen, was [Herv. im Zitat] [sic] beobachten will und was nicht“ (Gomolla/Radtke 2009: 15). Die Bewertungen solcher Unterscheidungen sind zumeist „sozial [Herv. im Zitat] diskriminierend gemeint und wirken doch so, werden so wahrgenommen und erlebt. Es werden Unterscheidungen getroffen, die soziale Folgen haben (sollen)“ (Gomolla/Radtke 2009: 15). Das Beispiel von Arbeitnehmer*innen aus Tschechien steht hier exemplarisch für ein Prinzip, nämlich dass – dies halten Gomolla/Radtke (2009: 15) treffend fest – diese Unterschiede zwischen den Gruppen (Tschech*innen und Nicht-Tschech*innen) absichtsvoll gemacht werden und direkt oder indirekt eine soziale Bewertung der marginalisierten Gruppe erfolgt: Das geht mit dem Ziel einher, „eigene Vorrechte oder Vorurteile zu behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu verweigern und Hierarchien zu begründen. Dafür werden Rechtfertigungen gebraucht“ (Gomolla/Radtke 2009: 15).

53 Siehe hierzu Brousek (1980: 118–125) sowie John (2010: 38–43). Mit dem Zerfall des Habsburgerreichs und der Gründung der Ersten Republik wurde Migration auch anderweitig konfrontativ konnotiert; exemplarisch dafür steht der sogenannte Kärntner Abwehrkampf im Südosten Österreichs.

Bis zur Etablierung des Staatsgebiets von Österreich Mitte/Ende der 1920er Jahre fand Einwanderung i.S. einer bilateralen Migrationsbewegung statt, wobei in Österreich zu dieser Zeit – formal arbeitsrechtlich – nicht zwischen migrantischen und nationalen Arbeitnehmer*innen unterschieden wurde (siehe dazu auch Horvath 2016: 28). In den 1920er Jahren befand sich Österreich allerdings in einem wirtschaftlichen und politischen Krisenkontext. Es setzte ein „Prozess zur Durchsetzung einer solchen Grenzziehung [zu Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland; D.C.] als legitime Schutzmaßnahme ein“ (Horvath 2016: 28). Dies erfolgte durch ein Inlandarbeiterschutzgesetz aus dem Jahr 1925, wobei die

Gefährdung der sozialen Sicherheit [...] im Zentrum der Debatte um das Inlandarbeiterschutzgesetz [stand] – die gestiegene Arbeitslosigkeit bot den unmittelbaren Anlass für die vermeintliche Ausnahmeregelung. Allerdings ist die Gefährdung der sozialen Sicherheit sowohl in der eingeschlagenen Strategie als auch in der Form der Problematisierung unauf löslich mit der Konstruktion einer Gefahr der kulturellen Identität verzahnt [...] Die rechtliche Differenzierung erforderte die Konstruktion einer Differenz und deren Inszenierung als Gefahr (Horvath 2016: 29).

Die ausführliche Benennung des Inlandarbeiterschutzgesetzes von 1925 ist deshalb von Bedeutung, weil mit diesem Gesetz jene Kernpunkte grundgelegt worden waren, die später in den 1960er Jahren wieder bedeutsam wurden. Dazu zählen die befristete und von den Unternehmer*innen auszustellende Beschäftigungsbewilligung, die Idee der Kontingentierung und die Einbindung der Sozialpartner*innen. Dieses Gesetz blieb bis 1941 in Kraft und wurde im selben Jahr von der „Deutschen Reichsverordnung über ausländische Arbeitnehmer“, die 1933 verabschiedet worden war, ersetzt. Dieses Gesetz bildete bis 1975 formal den rechtlichen Rahmen der Migration von Arbeitnehmer*innen in Österreich (vgl. Horvath 2016: 30). Aufgrund des existentiellen Repressionsdrucks durch die Nationalsozialist*innen auf Personengruppen, wie z.B. politisch Andersdenkende, geriet Österreich als deutschsprachiges Nachbarland in besonderem Maß in den Fokus einer erzwungenen Einwanderung aus Deutschland. Der (zum großen Teil) widerstandsfreie Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutsche Reich beendete jedoch diese Bewegung und spätestens mit 1938 wandelte sich der Charakter dieser Migration. Während es ab 1933 deutliche Abwanderungsschübe – nicht nur ausschließlich – von vormals in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund ins außereuropäische Ausland gab, wurde es mit Kriegsbeginn vor allem für Menschen jüdischen Glaubens zusehends schwerer, das Land zu verlassen. Mit 1938 begann die sogenannte Ghettoisierung von Jüd*innen, mit 1941 war es ihnen nicht mehr möglich, auf offiziellem Weg das Land zu verlassen und im selben Jahr setzten Deportationen in Konzentrations- bzw. Vernichtungslager ein. Bezogen auf die Migration in den vormals österreichischen Teil des nationalsozialistischen Deutschen Reichs waren die Entwicklungen im Gesamtreich von zwangsmigratorischen Bewegungen geprägt, denn flächendeckend bestimmte die Anwesenheit von Zwangsarbeiter*innen aus nahezu ganz Europa das alltägliche Leben in Österreich bis 1945.

Die *zweite zentrale Station*, die für das Verständnis von Migration in Österreich relevant ist, ist die *Zeit von 1945 bis 1960*. Österreich ist – in der Selbstwahrnehmung – in dieser Phase zu einem unfreiwilligen Einwanderungsland geworden und dennoch auch „ein Herkunftsland von Arbeitsmigranten“ (Faßmann/Münz 1994: 303), was sich bereits Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre abzuzeichnen begann (vgl. Faßmann/Münz 1994: 303–304, sowie Herzog-Punzenberger 2017: 24). Der Verweis auf diesen zweifachen Migrationscharakter Österreichs ist für ein umfassendes Verständnis von Migration deshalb von Belang, weil diese Auswanderungsbewegungen – wie erwähnt – bereits früher einsetzten als die markante Zuwanderungsphase von Arbeitskräften nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Abwanderung, die sich allerdings in den 1960er Jahren verstetigte, evozierte dann einen Arbeitskräftemangel in Österreich, dem dann in späterer Folge – durch das sogenannte Anwerbeabkommen in den 1960er Jahren – begegnet werden sollte. An dieser Stelle soll jedoch nicht näher auf die Migration i.S.

der Auswanderung aus Österreich eingegangen, sondern weiterhin die Einwanderung nach Österreich ausdifferenziert werden.⁵⁴ Eine nicht unerhebliche Anzahl (400.000) – von den Nationalsozialist*innen als Volksdeutsche benannte – Personen wurde von Österreich zwischen 1945 und 1950 aufgenommen bzw. verblieb in Österreich (vgl. Faßmann/Münz 1994: 304). Auffällig in diesem Zusammenhang ist der Umstand, dass von diesen Migrant*innen viele aus vormals habsburgischen Reichsteilen stammten, z.B. aus Siebenbürgen, der Bukowina oder dem Banat. In weiterer Folge – nach 1950 – wurde Österreich immer wieder Ziel mehrerer weiterer Wanderungsbewegungen, die hier nicht in aller Vollständigkeit aufgelistet werden sollen. Im Zuge des Volksaufstands gegen die kommunistische Diktatur in Ungarn flohen z.B. Ungar*innen über Österreich in weitere Länder bzw. beantragte ein nicht unerheblicher Anteil von ihnen Asyl in Österreich. Im Rahmen des Prager Frühlings 1968/69 verließen Tschech*innen und Slowak*innen ihre Herkunftsregionen. Einige von ihnen, zirka 12.000, blieben in Österreich, andere nutzten Österreich als Transitland zur Erreichung ihrer jeweiligen Zieldestination (vgl. dazu Faßmann/Münz 1994: 304). An diesen beiden Beispielen, die sich dann in der weiteren Geschichte wiederfinden lassen – bspw. im Zuge der Massenauswanderung an der ungarisch-burgenländischen Grenze von mehr als 45.000 DDR-Bürger*innen im Sommer 1989 –, wird deutlich, dass Österreich nicht nur Zielland von Migrant*innen war, sondern auch eine Transitzone für Wanderungsbewegungen. Während der Bewegung vom Herkunftsland durch Österreich hindurch gab es in der Tat auch jene Menschen, die sich während ihrer Flucht zu einem längeren Aufenthalt in Österreich entschlossen.⁵⁵

Menschen mit einem Fluchthintergrund oder sogenannte Vertriebene, die in den 1950er und 1960er Jahren nach Österreich kamen, wurden rechtlich anders behandelt als jene Menschen, die aus formal rein ökonomischen Gründen nach Österreich kamen und damit lediglich zu einem kurzfristigen Aufenthalt berechtigt waren. Sie wurden i.S. der Genfer Konvention als Flüchtlinge anerkannt und waren Österreicher*innen in einigen Bereichen gleichgestellt (vgl. Faßmann/Münz 1994: 318).

Die *dritte zentrale Station* der Migration in der Geschichte Österreichs ist – zunächst zeitlich gesehen – in den *1960er Jahren* verankert und war vorrangig eine Migration aus ökonomischen Gründen. Der Arbeitsmarkt in Österreich und die damit oftmals verbundenen höheren Löhne waren Ziel von Einwanderung. Sie wurde auch durch zwischenstaatlich organisierte Beschäftigungsabkommen (sogenannte Anwerbeabkommen), die 1962 mit Spanien,⁵⁶ 1964 mit der Türkei und schließlich 1966 mit Jugoslawien geschlossen wurden, forciert. Begleitet wurden diese Anwerbeabkommen mit der expliziten Annahme, dass die Arbeitnehmer*innen nach einer bestimmten Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückgehen würden – sie wurden als sogenannte Gastarbeiter*innen titulierte. Diese Form der Migration mit einem Zuwachs von 10.000 bis 15.000 Migrant*innen pro Jahr erreichte 1973 ihren Höhepunkt (vgl. Faßmann/

54 So gab es bspw. bereits um 1900 eine massive Auswanderungsbewegung aus Österreich(-Ungarn) in die USA (siehe dazu auch Faßmann/Münz 1994: 302). Weiterführend zur Thematik der Auswanderung siehe Horvath/Neyer (1996) sowie Bednar (2012).

55 Letztmalig relevant wurde dies erkennbar an der Fluchtbewegung der Jahre 2015/16. Auf die Aufnahme von Menschen aus Übersee-Ländern ab 1972 sowie auf die Aufnahme von Menschen jüdischen Glaubens zwischen 1973 und 1989 aus der damaligen Sowjetunion, die das Land auch als Transitland wählten, kann hier nicht weiter eingegangen werden; hierfür sei auf Faßmann/Münz (1994: 304–305) verwiesen.

56 Das Anwerbeabkommen mit Spanien war insofern obsolet, als dass die westlichen europäischen Nachbarländer Österreichs ein höheres Lohnniveau verzeichneten als Österreich, und so Spanier*innen eher in die Schweiz migrierten als nach Österreich (vgl. Faßmann/Münz 1994: 303–304, sowie Herzog-Punzenberger 2017: 24). Gleichzeitig, so stellt Herzog-Punzenberger (2017: 24) heraus, „waren aber österreichische ArbeitgeberInnen nicht daran interessiert, diese Arbeitsplätze am unteren Ende der Prestigeskala (für ÖsterreicherInnen selbst) attraktiver zu gestalten, nicht zuletzt, weil im Bereich der mittleren Qualifikationsniveaus gleichfalls eine hohe Nachfrage herrschte“.

Münz 1994: 309).⁵⁷ Die Rückkehr von Arbeitskräften, die erst aus Österreich ins Ausland migrierten, dann aber wieder zurückwanderten, die Phasen der ökonomischen Stagnation sowie das Ankommen geburtenstarker Jahrgänge auf dem Arbeitsmarkt in Österreich hatten zur Folge, dass die Kontingente für Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland abgebaut wurden. Es kam zu einem Anwerbestopp und 1975 trat ein neues Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG) in Kraft. Im Jahr 1984 waren lediglich 138.710 registrierte Arbeitnehmer*innen in Österreich beschäftigt; das bedeutete einen Rücklauf von zirka vierzig Prozent in zehn Jahren (vgl. Faßmann/Münz 1994: 309). Der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung sank allerdings nicht so immens wie die Anzahl der ausländischen Arbeitnehmer*innen. Die in das Ursprungsland zurückgekehrten Arbeitnehmer*innen wurden statistisch gesehen durch die nachgeholtten Familienmitglieder ersetzt (vgl. Herzog-Punzenberger 2017: 26).⁵⁸ Vor allem Migrant*innen aus Jugoslawien waren stark von der Konjunktur der österreichischen Wirtschaft abhängig. Sie sind jene, die mehr oder weniger freiwillig wieder nach Jugoslawien zurückkehrten, dort verblieben oder nach einiger Zeit wieder nach Österreich zurückmigrierten. Was mit dieser Form der Migration auch einherging, war das Verbleiben von Familienmitgliedern für eine bestimmte Zeit im Herkunftsland, die dann nach Österreich zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden sollten. Oftmals sahen also diese Menschen ihren Aufenthalt in Österreich nicht als Gäst*innen, wie es die offiziell etablierte Bezeichnung der sogenannten Gastarbeiter*innen nahelegen sollte, sondern als nachhaltige Option, *einzuwandern*, langfristig zu bleiben und gar nicht mehr oder ggf. erst mit dem Renteneintritt in das Herkunftsland zurück zu migrieren. Seit Mitte der 1970er Jahre „hatten sich viele ausländische Arbeitskräfte bereits so etabliert, dass trotz Ölpreisschock, daraus folgendem Wirtschaftsabschwung, der rechtlichen Verschärfung und insgesamt wegen des Aufnahmestopps eine Heimkehr widersinnig erschien und in der eigenen Vorstellung immer wieder verschoben wurde“ (Herzog-Punzenberger 2017: 25).

In den ausgehenden 1980er Jahren lag der geographische Schwerpunkt der Migration auf der Einwanderung nach Österreich aus Osteuropa, d.h. aus Polen, Ungarn oder Rumänien sowie aus der Türkei. So war Mitte der 1980er Jahre wieder ein Aufschwung an Arbeitnehmer*innen zu verzeichnen. Die *1990er Jahre* umfassen die Fortschreibungsgeschichte Österreichs als Einwanderungsland – nun jedoch spezifisch für Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die vor dem Bürgerkrieg flohen. Diese Zeitspanne ist die *vierte zentrale Station* der Migration in der Geschichte Österreichs, die hier skizziert werden soll. Österreich gewährte zirka 70.000 Menschen aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina als sogenannten De-facto-Flüchtlingen einen vorübergehenden Aufenthalt. Das bedeutet, dass diese keinen offiziellen Flüchtlingsstatus bekamen und nicht als Flüchtlinge anerkannt waren, jedoch eine finanzielle Unterstützung von Bund und Ländern erhielten (vgl. Faßmann/Münz 1994: 305). Die Fluchtgeschichten dieser Menschen legen die Unsicherheiten offen, mit denen sich diese während ihrer Flucht auseinandersetzen mussten, u.a. in den Fällen, in denen österreichische Grenzbeamte nach 1991 die Ein- und Durchreise durch Österreich verweigerten (vgl. dazu Faßmann/Münz 1994: 305–306). Faßmann/Münz (1994) evaluieren die Vorgehensweise der offiziellen österreichischen Politik bezüglich der Migrationsbewegungen Anfang der 1990er Jahre wie folgt:

In jüngster Zeit betont das offizielle Österreich zwar immer noch, daß Asylgewährung für Verfolgte zum traditionellen Bestand österreichischer Politik zählt. Das Klima und die tagespolitisch motivierte Praxis haben sich jedoch völlig verändert. Zahllose potentielle Asylbewerber werden an den Grenzen oder am Flughafen Wien abgeschoben bzw. zurückgewiesen. Dies geschieht vielfach, ehe diese Personen überhaupt einen formellen Asylantrag stellen können. Potentielle Zuwanderer sollen offenbar

57 Zwischen 1961 und 1973 kamen zirka 265.000 ausländische Arbeitnehmer*innen nach Österreich (vgl. Lorber 2016: 222).

58 So war zwischen Mitte der 1970er Jahre und Mitte der 1980er Jahre ein Rückgang von 220.000 auf 140.000 Personen zu verzeichnen (vgl. Herzog-Punzenberger 2017: 26).

durch die Aufnahmepraxis abgeschreckt, entmutigt oder zur Heimreise motiviert werden. Mit geänderten politischen Verhältnissen in Ostmittel- und Osteuropa läßt sich dies nur zum Teil erklären. Ganz offensichtlich führt die Rücksichtnahme von Politik und Verwaltung auf eine zunehmend ausländerfeindliche Stimmung in Teilen der österreichischen Bevölkerung auch zu einer sehr restriktiven Asylpraxis (Faßmann/Münz 1994: 307).

Diese Einschätzung stellt eine Analyse dar, die sich gleichsam für die Migrationsbewegungen 2015/16 übertragen lässt und welche die offizielle Migrationspolitik Österreichs weiterhin als restriktiv kennzeichnet.⁵⁹ Nicht hauptsächlich, aber auch wegen der Zunahme an Arbeitnehmer*innen aus Krisen- und Kriegsgebieten seit 1992, reagierte Österreich im Jahr 1992 mit Erteilungen individueller Arbeitsgenehmigungen, mit verschärften Einreise- und Zuzugsbestimmungen, mit einer restriktiven Asylpraxis und schließlich mit einer Neuregelung der rechtlichen Stellung von Migrant*innen, die bereits längere Zeit in Österreich ansässig waren (vgl. Faßmann/Münz 1994: 312) – de facto also mit einem Einwanderungsgesetz und der Einführung eines Quotensystems.⁶⁰ Die Wende der Migrationspolitik in Österreich durch das Einwanderungsgesetz regelte die Bedingungen (z.B. einen notwendigen Nachweis für einen Lebensunterhalt sowie für eine Wohnmöglichkeit), unter denen nach Österreich (außerhalb der EU und der EFTA-Staaten) eingewandert werden durfte (vgl. dazu auch Strasser/Tošić 2014: 130). Der Antrag auf Bewilligung der sogenannten Zuwanderung musste vom Ausland aus gestellt werden und vom Zielland bewilligt werden. Nur für bereits in Österreich geborene Kinder konnte dieser Antrag von Österreich aus gestellt werden.⁶¹ Das Auswahlverfahren, welches mit diesem Einwanderungsgesetz einherging, klassifizierte Personen in Gruppen. Einwanderung erfolgte nun nach prioritären Gesichtspunkten. Dabei wurden bestimmte Qualifikationen, die dem österreichischen Staat bezüglich des österreichischen Arbeitsmarkts besonders wichtig erschienen, ein Ehenachweis, ein Nachweis minderjähriger Kinder oder (Schwieger-)Eltern von in Österreich lebenden Antragsteller*innen, in den Blick genommen. Ein Familiennachzug wurde

59 Zu diesen restriktiven – mit wenigen Ausnahmen versehenen – Maßnahmen, die sich seit 2000 etablierten und seit 2002 unter der sogenannten Integrationsvereinbarung firmieren, gehören auch das sogenannte Fremdenrechtspaket aus dem Jahr 2011 sowie die Ablösung des Quotensystems durch ein Punktesystem und die Erteilungspraxis der „Rot-Weiß-Rot-Karte“, die sich eher an hochqualifizierte Arbeitnehmer*innen wendet. Sie stellt ein neues kriteriengeleitetes Einwanderungssystem dar, was sich parallel zur Kontrolle unerwünschter Einwanderung manifestiert hat; siehe dazu auch Strasser/Tošić (2014: 131–133).

60 Spätestens mit der gesetzlichen Regelung einer Einwanderung stellt sich auch die Frage nach dem Zugang bspw. zu Wohnraum oder zu Ausbildungs- und Studienplätzen für jene Kinder, deren Eltern im Zuge der 1960er und 1970er Jahre nach Österreich eingewandert sind. Hier lässt sich, dies ist bereits benannt worden, Österreich als „Einwanderungsland wider Willen“ (Herzog-Punzenberger 2017: 23) fassen; es gab „indirekt diskriminierende Gesetze“, die bis 2001 für langansässige Drittstaatsangehörige über einen langen Zeitraum galten und erst mit der Gleichstellungsrichtlinie der EU Schritt für Schritt abgeschafft wurden (vgl. Herzog-Punzenberger 2017: 54). Zu den direkten wie indirekten Formen der Diskriminierung im sogenannten Fremdenrecht, im Ausländerbeschäftigungsrecht und im Einbürgerungsrecht, mit denen sich angeworbene Arbeitnehmer*innen und ihre (noch) nicht eingebürgerten Kinder konfrontiert sahen, als auch zur Praxis der Einbürgerung siehe weiterführend Herzog-Punzenberger (2017: 53–54). Festzuhalten bleibt bezüglich der Einbürgerungspraxis, dass mit der Staatsbürgerschaftsnovelle 1998 keine Öffnung, sondern eine Verschärfung der Einbürgerung angelegt wurde, dies betrifft Sprachkenntnisse, die ökonomische Unabhängigkeit, die Wartezeiten von zehn Jahren für die Einbürgerung unter der Voraussetzung eines ununterbrochenen Aufenthalts von zehn Jahren im Bundesgebiet oder den Nachweis einer erfolgreichen Integration sowie eine bejahende Einstellung zur Republik Österreich. All das müssen die Antragsteller*innen nachweisen – als weitere jüngere Einbürgerungsvoraussetzung kommt ein Landeskundetest hinzu (vgl. Strasser/Tošić 2014: 130).

61 Der Familiennachzug war und ist einer solchen Quotenregelung unterstellt. Für eine kurze Zeit wurden auch die im Inland geborenen Kinder in diese Quotenregelung eingebunden, was sich als nicht durchführbar herausstellte, da dies sonst – im Fall einer Überschreitung der Quote – eine Ausweisung neugeborener Kinder zur Folge gehabt hätte (vgl. Strasser/Tošić 2014: 130).

jedoch erst gewährt, wenn sich die Antragsteller*innen mindestens zwei Jahre in Österreich aufgehalten hatten und nachziehende Ehepartner*innen wenigstens ein Jahr mit dem*der in Österreich lebenden Partner*in verheiratet waren. Ob die Einwanderung erlaubt wurde oder nicht, unterlag zudem einem Kontingent, d.h., die jährliche Einwanderungsquote durfte nicht überschritten werden. Ein typisches Konzept bezüglich der Anwerbungsphilosophie von Arbeitskräften, vor allem aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, stellte das Rotationsprinzip dar. Die Arbeitnehmer*innen hatten nach diesem Prinzip nur eine kurzfristige Beschäftigungsgenehmigung und ihre Rückkehr in ihr Herkunftsland sowie der stetige Austausch dieser Arbeitnehmer*innen sollte für eine „flexible und anpassungsfähige Gruppe auf dem Arbeitsmarkt“ (Faßmann/Münz 1994: 316) sorgen.⁶² Allerdings hatten viele Unternehmer*innen „in den Jahren der Hochkonjunktur an einer hohen Fluktuation wenig Interesse [... und außerdem hatten; D.C.] viele ausländische Arbeitskräfte für sich und ihre nachgeholten Familienangehörigen eine längerfristige Perspektive in Österreich“ (Faßmann/Münz 1994: 316) im Sinn – letztendlich also setzte sich das Rotationsprinzip in der Praxis nicht durch (siehe dazu auch Gouma 2020: 14).⁶³ Sowohl die Abkommen und das Ausländerbeschäftigungsgesetz als auch das gescheiterte – aber dennoch versuchte – Rotationsprinzip können als Versuch der Steuerung von Migration und als „Technologien des Gastarbeiterregimes“ (Horvath 2016: 28) verstanden werden.

4.1.2 Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs nach dem Zerfall des Habsburgerreichs in einem systematischen Verständnis

Wenn die vier skizzierten Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs nach dem Zerfall des Habsburgerreichs aus einer systematischen Perspektive betrachtet werden, wird (1.) deutlich, dass die Entstehung und der Einsatz der „Technologien des Gastarbeiterregimes“ (Horvath 2016: 28), die sich bezüglich der Arbeitsmigrationspolitik etablierten, vorrangig vor dem Hintergrund nationaler wirtschaftlicher Bedarfe argumentiert werden. Diese wirtschaftlichen Aspekte treten dominant hervor, erzählen aber „nur die halbe Geschichte“ der österreichischen Migrationspolitik i.S. einer „politischen Rationalität der Gastarbeit“ (Horvath 2016: 28). Denn – wie es Horvath (2016: 28) festhält – die Erklärung dieses Umgangs mit den Arbeitnehmer*innen, der sich an mehreren Zeitpunkten der Geschichte Österreichs zeigt, führt formal letztendlich in die 1920er Jahre zurück. Wie bereits erwähnt, wurde 1925 das sogenannte Inlandarbeiterschutzgesetz verabschiedet. Kurz gesagt: Der Umgang mit den sogenannten Gast-

62 Das Gebot der Flexibilität findet sich auch in den fortlaufenden Jahren bis zur Einführung der Fremden-gesetznovelle im Jahr 2003. D.h., den auf dem Arbeitsmarkt auftretenden Engpässen wurde in den vergangenen vier Jahrzehnten durch eine flexible Steuerung durch Aufenthaltsgenehmigungen, die sich an einem kurzfristigen Bedarf orientierten, entgegengewirkt. Die Politik der Anwerbung und die wirtschaftspolitischen Ziele, die damit einhergingen, wurden – Österreich gehört mittlerweile zu den reichsten Ländern der Welt und verzeichnet trotz Krisen eine sehr gute Wirtschaftsentwicklung – erfüllt, ohne die Wirtschaftsentwicklung Österreichs alleinig auf die hier benannte Steuerung von Migration verengen zu wollen (vgl. Herzog-Punzenberger 2017: 27). Weiterführend zur Praxis des Rotationsprinzips siehe auch Herzog-Punzenberger (2017: 25), sowie zur rechtlichen Situation von Arbeitnehmer*innen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren siehe Faßmann/Münz (1994: 316–317).

63 Zu den sogenannten Gastarbeiter*innen entstanden zwei Studien (Lichtenberger/Faßmann 1984 sowie Wimmer 1984a, 1984b). Abgesehen von den Ergebnissen, die diese beschreiben, sind die Studien jedoch auch selbst exemplarische Zeugnisse der Migrationsforschung zu dieser Zeit. So weist Gouma (2020: 14–15) völlig zu Recht darauf hin, dass zu dieser Zeit blinde Flecken in der Migrationsforschung (bspw. die Fortschreibung der Idee der Assimilation) herrschten und dass die „Wissensproduktion im Migrationsfeld [...] nicht nur von politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen, sondern auch von disziplinären Bedingungen beeinflusst [ist]“ (Gouma 2020: 15).

arbeiter*innen ab den 1960er Jahren hatte einen Motivvorrat aus den Jahren des ausgehenden Habsburgerreichs, vor allem aber aus den 1920er Jahren. So konnte in der Migrationspolitik – auch wenn sie zu verschiedenen Zeitpunkten differenziert betrachtet werden muss – auf bereits etablierte „Prinzipien und Instrumente“ zurückgegriffen werden und so „eine scheinbar unpolitische und unproblematische, nutzungsorientierte (De-)Thematisierung der Migration“ (Horvath 2016: 28) ermöglicht werden.

Eine Einwanderung nach Österreich erfolgt aus dem Blickwinkel der Menschen mit Migrationshintergrund (2.) aus verschiedenen Gründen. Migration kann aus einer politischen Instabilität des Herkunftslands, aus Gründen der Verfolgung durch ein politisches System, aufgrund kriegerischer Konflikte, aus ökonomischen Beweggründen oder der Motivation, berufliche Vorstellungen zu erfüllen, heraus erfolgen. So lassen sich die Motive von Migration nicht einfach in einen national-wirtschaftlichen Vorstellungsrahmen der Migrationspolitik einpassen. Migration ist ein heterogenes Phänomen.

Ein großer Teil von Menschen aus dem Ausland, die nach 1945 nach Österreich kamen, arbeitet(e) (3.) in prekär zu bezeichnenden Arbeitsverhältnissen. In hochkonjunkturellen Phasen angeworben, arbeit(et)en diese hauptsächlich im Baugewerbe, im Reinigungsgewerbe, im Tourismus oder auch im Gastgewerbe. Diese Tätigkeiten in den genannten Branchen gingen oftmals mit einer saisonalen Schwankung, einem hohen körperlichen Einsatz, einer größeren Unfallgefahr, einem niedrigen Sozialprestige oder auch eingeschränkter persönlicher Freiheiten einher. Diese Arbeitnehmer*innen haben oftmals eine schwache sozial- und arbeitsrechtliche Position inne. Die Logik der Migrationspolitik orientierte sich an folgenden hauptsächlich Zielen, die sich in den genannten praktischen Arbeitsbedingungen niederschlugen: Ein Ziel war es, den Arbeitskräftemangel auf dem österreichischen Arbeitsmarkt auszubalancieren bzw. diese Lücken zu schließen, eine Lohnsteigerung in (zumeist) formal unqualifizierten Tätigkeiten zu verhindern sowie Österreicher*innen soziale Aufstiegschancen zu ermöglichen (Herzog-Punzenberger 2017: 25). Für die nach Österreich nach 1992 eingewanderten Menschen bestimmt aufgrund des Einwanderungsgesetzes formal vorrangig der Migrationsgrund – und weniger die Nationalität – den (oftmals prekären) rechtlichen Status in Österreich. Im Unterschied zur heutigen Migrationspolitik in Österreich sowie jener der meisten industrialisierten Länder war das Ziel der Migrationspolitik ab den 1960er Jahren, dass der Fokus weniger auf die hochqualifizierten Arbeitskräfte gelegt wurde, sondern gerade darauf, dem Arbeitskräftemangel in den (formal) niedrig qualifizierten Bereichen zu begegnen (vgl. dazu auch Herzog-Punzenberger 2017: 24). Die Vorstellungen, welche allerdings die Arbeitnehmer*innen mit ihrer Einwanderung selbst verbanden, waren neben der eigenen monetären Absicherung z.T. auch die Unterstützung von Verwandten im Herkunftsland, das Ansparen für den Erwerb eines Grundstücks bzw. von Wohneigentum entweder im Herkunftsland oder auch in Österreich, d.h. am Wohn- und Arbeitsort, und letztendlich auch der soziale Aufstieg⁶⁴ in qualifiziertere berufliche Tätigkeiten.⁶⁵

64 Spezifisch zur Auseinandersetzung mit der Thematik von Migrant*innen, die als Arbeitnehmer*innen in den 1970er und 1980er Jahren nach Österreich kamen, zur Thematik des (verhinderten) Bildungsaufstiegs von Menschen mit Migrationshintergrund der sogenannten zweiten Generation siehe weiterführend Herzog-Punzenberger (2017) sowie Weiss (2007).

65 So hält Herzog-Punzenberger (2017: 51) zusammenfassend auf treffende Weise fest: „Im Rückblick besteht für Österreich für die 1960er, 1970er und 1980er Jahre kein Zweifel, dass das Konzept der österreichischen Migrationspolitik auf einem andauernden Gastarbeitermodell mit der Zuweisung eines zeitlich befristeten und rechtlich eingeschränkten Status für die Familien aus Ex-Jugoslawien und der Türkei gründete. Es war Ausdruck des Selbstverständnisses einer Zweiklassengesellschaft, das immerhin mehr als 20 Jahre lang das Zusammenleben strukturierte. Die zugewanderten Familien sollten sich nicht als gleichberechtigte BürgerInnen, d.h. ÖsterreicherInnen fühlen, die ihre Zukunft in diesem Land für sich und ihre Kinder gestalten.“

In einer systematischen Sicht auf Migration wird (4.) auch deutlich, dass die Einwanderungen *in Phasen* ablaufen.⁶⁶ Exemplarisch wird das an der Migration ab 1950 deutlich. Sie läuft in drei Phasen ab, der Phase der Liberalisierung des Arbeitsmarkts ab 1950, der Phase der aktiven Anwerbung von 1961 bis 1973 sowie der Phase des Abbaus von sogenannten Gastarbeiterkontingenten ab 1973. So ist also bezogen auf diese Phasen der Migration die Einwanderung von Arbeitnehmer*innen in bestimmten Zeitfenstern (und unter bestimmten Zugangsvoraussetzungen) auf der einen Seite erwünscht, wird aber auf der anderen Seite auch reglementiert – diese Praktik wird in einem erweiterten historischen Verständnis (im nächsten Kapitel) näher beleuchtet. Wie aufgezeigt, gab es in ökonomisch unsicheren Zeiten Anwerbstopps und die Praxis der Nichtverlängerung der Aufenthaltsgenehmigungen. Für die Zeit nach 1945 wird deutlich, dass sich die Einwanderungen aus den Motivlagen der Flucht und aus ökonomischen Beweggründen zum Teil auch gegenseitig bedingten, was am Beispiel der Asylbewerber*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien zwischen 1960 und 1967 besonders deutlich wird, denn

mit dem Zustrom jugoslawischer Arbeitsmigranten reduzierte sich der Flüchtlingsstrom. Ob sich das politische Klima in Ex-Jugoslawien damals tatsächlich verbessert hat, oder ob Asylbewerber nun als ‚Gastarbeiter‘ nach Österreich kamen, läßt sich im Nachhinein schwer beurteilen (vgl. dazu auch Faßmann/Münz 1994: 308).

Die Phasenhaftigkeit von Migration verweist zudem auf eine definitorische Bezugnahme von Migration auf Mobilität. Beide können zwar als

zentrale Formen [verstanden werden; D.C.], über die sich Veränderungen von Bevölkerung realisieren. Während Mobilität eine Bewegung zwischen zwei Orten respektive Kategorien beschreibt [...] handelt es sich bei Migration um einen Prozess der Verlagerung des Lebensmittelpunkts (Moch 1997), der damit zwar auch eine Bewegung zwischen zwei Orten beschreibt, aber nicht auf die Bewegung selbst fokussiert ist, sondern auf das Resultat der Bewegung (Geisen 2016: 66).

Die phasenabhängige Migration sollte zwar durch die Migrationspolitik einer Steuerung unterliegen; allerdings sind dieser auch Grenzen gesetzt. Trotz aller Bemühungen, Migration zu steuern, verblieben Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Österreich – sie migrierten und wählten dort ihren neuen Lebensmittelpunkt, ohne – wie von der Migrationspolitik erwünscht – zurückzukehren (vgl. dazu auch Gouma 2020: 17).⁶⁷

Schließlich (5.) können die Stationen der Migration so verstanden werden, dass sich Österreich lange Zeit nicht als Einwanderungsland definierte (vgl. dazu Herzog-Punzenberger 2017: 60, sowie Strasser/Tošić 2014: 128). Es scheint sich auch heute noch als ein „Einwanderungsland wider Willen“ (Herzog-Punzenberger 2017: 23) zu begreifen. So wird – bezogen auf die jüngere Geschichte Österreichs nach 1945 – an den zögerlich vorgenommenen Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen für den Aufenthalt, bezogen auf Beschäftigungsmodi oder bezogen auf den Erwerb der Staatsbürger*innenschaft, exemplarisch Folgendes deutlich: Nicht den Arbeitnehmer*innen oder geflüchteten Menschen aus dem Ausland, sondern auch den bereits in Österreich geborenen Kindern jener Eltern, die nach Österreich eingewandert sind und bislang (noch) keine österreichische Staatsbürger*innenschaft bekommen haben, wird – pointiert formuliert – eher ein „Objektstatus“ (Lorber 2016: 237) zugeschrieben, anstatt dass sie als

Erst die 1990er Jahre waren vom Übergang hin zu einem Status der Wohnbürgerschaft für die ehemals angeworbenen Arbeitskräfte gekennzeichnet, die aber mit starken Geburtswehen verbunden waren.“

66 Einzelne Phasen lassen sich unter den von mir entwickelten Stationen von Migration einordnen. Die Phasen beschreiben dabei vorrangig den zeitlichen Rhythmus von Migration und bilden eine Basis für die systematische Sicht auf die Geschichte der Migration in Österreich. Die Stationen gehen allerdings über eine zeitliche Einordnung hinaus. So stehen Phasen und Stationen zwar in einem Zusammenhang, wobei die Stationen die Logik über eine ausschließlich zeitliche Sicht auf die Geschichte der Migration in Österreich hinaus aufzeigen.

67 Siehe dazu auch Georgi (2016).

Menschen mit (vollwertigen) Rechten angesehen oder gar anerkannt werden (siehe dazu auch Lorber 2016: 234–235).⁶⁸ Diese erste kritische Einordnung der Migration in der Geschichte Österreichs zeigt auf, wie Migration gesellschaftliche Veränderungen induziert. An der Frage

68 Die österreichische Staatsbürger*innenschaft kann auf der einen Seite durch die Geburt und auf der anderen Seite durch eine Einbürgerung erworben werden. Die Staatsbürger*innenschaft sowie ihr Erwerb für eingewanderte Menschen und ihre in Österreich geborenen Kinder trägt insofern eine Besonderheit in sich, als dass diese Kinder (der zweiten und dritten Generation) nicht automatisch die österreichische Staatsbürger*innenschaft bekommen (siehe dazu Valchars/Bauböck 2021: 52–57), es sei denn, ein Elternteil besitzt diese bereits. Eine Mehrfachstaatsbürger*innenschaft wird in der Regel in Österreich nicht praktiziert, es sei denn, einer der beiden Elternteile ist bereits österreichische*r Staatsbürger*in, und vorausgesetzt, die Eltern sind verheiratet oder der Vater erkennt die Vaterschaft innerhalb von acht Wochen nach Geburt des Kindes an (siehe dazu https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/staatsbuergerschaft/Seite.260430.html#Fremde [Zugriff: 31.01.2024]). In Österreich wird das Abstammungsprinzip angewendet, d.h., der Erwerb für in Österreich geborene Kinder ist nur dann möglich, wenn ein Elternteil die österreichische Staatsbürger*innenschaft besitzt. Sonst müssen sie, wie ihre Eltern auch, bestimmte Voraussetzungen erfüllen und können um die österreichische Staatsbürger*innenschaft ansuchen. In den Jahren 2002 bis 2007 lag der Anteil der in Österreich geborenen Kinder ohne die österreichische Staatsbürger*innenschaft zwischen 12 und 13 Prozent. Im Jahr 2016 war zirka ein Fünftel aller geborenen Kinder in Österreich ohne eine österreichische Staatsbürger*innenschaft (siehe dazu Valchars/Bauböck 2021: 58). Die Einbürgerungspraxis von Einwander*innen in Österreich und damit verbunden das Verleihen der österreichischen Staatsbürger*innenschaft müssen also von ihnen beantragt werden und hängen von einigen Bedingungen – und den Kosten (sogenannte Einbürgerungsgebühren) ab (siehe dazu Karasz 2013: 46–48, sowie Valchars/Bauböck 2021: 59–78), sie werden von einem behördlichen Verfahren flankiert und durch Behörden entschieden (siehe dazu Valchars/Bauböck 2021: 52–57, zu Einbürgerungspraktiken im europäischen Vergleich siehe Karasz 2013). Die Voraussetzungen der Einbürgerung in Österreich umfassen einen regelmäßigen und ununterbrochenen Aufenthalt, Unbescholtenheit und Wohlverhalten, ein regelmäßiges Einkommen ohne Inanspruchnahme von Sozialhilfeleistungen (durchschnittlich 36 Monate der letzten sechs Jahre), Deutschkenntnisse (B1-Niveau), seit 2005 einen Wissenstest über die „demokratische Ordnung“ und die daraus resultierenden „Grundprinzipien“ sowie die Rücklegung aller bisherigen Staatsangehörigkeiten. Wie Valchars/Bauböck (2021: 69) festhalten, sind diese Voraussetzungen für eine Einbürgerung im Vergleich zu anderen Ländern „nicht grundsätzlich außergewöhnlich“, allerdings ist Österreich aber „eines der wenigen Länder in Europa, das alle diese Kriterien zusammen zur Anwendung bringt und sie zu einem umfassenden Katalog kombiniert. Höhe und Strenge der einzelnen Kriterien, die in den letzten Jahren zudem zunehmend schrittweise verschärft wurden und nur wenige Ausnahmen erlauben, tragen dazu bei, dass Österreich im Ländervergleich als ein Staat mit überregulierten und besonders strengen Bedingungen auffällt. Diese stark ausschließenden Einbürgerungskriterien bilden für viele Immigrant*innen schwer bis gar nicht überwindbare Einbürgerungshürden. In den letzten Jahren sinken dementsprechend die Zahlen an Einbürgerungen und der Anteil von Nicht-Staatsangehörigen in Österreich steigt deutlich an“ (Valchars/Bauböck 2021: 69). Mit Blick auf die Statistik der Verleihung der Staatsbürger*innenschaft seit 1945 ist eine sinkende Einbürgerung zu verzeichnen. Während in den ersten Jahren nach 1945 eine hohe Einbürgerung stattfand (1946: 82.161, 1947: 59.818 und 1948: 45.578), nahmen die Zahlen danach kontinuierlich stark ab. Den Beginn der Abnahme markiert das Jahr 1958 mit 8712 Einbürgerungen, 1966 sind es 3925 (zu den hier angegebenen Zahlen siehe Statistik Austria: Einbürgerungen seit 1946 nach Bundesland bzw. Ausland; abrufbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/einbuergierungen/index.html [Zugriff: 31.01.2024]). In der Phase der aktiven Anwerbung machte sich die Einwanderung in den 1960er Jahren kaum bemerkbar, wobei die Einbürgerungen ab 1967 wieder stiegen (1967: 4832, 1972: 5225, 1980: 8176). Erst in den ausgehenden 1980er Jahren und Anfang der 1990er Jahre, die in der vorliegenden Arbeit ausgewiesene vierte Station, stiegen dann die Einbürgerungen erst moderat, dann aber wieder deutlicher an (1990: 8980, 1991: 11.137, 1994: 15.275, 1998: 17.786). Das Jahr 2003 markiert mit 44.694 Einbürgerungen einen Höchstwert an Einbürgerungen. Dieser Anstieg ist mit der Fluchtbewegung vor den Balkankriegen, der Öffnung Europas, dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union sowie den Einbürgerungen der in Österreich geborenen Kinder der zweiten und dritten Generation erklärbar (siehe dazu auch Valchars/Bauböck 2021: 73). Zu Beginn der 2000er sinken die Zahlen dann wieder, was mit der Staatsbürgerschaftsnovelle zu tun haben kann (2006: 25.746, 2008: 10.258, 2010: 6135), im Zeitraum 2015 bis 2021 wird 2015: 8144, 2017: 9125, 2019: 10.500, 2020: 8796, 2021: 9723, 2022: 10.899 und im Jahr 2023 11.898 Menschen die österreichische Staatsbürger*innenschaft verliehen.

nach demokratischen Partizipationsrechten wird dies besonders eindrücklich deutlich. In einer demokratischen Gesellschaft – wie Österreich – ist die politische Partizipation ein grundlegendes Charakteristikum der politisch-sozialen Organisationsform. Dieses Partizipationsrecht wird aber – und dies gilt in Europa allerdings nicht ausschließlich für Österreich – Menschen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Generationen (immer noch) nicht gewährt (vgl. dazu auch Geisen 2016: 66–67, sowie Lorber 2016: 237). So trifft Geisens (2016: 67) These, „dass die modernen Gesellschaften derzeit kaum in der Lage sind Freiheit und Gerechtigkeit für Migrantinnen und Migranten zu gewährleisten [...] und dass; D.C.] die Demokratisierung der Migrationsgesellschaften [...] im 21. Jahrhundert zu einer zentralen politischen Aufgabe geworden [ist]“, auch für die jüngere Migrationspolitik Österreichs zu.

Die systematische Betrachtung der aufgezeigten Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs weist also auf ein zentrales Kennzeichen im Verständnis von Migration hin. So steht Migration in einem komplexen Verhältnis von Kontinuitäten und Veränderungen. Migration ist zum einen Normalzustand⁶⁹ (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 8) und zeigt sich kontinuierlich anhand mehrerer Zeitpunkte in der Geschichte (Österreichs). Migration kann zum anderen aber auch als Ausdruck von Transformation i.S. eines Wandels, „in Form und als Folge der Mobilität“ (Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 8) von Menschen verstanden werden. Während es also auf der einen Seite zeitlich überdauernde Kontinuitäten gibt, muss Migration auf der anderen Seite in gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Transformationsprozesse eingebettet werden.⁷⁰ So folge ich Castles (2010: 1569), der herausstellt: „Migration embraces all dimensions of social existence, and therefore demands an interdisciplinary approach.“ Es kann also weder von *der* Migration gesprochen werden, noch ist sie mit einer allgemein gültigen Migrationstheorie oder einem Modell zur Migration zu fassen. Im Grunde ist der Gedanke, den Manuela Bojadžijev (2011: 142) aufwirft, nur konsequent. Sie fragt: „[E]xistiert Migration als Erkenntnisobjekt überhaupt oder wurden mit dem Begriff – aus disziplinären oder politischen Gründen – letztlich nur sehr heterogene Phänomene zu einer imaginären Einheit zusammengefasst?“ Wenn in diesem ersten Schritt also ein Migrationsverständnis aus einer historisch-systematischen Perspektive erarbeitet wurde und eine Bestimmung von Migration erfolgte, lautet die vorläufige Antwort auf diese durchaus berechtigte Frage: Ja, mit Vorbehalt. Migration kann als Erkenntnisobjekt gelten und kann auch näher bestimmt werden. Allerdings zeigt das bisher erarbeitete Verständnis von Migration auf, dass Migration in der Tat heterogene Phänomene offenlegte. Um jedoch ein Verständnis von Migration tatsächlich angemessen fassen zu können, braucht es eine weitere Analyseperspektive. Das bedeutet für den Fortlauf der Erarbeitung eines Verständnisses von Migration in dieser Arbeit, dass die bisher festgehaltenen Erkenntnisse hinterfragt und aus einer weiteren Perspektive erarbeitet werden müssen.

69 An dieser Stelle kann nicht näher auf die Beschreibung früher Formen der Migration, auf Varianten im Mittelalter und der Moderne eingegangen werden. Carey (2018) entwirft jedoch in seinem Beitrag eine Geschichte der Migration und rahmt diese als „kulturanthropologisches Phänomen“ (Carey 2018: 18). So stellt eine frühe Form der Migration i.S. des Nomadismus eine hauptsächliche Existenzform des Menschen dar (vgl. Carey 2018: 18). Weiterführend zur theoretischen Auseinandersetzung mit Nomadismus siehe Villa (2012).

70 Siehe dazu auch Geisen (2016) sowie Horvath (2016).

4.2 Der zweite Blick auf Migration: Die k.u.k. Monarchie – eine post-koloniale Perspektive

Der zweite Blick auf Migration soll aus einer post-kolonialen Perspektive erfolgen, welche die eben vorgenommene systematische Betrachtung ergänzt, dieser aber nicht entgegensteht.⁷¹ Bevor begründet wird, was genau mit einer post-kolonialen Sichtweise gemeint ist und warum diese nun gerade anschlussfähig an die theoretische Befassung mit Migration in dieser Arbeit ist, soll zunächst auf drei „Gründungsfiguren des Postkolonialismus“ (Nandi 2012: 121) verwiesen werden – Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri C. Spivak.

Die erste wesentliche Bezugsperson für post-koloniale Perspektiven ist Edward Said mit einer seiner zentralen Arbeiten aus dem Jahr 1978, die den Titel „Orientalism“ (1978) trägt. Said befasst sich in dieser Ausarbeitung am Beispiel stereotyper Bilder und Einstellungen zum „Orient“ mit einer westlich-europäischen Konstruktion des Anderen und prägte wesentlich die Auseinandersetzung mit Theorien zum „Orientalismus“. Homi K. Bhabha beschäftigt sich zunächst mit der Kolonialgeschichte Indiens, wobei vor allem mit zwei Publikationen „Nation and Narration“ (1990) und „The Location of Culture“ (1994) koloniales Denken und Handeln kritisch in den Blick genommen werden können. Er prägte auch den Begriff der Hybridität. Dieser lässt es zu, eine erweiterte Sicht auf Selbstentwürfe von (marginalisierten) Personen zu werfen, indem sie inhärente Differenzen, Ambivalenzen und Widersprüche in der Sicht auf den Menschen berücksichtigt (vgl. Bonz/Struve 2011: 136). Gayatri C. Spivak, eine weitere Wegbereiterin für die post-koloniale Sichtweise, befasst sich in ihren Werken noch einmal anders als Said und Bhabha mit kolonialen Macht- und Ausbeutungsverhältnissen und ihren Folgen, indem sie auch auf die Widersprüche *innerhalb* der kolonialisierten Länder – hier in Indien – eingeht. Sie führt den Diskurs um den Gegensatz von der indischen Oberschicht und der unterprivilegierten Schicht unter der Berücksichtigung von Geschlechterfragen. Sie ist auch diejenige, die den offensichtlichen Bezug zum Kapitalismus und Kolonialismus verdeutlicht und globale wirtschaftliche Zusammenhänge zusammendenkt (vgl. dazu auch Nandi 2012: 121). Spivak (1988) prägt in ihrem Aufsatz „Can the Subaltern Speak?“ den Begriff der Subalternen. Spivak fragt: „Can the subaltern speak (as woman) speak?“ (Spivak 1988: 297) und arbeitet bspw. in der Auseinandersetzung mit Sigmund Freud und in einem Rückgriff auf Sarah Kofman (1980) heraus, dass Frauen (selbstverständlich) über sich sprechen können, ihnen aber der Sprechakt oftmals verweigert wird oder sie als Sprechende in eine bestimmte Rolle gedrängt werden:

As Sarah Kofman has shown, the deep ambiguity of Freuds use of woman as a scapegoat is a reaction-formation to an initial and continuing desire to give the hysteric a voice, to transform her into the *subject* [Herv. im Zitat] of hysteria. The masculine-imperialist ideological formation that shaped that desire into the ‚daughter’s seduction‘ is part of the same formation that constructs the monolithic ‚third-world-woman‘. As a postcolonial intellectual, I am influenced by that formation as well (Spivak 1988: 297).

Sowohl die Verunmöglichung des Sprechens als auch dessen Gewährung oder Rahmung in einem für diese marginalisierten Personen festgelegten Kontext können aus paternalistischen oder auch anderen Beweggründen, gar aus gut gemeinten Motiven – z.B. dem (vermeintlichen) Heilen oder Beschützen – erfolgen, diese Praktiken enden aber letztlich in einer Fortsetzung von machtvollen Praktiken. So wird abermals über die Personen gesprochen oder darüber, wie

71 In dieser Arbeit wird diese Schreibweise (mit Bindestrich) verwendet, denn es handelt sich bei der Analyseperspektive des Post-Kolonialismus gerade nicht um eine linear verlaufende nachkoloniale oder nichtkoloniale Epoche, sondern um eine, die diverse Machtkonfigurationen mitdenkt (vgl. dazu auch Ha 2009: 263).

sie nun am besten ermächtigt werden können, um zu sprechen – letztlich aber verhindert gerade diese Praktik das selbstermächtigende Sprechen. Die Argumentation Spivaks (1988), die für die weitere Erarbeitung des Migrationsverständnisses nun an dieser Stelle besonders bedeutsam ist, ist jene der Fortschreibung machtvoller Praktiken, die sie zuvorderst bezüglich kolonialer Zusammenhänge ausführt.⁷² Welche machtvollen Strukturen also, die aus der kolonialen Vergangenheit der k.u.k. Monarchie stammen könnten, sind im Fortlauf der Geschichte Österreichs zu finden und wie stehen diese im Zusammenhang mit Migration? Dies ist eine leitende Frage für die konzeptionelle Erarbeitung des Migrationsverständnisses in diesem und im folgenden Kapitel.

Ohne an dieser Stelle weiterführend auf Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri C. Spivak und ihre Werke eingehen zu können, bleibt festzuhalten, dass diese drei Personen in den späten 1970er und 1980er Jahren eine post-koloniale Perspektive für den wissenschaftlichen Diskurs äußerst fruchtbar gemacht haben. Dass sich ihre Sichtweisen letztendlich als post-kolonial etablierten, kommt jedoch im deutschsprachigen Raum erst in den 1990er Jahren auf; zu dieser Zeit wird diese Perspektive auch populär(er) (vgl. dazu auch Ha 2009: 264).⁷³ Post-koloniale Sichtweisen hatten es also im deutschsprachigen Raum im Vergleich zum englischsprachigen Raum schwer, sich im wissenschaftlichen Diskurs zu festigen (vgl. hierzu Barskanmaz 2019: 68).

Post-kolonial ist hier nicht als Epochenbegriff zu verstehen, der eine formale politische Unabhängigkeit ehemals kolonialisierter Gesellschaften nach der Erlangung der völkerrechtlichen Souveränität suggeriert (vgl. Ha 2009: 262, sowie Barskanmaz 2019: 74). Post-kolonial wird in dieser Studie als kritisch-analytische Kategorie genutzt. Die Nutzung der post-kolonialen Perspektive, wie sie für diese Arbeit gewählt wird, zeichnet sich dadurch aus, „die gegenwärtige lokale und globale Verfasstheit der Gesellschaft zu begreifen, welche sich durch eine (Dis)Kontinuität kolonialer Strukturen, Denkmuster, Wissensbestände und Praktiken, kurzum ‚unabgeschlossene Kolonialdiskurse‘ – modifizierte, aber weiterhin wirkmächtige Kolonialdiskurse – auszeichnet“ (Barskanmaz 2019: 74).

Im jüngeren wissenschaftlichen Diskurs über post-koloniale Sichtweisen haben sich unterschiedliche Bedeutungsdimensionen über den Begriff post-kolonial herausgebildet. So erhält der Begriff post-kolonial bspw. im Zuge der Globalisierung eine neue Bedeutung und weist auf „transkulturelle Lebensbedingungen im Alltag urbaner Zentren“ hin (Ha 2009: 264). Während post-koloniale Sichtweisen durchaus auf die Schaffung transkontinentaler Räume und Wanderungen bezogen werden können, die nationalstaatliche Grenzen überschreiten, ist es in der Diskussion über post-koloniale Sichtweisen jedoch wichtig, dass diese Analyseperspektive nicht dem Prinzip des *Containments* unterliegt. Das meint, dass mit dem Begriff post-kolonial zwar Inhalte, die sich z.B. mit Machtkonstellationen, Kolonialisierung oder Migration befassen, verhandelt werden können. Es muss im Zuge der Begriffsnutzung jedoch eine Differenzierung vorgenommen werden, gerade weil sich „postkoloniale Kritik [...] immer mehr zu einem Sammelbegriff oder einer übergeordneten Kategorie entwickelt, die nahezu alle kritischen Ansätze und Themenfelder miteinander verbindet und sich dabei gleichzeitig ausdifferenziert“ (Ha 2009: 265). Heißt: Worauf bezieht sich *in welchem Zusammenhang* die post-koloniale Perspek-

72 Weiterführend zu Spivak siehe Nandi (2012: 124).

73 Aimé Césaire, Frantz Fanon, Antonio Gramsci oder Léopold Senghor – um lediglich Beispiele zu geben – haben die Thematik des Kolonialismus und Rassismus diskutiert. Auch sie versuchen durch ihre Ausführungen, Menschen, die von Kolonialisierung betroffen waren, einen „Subjektstatus und eine eigenständige Geschichte unabhängig vom ‚Weißen Blick‘“ (Ha 2009: 268) zuzuschreiben; weiterführend zur Entwicklung der post-kolonialen Sichtweise im wissenschaftlichen Diskursen siehe Ha (2009) sowie Schulze (2018).

tive, um als solche auch in den wissenschaftlichen Diskurs – und nicht einzig als (wenn oftmals auch berechnete) politische Agenda – Einzug halten zu können?⁷⁴

Das leitende Erkenntnisinteresse in diesem Kapitel ist, nach der Weiterführung kolonialer Praktiken zu suchen. Es wird danach gefragt, inwiefern sich also koloniale Denkstrukturen im Zuge des Umgangs mit Migration in Österreich – in der Migrationspolitik – nach dem Zerfall des Habsburgerreichs bis in die 1990er Jahre zeigen. Zuerst aber soll in knapper Form auf die koloniale Geschichte Österreichs hingewiesen werden. Diese Skizze erfolgt nun weniger entlang einer historisch-chronologischen Darstellung der Kolonialgeschichte der k.u.k. Monarchie, sondern gleich anhand einer systematischen Erarbeitung dreier zentraler Prinzipien, die der Kolonialgeschichte Österreich(-Ungarn)s bei näherer Betrachtung zugrunde liegen.⁷⁵

4.2.1 Zur kolonialen Geschichte Österreichs

Die koloniale Frage, also die Frage nach der Verwobenheit des Habsburgerreichs mit kolonialen Praktiken, bezieht sich (1.) auf ein wesentliches Kernstück eines Verständnisses von Kolonialismus, welches die Eroberung und Kontrolle überseeischer Länder durch europäische Nationalstaaten darstellt. So ist grundsätzlich einmal festzuhalten, dass im Unterschied zu anderen europäischen Ländern (z.B. Belgien, Frankreich, Großbritannien, Deutschland, Italien, Niederlande) Österreich(-Ungarn) keine staatliche Hoheitsmacht in kolonialisierten Ländern in Amerika, Afrika oder Asien innehatte. Allerdings bemühten sich staatliche Institutionen der k.u.k. Monarchie offiziell um die Beanspruchung von Kolonien, wie z.B. von 1857 bis 1859 Suquträ, 1858 Nikobaren, von 1895 bis 1896 Salomonen, 1899 Westsahara und 1913 Südanatolien (vgl. Sauer 2002b: 17). Die k.u.k. Monarchie erwarb zweimal in ihrer Geschichte staatliche Hoheitsgebiete. Einmal von 1777 bis 1781 durch Wilhelm Bolt, der als holländischer Kapitän im Auftrag der Österreichisch-Ostindischen Compagnie in der mosambikanischen Delagoa Bay und auf den Nikobaren Handelsstationen errichtete. Ein zweites Mal in der Zeit von 1901 bis 1914, als die österreichisch-ungarische Armee ein Stück Land (sechs Quadratkilometer groß) im chinesischen Tientsin besetzte (vgl. Sauer 2002b: 17).

Die koloniale Frage ist (2.) auch auf die Beteiligung Österreich(-Ungarn)s „am ‚kollektiven Imperialismus‘, an der multilateralen Interessensabstimmung der europäischen Kolonialmächte untereinander“ (Sauer 2002b: 18) ausgerichtet. In einem komplexen europäischen Bündnissystem der europäischen Großmächte – das vom Ende der Napoleonischen Kriege bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs bestand – war Österreich(-Ungarn) „an einer Art ‚imperialistische[r] Gesamtkoordination‘“ (Sauer 2002b: 18) beteiligt. Konkret ging es der k.u.k. Monarchie gemeinsam mit anderen europäischen Großmächten (z.B. Großbritannien, Frankreich, Preußen, Russland und Italien) um die „kollektive Geltendmachung europäischer Hegemonieansprüche“ (Sauer 2002b: 18) gegenüber Ägypten im Jahr 1840. Im Zuge der beiden Marokkokrisen 1904 bis 1906 und 1911 war es Ziel des sogenannten Concert Européen, eine Destabilisierung kolonialer Konkurrenz im europäischen Staatensystem zu vermeiden. Die Berliner Kongo-Konferenz 1884 bis 1885 war ein Schauplatz, an dem sich Österreich(-Ungarn) an der Ausarbeitung grundlegender Regeln für die einzelstaatliche Expansion beteiligte (vgl. Sauer 2002b: 18). Weil nun gerade das Habsburgerreich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit einem außenpolitischen Bedeutungsverlust rang, war die Beteiligung an Entscheidungen in Kolonialangelegenheiten für die k.u.k. Monarchie bedeutsam. Vorschläge außereuropäischer Länder zur Etablierung

74 Beispiele für die Breite der Bedeutungsdimensionen des Begriffs post-kolonial zeigt Ha (2009: 264–266) auf.

75 Es wird zunächst der Systematisierung Sauers (2002b: 17–20) gefolgt, die dann jedoch im Sinn des hier im Zentrum stehenden Erkenntnisinteresses weitergedacht wird.

gleichberechtigter bilateraler Beziehungen, die im Endeffekt deren nationaler Unabhängigkeit hätten dienen können, wurden von Österreich(-Ungarn) abgelehnt. Diese Entscheidung ist als weitere Variante eines imperialistischen Interesses der anderen europäischen Staaten sowie auch des eigenen einzuordnen, wie im Folgenden aufgezeigt wird (vgl. Sauer 2002b: 19).

(3.) Neben der Teilhabe am „kollektiven Imperialismus“ ist für das Verständnis der Monarchie als kolonialer Macht also eine weitere Ausformung des Imperialismus als koloniale Praktik bedeutsam. Der auch als „informell“ (Sauer 2002b: 19) bezeichnete Imperialismus speist sich aus einer handelspolitischen

ökonomischen Durchdringung vorkolonialer Gesellschaften [und zeigt zugleich; D.C.] Formen des Entstehens indirekter politischer Herrschaft oder die (post-)kolonialen Zwänge einer internationalen Arbeitsteilung zwischen rohstoffabhängigen und industriell verarbeitenden Ländern (Sauer 2002b: 19).

Diese Ausformung wirkt sich katalysierend auf die Entwicklung kapitalistischer Gesellschaften aus und geht Hand in Hand mit den gleichsam angewachsenen nationalistischen Expansionsbestrebungen Österreich(-Ungarns) in der Mitte des 19. Jahrhunderts. So beteiligte sich Österreich(-Ungarn) aktiv am Sklav*innenhandel und setzte Sklav*innen in aristokratischen Kreisen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts ein. Es gab zudem einen regen Handel über den Hafen von Triest bspw. mit ägyptischen Waren (vorrangig Baumwolle, aber auch Eisen, Bauholz und Konsumwaren wie Glas, Seide, Opium, Datteln oder Zucker) zu Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Sauer 2002b: 20–23).

Die Berliner Kongo-Konferenz ist lediglich ein relevantes Ereignis, von dem aus sich eine dominante Selbstsicht kolonialer Mächte als „Kämpfer gegen den Sklav*innenhandel“ (Sauer 2002b: 74) verfestigte. Es existierten jedoch auch weitere Begründungen für das koloniale Vorgehen, die aus der heutigen Sicht als „europäische Kolonialpropaganda“ (Sauer 2002b: 74) bezeichnet werden können. Sie halfen, die kolonialen Praktiken, d.h. die Eroberung, die Aufteilung und die Entrechtung bspw. des afrikanischen Kontinents gegenüber der parlamentarischen Öffentlichkeit und der Bevölkerung, zu legitimieren.⁷⁶ 1888 – um lediglich ein Beispiel zu nennen – gewann das Narrativ, sich als koloniale Macht gegen die Sklaverei einzusetzen, im Umgang mit dem Aufstand der Swahili-Bevölkerung entlang der tansanischen Küste realpolitische Bedeutung. So wurde vom sogenannten Concert Européen von 1889 bis 1890 eine Konferenz mit dem Thema des „Kampfes gegen die arabischen Sklavenhändler“ ausgerufen, in der es – wie auch in weiterführenden Folgekonferenzen – letztendlich um die Verschleierung ökonomischer Interessen ging (vgl. Sauer 2002b: 74–75). Exemplarisch sollen zwei weitere Schauplätze genannt werden, die ein zusätzliches legitimierendes Narrativ einer kolonialen Praktik verfestigten: Einmal die Wiener Weltausstellung 1873. Hier wurden reich ausgeschmückte ägyptische, türkische und chinesische Pavillons erbaut, die zum einen die Fachwelt und zum anderen eine breite Öffentlichkeit über die gewerblichen oder künstlerischen Erzeugnisse aus Übersee informieren sollten. Es waren dort technische, industrielle, religiöse oder auch alltägliche Artefakte zu sehen, die unter dem Label des übersee-wissenschaftlichen Interesses und einer Entdecker*innen- und Pionier*innenaktivität verhandelt wurden.⁷⁷ 1896 findet dann eine soge-

76 Eine Erarbeitung der ambivalenten Rolle einer bisher nicht benannten, jedoch äußerst machtvollen Institution in der k.u.k. Monarchie – der katholischen Kirche – muss hier vernachlässigt werden. Anzuführen waren bspw. die österreichische Mission im Sudan oder auch die den philanthropischen Imperialismus unterstützende Rolle der Maria Theresia Ledóchowska und die 1894 bis 1896 gegründete Ordensgemeinschaft für Frauen, unter deren Dach Basare, Theaterstücke und „Ausstellungen afrikanischer Curiositäten“ stattfanden. Auch das Vereinbarkeitspostulat von Christentum und Kolonialismus kann hier nicht weiter ausgeführt werden; weiterführend dazu siehe Sauer (2002b: 74–78).

77 Exemplarisch wird dies am Beispiel Emil Holub deutlich. In den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts unternahm er drei große Reisen in die sogenannte Kapkolonie. Er hielt auf einem seiner Vorträge des österrei-

nannte Völkerschau im Wiener Tiergarten statt, im Zuge derer Menschen ihre Tänze, den Umgang mit Werkzeugen, Handwerkskünste und ihren Körper zeigen mussten.⁷⁸ Sowohl die Weltausstellung 1873 als auch die Zurschaustellung von Menschen aus kolonialisierten Ländern 1896 sind exemplarische öffentliche Räume, in denen ein bestimmtes Bild über ebenjene konstruiert wurde. Die Weltausstellung vermittelte bspw. ein „bestimmtes [Herv. im Zitat] Bild vom Orient, eine Summe gesellschaftlich verankerter Klischees“ (Sauer, 2002b, 58).⁷⁹ Am Bei-

chisch-ungarischen Export-Vereins fest, dass England, Amerika, Deutschland, Norwegen und Schweden bereits Handel mit dem südlichen Afrika betrieben, lediglich die Österreicher nicht. Er dachte an eine direkte Seeverbindung zwischen Kapstadt und Triest und seine Sammlungen über Menschen in Afrika sollten dazu dienen, dass es weißen Siedler*innen gelingen sollte, mögliche Konflikte während der Ansiedlung mit der Bevölkerung der jeweiligen Region zu vermeiden (vgl. Hamann 2002: 171–172). Seine zweite Reise ist zwar nicht von offiziellen Stellen Österreich(-Ungarn)s finanziert worden, sondern v.a. durch seine rege Vortragstätigkeit selbst. Es gab jedoch viele Firmen, die ihre Waren wiederum im Süden Afrikas ausstellen wollten, und das k.u.k. Kriegsministerium stattete Holub mit modernem Equipment für seine angeblich wissenschaftliche Tätigkeit aus. Das Militärgeographische Institut ermöglichte ihm, astronomische und topographische Studien durchzuführen, die ihm bei seiner zweiten Reise nützlich waren (vgl. Hamann 2002: 174–175). Holub verstand sich als Wegbereiter der Verbreitung europäischer Konzepte: Für ihn sollten die europäischen Kolonialmächte in den Kolonien wie Lehrer auftreten, die Menschen in den kolonialisierten Ländern wurden als unmündige Zöglinge, die sich den Vorgaben der europäischen Kolonialmächte unterzuordnen hatten (vgl. Hamann 2002: 183), verstanden. Holub ist ein Beispiel für einen eifrigen, und wenn auch ganz am Ende seines Lebens, gescheiterten Vertreter, der den k.u.k. Kolonialismus voranbringen wollte. Ein weiterer Protagonist, der seine Forschungsinteressen in den Dienst kolonialer Nutzbarkeiten legte, war Oscar Baumann. Er soll an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden; weiterführend zu ihm siehe Köfler (2002).

- 78 Ein Beispiel für Deutschland ist die Erste Deutsche Kolonialausstellung im Treptower Park in Berlin 1896: Die sechs Monate dauernde Ausstellung zeigte nachgebildete Verwaltungsgebäude deutscher Kolonien, Konsum- und Luxusprodukte (z.B. Kakao und Elfenbein), und in den in der Ausstellung aufgebauten afrikanischen und melanesischen Dörfern wurden über 100 Menschen aus den Kolonien Deutschlands gezeigt (vgl. Aitken/Gergley, o.A., Die erste deutsche Kolonialausstellung (1896); abrufbar unter <http://blackeen.traleuropa.com> [Zugriff: 31.01.2024]). Diese Kolonialausstellung hatte eine Vorbildfunktion für das sogenannte Afrikanische Viertel im Berliner Stadtteil Wedding, das ab 1899 aufgebaut wurde. Carl Hagenbeck – der als Kaufmann mit Tieren handelte und sogenannte Menschenzoos betrieb – plante eine Dauerausstellung mit wilden Tieren und „exotischen Menschen“ (vgl. Ha 2017: 110). Ähnlich wie in verschiedenen Weltausstellungen sollte eine große Menge an Zuschauer*innen angelockt werden. Wie auch jene in Wien können diese Formate als „konsumierbare Koloniallandschaft“ (Ha 2017: 110) bezeichnet werden. Auch wenn diese Ausstellung geplant, aber nicht durchgesetzt wurde, hat „diese Geschichte nicht nur Spuren hinterlassen, sondern auch einen überaus realen und sichtbaren Raum mit kolonialen Artefakten geschaffen“ (Ha 2017: 110), der sich in der jüngeren Vergangenheit in Wedding anhand der Namensgebungen von Straßen und Plätzen und der Diskussion um ihre Umbenennung zeigt. Es gab zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch filmische bzw. szenische Repräsentationen kolonialer Schauplätze in Deutschland, auf diese kann hier nicht weiter eingegangen werden; dafür sei weiterführend auf Ha (2017: 110–111) verwiesen.
- 79 Neben der Zurschaustellung von Menschen kommt der Ausstellung unterschiedlicher Artefakte, die während der Kolonialzeit erbeutet wurden, vor allem auch in Museen in ganz Europa eine bedeutsame Rolle zu. Ein Beispiel ist das Museum für Völkerkunde in Wien, heute Weltmuseum genannt. Es wurde 1928 eröffnet und entstammte der ethnographischen Abteilung des Naturhistorischen Hofmuseums in Wien. Es finden sich hier vor allem Sammlungsbestände aus dem Kongo, dem südöstlichen Sudan und aus Ostafrika, die dem Museum bspw. von Funktionären von Kolonialverwaltungen, von kolonialen Handelstreibenden, von Diplomaten oder von Missionaren zur Verfügung gestellt wurden. Weiterführend zur Verstrickung des Wiener Museums für Völkerkunde mit dem Kolonialismus siehe Plankensteiner (2002). Der Diskurs um das Zurschaustellen von Artefakten aus der Kolonialzeit ist vor allem bezüglich der Rolle der Provenienzforschung und bezüglich der Frage, wie viel Raum – und vor allem auch mit welchen Argumentationen – dieser in den jeweiligen Museen eingeräumt wird, relevant. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, wie die zu Tage tretenden Ergebnisse dieser Provenienzforschung direkt in den Ausstellungen aufbereitet werden. Beispiele eines solchen Diskurses sind auch das Humboldt-Forum in Berlin oder das AfricaMuseum in Tervuren in Belgien. Im Zuge der Neueröffnung des Humboldt-Forums äußert sich die Kulturstaaatsministerin Monika Grütters in einem ORF-Interview zur Eröffnung wie folgt: „Wir haben uns

spiel der Zurschaustellung von Menschen, die auf ein breites Interesse stieß und große Begeisterung in der Wiener Bevölkerung hervorrief, wird deutlich, dass die Anhäufung von Klischees über die Menschen in den kolonialisierten Ländern als relevanter Nährboden für die Entstehung und Verfestigung von Vorurteilen zu begreifen ist. Sie geht letztendlich schon zur damaligen Zeit weit über einen bloßen voyeuristischen Blick hinaus und zeigt eine etablierte kolonial-rassistische Haltung, welche sich bis in die heutige Gegenwart hineinzieht. Es zeigt sich an den Beispielen aber auch, dass koloniale Praktiken vor allem auf einen biologischen „Rasse“-Begriff⁸⁰ aufbauen, der

etwa Bildungsfähigkeit begrenzt auf ‚rassische‘ Leistungspotentiale postulierte. Damit legitimierte[n] sie [die kolonialen Praktiken; D.C.] wissenschaftlich die Ausbeutung der Arbeitskraft der Einheimischen in den Kolonien bei gleichzeitiger Zugangsbeschränkung zu Bildung, Politik und Wirtschaft. So konnten Rassisediskurs und kolonialwirtschaftliche Ziele ideologisch verstrickt werden (Tißberger 2017: 50).

Dass und warum sich post-koloniale Sichtweisen einem intersektionalen Zugang verschreiben, wird deutlich, wenn der biologische „Rasse“-Begriff weiter ausdifferenziert wird: So werden

ganz bewusst entschieden, jetzt einmal außerhalb Europas unsere Perspektive zu entwickeln, also dem Fremden zu begegnen, auch ohne es gleich abzuwehren, abzuwerten, irritiert zu sein, sondern ne Einladung auszusprechen“ (ZIB1-Interview vom 17.12.2020, 00:16:57–00:17:13). Das Ziel und die gut gemeinte Positionierung gegenüber der deutschen kolonialen Geschichte sind insofern widersprüchlich, da der Begriff „dem Fremden“ genutzt und das Verhältnis zwischen dem Wir und dem Anderen re-aktiviert wird. Ausführlich zum AfricaMuseum und der Bemühung, die Kolonialzeit Belgiens einem kritischen Blick zu unterziehen, siehe Gruber (2019: 106–110).

- 80 Ernst Haeckel als Begründer der Stammesgeschichtsforschung hat eine vermeintliche wissenschaftliche Einordnung von Menschen in „Rassen“ vorgenommen und damit den Weg zu einem wissenschaftlich begründeten Rassismus geebnet. Wie in der Jenaer Erklärung prägnant festgehalten, entstanden im Nationalsozialismus vor allem durch den führenden nationalsozialistischen „Rassen“-Forscher und (ab 1939) Rektor der Universität Jena Karl Astel vier Professuren zur „Rassen“-Kunde. Es gibt im 19. Jahrhundert bereits die Vorstellung von „Rassen“. Neben Ernst Haeckel gab es weitere Protagonisten (z.B. Carl von Linné, Peter Camper, Carl Gustav Carus oder Johann Friedrich Blumenbach), die im 19. Jahrhundert ein „Rassen“-Konzept erstellten und damit ebenfalls zu den Wegbereitern eines wissenschaftlichen begründeten Rassismus zählen. „Rasse“ wird in dieser Arbeit in Anführungszeichen gekennzeichnet, da es keine „Rassen“ gibt. Dadurch wird eine Distanz zu der Vorstellung, dass es „Rassen“ gäbe, markiert. Es gibt keine Rassen, wohl aber Rassismus – er ist nicht nur in Österreich und Deutschland ein massives aktuelles Problem, was sich nicht nur auf einen selbstverständlichen Sprachgebrauch begrenzen lässt: So finden sich in der deutschen Sprache heutzutage noch immer Bezeichnungen wie Schwarzfahrer*innen, schwarze Kassen und Schwarzarbeit in der Gegenüberstellung von weißen Westen und hellen Köpfen (vgl. Tißberger 2017: 37). Den Begriff „Rasse“ in dieser Arbeit zu nutzen ist also insofern notwendig, als dass seine Bedeutung für das Verständnis von Rassismus relevant ist (vgl. dazu auch Tißberger 2017: 43). Ein Verzicht auf den Begriff „Rasse“ hingegen geht oftmals auch einher mit einer Wanderung der Begrifflichkeit „Rasse“ zu den Begriffen Ethnizität oder Kultur, „die dann letztendlich eine Art Reifizierung darstellen“ (vgl. Tißberger 2017: 46). Das bedeutet, dass dann Kultur und Ethnie als Eigenschaften verstanden werden und eine Lösung der damit verbundenen Zuschreibungen schwer oder gar nicht möglich ist. Es geht hier, wie Tißberger (2017: 46) auch festhält, „nicht darum, die Existenz von Kultur zu bestreiten – kulturelle Artefakte, Gewohnheiten und Gebräuche, die sich von einem Ort zu einem anderen auf der Welt unterscheiden. Nicht die Differenz ist problematisch, sondern das Gruppieren in Clustern spezifischer Unterschiede in diskrete sich gegenseitig ausschließende Sets (Dalal, 2002, S.26) und ihre Hierarchisierung“. Zusammenfassend ist bezüglich der Nutzung des Begriffs „Rasse“ festzuhalten, dass dieser beim Namen genannt werden muss, „um den Prozess [seiner; D.C.] Instrumentalisierung für Machtverhältnisse bezeichnen und dekonstruieren zu können“ (Tißberger 2017: 47). Weiterführend zum Konzept „Rasse“ siehe auch die zusammenfassende Darstellung in der Jenaer Erklärung, die auf den 112. Jahrestag der Deutschen Zoologischen Gesellschaft und die dortige öffentliche Veranstaltung zum Thema „Jena, Haeckel und die Frage nach Menschenrassen: wie Rassismus Rassen macht“ folgte.

zum einen körperliche Merkmale aus einer hegemonialen⁸¹ (weißen) Position festgeschrieben. In einer mit „Rasse“ begründeten Sichtweise werden zum anderen aber auch Geist und Körper binär gedacht und hierarchisch angeordnet. So wird nicht nur der Unterschied zwischen „Weißen“ und „Schwarzen“ begründet, sondern es wurden auch

die Geschlechter*- und Klassenverhältnisse als Machtverhältnisse [...] durch diese Repräsentationspolitik legitimiert. Arbeiter*innen und Frauen* sollten körperliche Arbeit leisten; allein weiße* europäische Männer* galten als Repräsentanten von Geist und Intelligenz. Rassistisch markierte Frauen wurden damit an der untersten Stelle der Hierarchie platziert (Tißberger 2017: 51).

Die drei vorgestellten Prinzipien – die Eroberung und Kontrolle überseeischer Länder durch andere europäische Nationalstaaten, der kollektive Imperialismus und schließlich der informelle Imperialismus mit der Ausprägung des philanthropischen Imperialismus –, die sich in der kolonialen Geschichte Österreich(-Ungarn)s zeigen, legen offen, dass Österreich im Vergleich zu anderen Kolonialmächten außenpolitisch durchaus einflussreich war. Diese Prinzipien lassen nun ein erstes Zwischenresümee zu kolonialen Praktiken der k.u.k. Monarchie zu: In der k.u.k. Monarchie gehörten Kolonialpraktiken zum Alltag (vgl. auch Barskanmaz 2019: 74). Die Aktivitäten der k.u.k. Monarchie während der Kolonialzeit konnten hier als dreifach ausgerichtete koloniale Praktiken gefasst werden (die Eroberung und Kontrolle überseeischer Länder, kollektiver Imperialismus und informeller Imperialismus mit der Ausformung eines philanthropischen Imperialismus). Diese Unterteilung der Ausrichtungen der kolonialen Praktiken ermöglicht es, nach Zielsetzungen und Ausmaß in der zeitlichen Erstreckung der europäischen Kolonialzeit zu differenzieren. Obwohl Österreich(-Ungarn) nicht als Kolonialstaat verstanden werden kann, so war es dennoch eine Kolonialmacht. Österreich(-Ungarn) versuchte, menschenverachtende koloniale Handlungen zu legitimieren – und dies im Lauf der Zeit in unterschiedlichen Varianten. Im Zuge der kolonialen Aktivitäten in der Kolonialzeit selbst wird dies an zwei exemplarischen Argumentationen (der sogenannten Befreiung der Sklav*innen sowie dem wissenschaftlichen Interesse an überseeischen Ländern als Pionier*innen- und Entdecker*innengeist) deutlich. Während der nationalsozialistischen Herrschaft zeigt sich dann eine stolze Selbstsicht der k.u.k. Kolonialmacht bezüglich eines Pionier*innen- und Entdecker*innengeists. So plante der Reichskolonialbund 1939 eine Kolonialausstellung in Wien, in der dieser Pionier- und Entdeckergeist explizit thematisiert werden sollte. Erst nach 1945 stellte sich dann – bekanntermaßen nicht nur bezüglich der Kolonialgeschichte – das „neue Österreich als *unbelastet* [Herv. im Zitat] dar“ (Sauer 2002a: 8).⁸²

81 Unter hegemonial wird nach Hall (2004b: 145) hier eine Variante von Machtausübung verstanden, wobei „Macht immer unter Bedingungen ungleicher Beziehungen [operiert]“ (Hall 2004b: 147). Im Fortlauf dieses Teils der Arbeit erfolgt eine dezidierte theoretische Auseinandersetzung mit Macht vor allem in der Verknüpfung von Differenz und Repräsentation; an dieser Stelle soll dies noch nicht weiter ausgeführt werden.

82 Dieser kurze Einblick in die Kolonialgeschichte Österreichs zeigt zudem deutlich auf, dass und weshalb eine post-koloniale Sichtweise in einen „hochgradig ausdifferenzierten akademische[n] Diskurs“ (Ha 2009: 265) münden kann. Ha (2009: 265) zählt weitere zahlreiche Themenkomplexe auf, u.a. postmoderne Kultur, Sprache, Feminismus oder auch Räumlichkeit, mit denen sich post-koloniale Perspektiven befassen. Er steht exemplarisch für jene Vertreter*innen, die diese „unabschließbare Offenheit [...] als eine transdisziplinäre Zugangsweise [...] verstehen, die sich bewusst den üblichen akademischen Grenzziehungen und klaren Definitionsversuchen widersetzt“ (Ha 2009: 265).

4.2.2 Die weiterführende Etablierung kolonialer Denkstrukturen – am Beispiel der Arbeitsmigration in Österreich nach 1918

Nachdem die Geschichte Österreich(-Ungarn)s als Kolonialmacht skizziert wurde, ist für den nächsten Schritt erstens davon auszugehen, dass sich nicht die Frage nach dem *Ob* einer kolonialen Vergangenheit der Habsburgermonarchie stellt. Zweitens wird dem post-kolonialen Leitgedanken insoweit gefolgt, dass koloniale Praktiken weitergeführt werden, die eigentlich zwar zeitlich im Habsburgerreich zu verorten, aber über dessen Zerfall hinaus relevant sind. Um diese Erarbeitung in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen vornehmen zu können, werden einzelne Aspekte aus der Migrationspolitik Österreichs ab 1918 bis in die 1990er Jahre hinein beleuchtet. Ein Gegenlesen der Kolonialgeschichte Österreich(-Ungarn)s anhand der hier erarbeiteten Kennzeichen mit den hier skizzierten vier Stationen der Migration in der Geschichte ist im wissenschaftlichen Diskurs über diese Thematik bisher weitgehend ausgeblieben.⁸³ In der folgenden Darstellung soll daher die Verwobenheit der einstigen kolonialen Praktiken mit der in dieser Arbeit skizzierten Migrationspolitik an einer exemplarischen Ausformung von Migration – der Arbeitsmigration – expliziert werden. Allerdings unterliegt die Erarbeitung dieses Verweisungszusammenhangs in dieser Arbeit einer funktionalen Logik: Sie dient dem umfassenden Verständnis von Migration für diese Arbeit und erhebt keinen Anspruch auf das endgültige Ausdefinieren dieses Zusammenhangs – hier bedarf es einer weiteren Bearbeitung, allerdings in einem anderen Rahmen.

Für die Erarbeitung eines umfassenden Verständnisses von Migration ist es also relevant, danach zu fragen, ob sich koloniale Denkstrukturen im Umgang mit Migrationsphänomenen in Österreich seit dem Zerfall des Habsburgerreichs wiedererkennen lassen. Inwiefern sich mögliche Verweisungszusammenhänge finden lassen, wird im Folgenden anhand einer *kontextuellen Kurzanalyse* verdeutlicht. Diese erlaubt es, an konkreten Beispielen der dargestellten Migration in der Geschichte Österreichs Muster, aber auch Widersprüche sichtbar werden zu lassen. Mit diesem Vorgehen wird sich – wie weiter oben bereits dargelegt – in einem post-kolonialen sowie transformatorischen theoretischen Rahmen bewegt. Eine pauschale, d.h. eine ein-dimensionale Übertragung kolonialer Denkstrukturen auf Migrationsphänomene wäre ein Vorgehen, das als geschichtsvergessen bezeichnet werden muss, denn

koloniale Diskurse [wurden] je nach zeitlichem und lokalem Kontext unterschiedlich konzipiert umgesetzt. Die bedeutungsvollen Transformationen und Fragmente kolonialer Strukturen lassen sich daher nur in ihrer dynamischen Weiterentwicklung und Gebrochenheit wahrnehmen. Koloniale Konstruktionen und Muster als bedeutungsvoll anzuerkennen, heißt nicht ein statisches Geschichtsbild des immer Gleichen und Wiederkehrenden zu entwickeln. Es geht aber darum gesellschaftliche Entwicklung als eine zusammenhängende Relation, d.h. als *Beziehungsgewebe* [Herv. im Zitat] mit Brü-

83 Bade (1983, 1993) sowie Ha (2003) sind jene Vertreter*innen im post-kolonialen Diskurs, die sich der Frage nach kolonialen Praktiken in einem erweiterten Rahmen der Migrationsgeschichte Deutschlands gewidmet haben, also bspw. den Bezugsrahmen bis zum Wilhelminischen Zeitalter spannen (siehe dazu bspw. Ha 2003: 66–67). Die Parallelen, die sich im deutschen Kontext im Vergleich zur österreichischen Geschichte im Umgang mit Migration zeigen, liegen zum einen darin, dass z.B. auch Deutschland erst zu einem Auswanderungsland gehörte, dann aber verstärkt Ziel von Migration wurde. Zum anderen zeigt sich in beiden Ländern eine Dominanz der deutschen bzw. österreichischen Interessen als ein typisches Muster kolonialer Denkstrukturen im ausgehenden 19. Jahrhundert und in der restriktiven Kontrolle von Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland – z.B. der Rückkehrzwang in die Herkunftsländer in konjunkturschwachen Monaten. Beide Länder eint auch, dass die dauerhafte Einwanderung von Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland trotz des Rotationsprinzips letztendlich nicht verhindert werden konnte. Eine Erarbeitung der kolonialen Denkstrukturen in vergleichender Form soll hier nicht weiter vorgenommen werden; sie würde den Rahmen des Kapitels sprengen und über das Erkenntnisinteresse des Kapitels zu weit hinausgehen.

chen und Restaurationen, Neuanfängen und Fortsetzungen, Wendepunkten und fließenden Übergängen anzusehen (Ha 2003: 61).

In der *kontextuellen Kurzanalyse* wird – abermals in der Logik einer systematischen Betrachtung – ein *diachroner Blick auf koloniale Denkstrukturen* der Arbeitsmigrationspolitik im oben dargestellten Zeitraum geworfen. Dabei werden migrationspolitische Maßnahmen kritisch hinterfragt. Diachron bedeutet also, dass nicht Ereignisse, Maßnahmen oder zeitliche Phasen jeweils einzeln vor dem Hintergrund einer weitergeführten kolonialen Denkstruktur erarbeitet werden. Stattdessen werden Theoreme, die sich – als eine Konklusion – aus der post-kolonialen Befassung als zeitlich überspannende Grundcharakteristik in der Arbeitsmigration in Österreich zeigen, herausgearbeitet.

So ist das *erste wesentliche Theorem der Arbeitsmigrationspolitik*, das sich gegenüber Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland zeigt, im Grunde *eine nach innen gerichtete koloniale Ausdehnung*, die es „ermöglicht, die Produktivkraft des Anderen anzueignen, ohne notwendigerweise auf die vielfältigen Risiken und langfristigen Verpflichtungen der territorialen Vereinnahmung außereuropäischer Gebiete einzugehen“ (Ha 2003: 64). Die Weiterführung kolonialer Denkstrukturen bezieht sich also grundsätzlich auf einen nach innen gerichteten – nationalen – Raum und ist von imperialistischen und rassistischen Argumentationslinien durchzogen. In diesem (nationalen) Raum findet sich – *als zweites Theorem* – ein immer wiederkehrender Umgang mit Arbeitnehmer*innen aus dem benachbarten Ausland, der hier die *Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen* zeigt und sich einer hier benannten *Praktik des flexiblen Ein- und Ausschlusses* im Zuge der Arbeitsmigrationspolitik bedient: Deutlich wird dies am Inlandarbeiterschutzgesetz aus dem Jahr 1925, an dem Anwerbeabkommen aus den 1960er Jahren oder dem Rotationsprinzip, denen die hegemoniale Vorstellung zugrunde lag, dass die Arbeitnehmer*innen entweder nach einem jahreszeitlichen Zyklus oder nach einer bestimmten Zeit in Österreich wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren sollten. Die Weiterführung kolonialer Denkstrukturen zeigt sich also einerseits darin, dass die Bedingungen der Arbeitsmigration bezogen auf deren zeitliche Dauer von machtvollen Protagonist*innen der Migrationspolitik festgelegt wurden, ohne dass Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland bezüglich ihres zeitlichen Aufenthalts in irgendeiner Weise ein Mitspracherecht haben sollten. Dass dieser Praktik andererseits aber eine widerständige Haltung entgegengebracht wurde, zeigt sich darin, dass Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland (und auch viele Unternehmen, in denen sie arbeiteten) dieses Rotationsprinzip aushebelten. Die Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen bedeutete aber auch, dass diese Interessen einer prekären sozialen und rechtlichen Lage von Arbeitsmigrant*innen gegenüberstanden. Eine weitere koloniale Denkstruktur in der Arbeitsmigrationspolitik illustriert das *dritte Theorem* – die *diskriminatorische Kondition*. Diese wird abermals am Inlandarbeiterschutzgesetz aus dem Jahr 1925 deutlich, das später in den 1960er Jahren argumentativ wiederbelebt wurde. Mit dem Inlandarbeiterschutzgesetz wurde die Gefährdung der sozialen Sicherheit mit der Konstruktion einer Gefahr der kulturellen Identität verzahnt (vgl. Horvath 2016: 29). Die diskriminatorische Kondition zeigte sich, indem eine Differenz zwischen den Arbeitskräften geschaffen wurde. Diejenigen, die also ab 1925 nach Österreich kamen, um hier zu leben und zu arbeiten, waren der Praktik des Otherings ausgesetzt, die auf Menschen – sozusagen vor der eigenen Haustür – angewandt wurde. Dies betraf auch jene Menschen aus den ehemaligen Kronländern (Böhmen, Mähren, Slowakei), die bis 1925 – zumindest im arbeitsrechtlich formalen Kontext – nicht als Ausländer*innen zählten. Sie, wie auch Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland, die in den 1960 und 1970er Jahren, dann aber vor allem auch in den 1990er Jahren, nach Österreich kamen, wurden mit einer Differenzkategorie versehen, von der sie sich letztendlich kaum trennen konnten.⁸⁴

84 Fischer (2009) setzt sich in seinem Beitrag mit der Entstehung und Entwicklung der öffentlichen – in den 1960er und 1970er sowie 1980er Jahren in Printmedien produzierten – Diskurse über Menschen mit Mig-

Wenn von einer diskriminatorischen Kondition gesprochen wird, so soll an exemplarischen Beispielen erst einmal dargelegt werden, auf welche Weise sich diese Diskriminierung konkret zeigt. Danach stellt sich aber eine weiterführende relevante Frage – handelt es sich in diesen Diskriminierungskontexten um eine Re-Etablierung rassistischer Charakteristiken kolonialer Denkstrukturen in Österreich bezogen auf die Arbeitsmigrationspolitik? Es ist nicht zielführend, global von der Weiterführung rassistisch-kolonialer Praktiken zu sprechen – hier bedarf es einer genaueren Befassung. Deshalb wird differenziert geklärt, auf welche Weise sich Rassismus konkret in der Arbeitsmigrationspolitik Österreichs zeigen kann.

Vor allem an einem exemplarischen Zeitpunkt der österreichischen Geschichte – dem Zwangsarbeiter*innenregime während der nationalsozialistischen Herrschaft in Europa – wird der Bezug zu rassistischen Theoremen⁸⁵ besonders eindrücklich sichtbar. Dieser soll – gerade

rationshintergrund auseinander, die in Österreich arbeiteten. Er diskutiert dabei die Frage, inwiefern eine Unterscheidung in den öffentlichen Diskursen zwischen Arbeitsmigrant*innen der 1960er und der 1970er (was er als paternalistischen Diskurs bezeichnet) und jenem Diskurs der 1980er Jahre (der für ihn rassistische Züge trägt) zu treffen ist. Er verhandelt auch die Figur des Kolarič, die in Österreich weithin bekannt ist. Kolaric ist ein stereotyp dargestellter Arbeiter aus dem Ausland, welcher im Zuge einer Plakataktion von Aktion Mensch entstand, die von der Werbewirtschaft Österreichs erstellt wurde. Kolaric steht in der Darstellung einem Jungen mit blondem Haar gegenüber; der Junge fragt Kolaric (was auf dem Plakat darunter zu lesen ist): „I haab Kolaric / du haabst Kolaric / Warum sogns’ zu dir Tschusch?“ (Plakat siehe unter: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/bilder.html?index=872> [Zugriff: 31.01.2024]). Kolaric sollte als Gegenfigur im Diskurs um den sogenannten Tschuschen als Positivbeispiel fungieren, offenbart aber bei genauerem Hinschauen gerade die Ambivalenzen, die sich im Zuge dieser gut gemeinten Plakataktion zeigen (siehe dazu weiterführend Fischer 2009: 255–260, und auch John 2010: 43). Die Bezeichnung „Tschusch“, die in Österreich noch immer zu hören ist, war eine herabwürdigende Benennung für bestimmte Gruppen von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Österreich, zumeist für jene, die selbst bzw. deren Eltern aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien kamen. Was die öffentliche Darstellung betrifft, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es in Österreich jedoch seit einigen Jahren eine Aneignung dieser Bezeichnung im Sinn einer Selbstbezeichnung gibt, z.B. durch die „Wiener Tschuschenkapelle“, die es seit 1989 gibt, oder über das Duo EsRAP, das seit 2007 aus den Geschwistern Esra und Enes Özmen besteht, und welches in seinem Rap mit diesem Begriff (u.a. „Tschuschistan“ oder „Der Tschusch ist da“) progressiv arbeitet.

- 85 Wenn eine post-koloniale Analyseperspektive auf den Umgang mit Migrationsphänomenen angewandt wird und von rassistischen Theoremen, die sich im Umgang mit Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ abzeichnen, gesprochen wird, so ist es wenig zielführend, über *den* Rassismus zu sprechen, da es unterschiedliche Ausprägungen von Rassismen gibt. Abgesehen davon macht es einen Unterschied, ob von Rassismen in Österreich oder Deutschland oder über jene in den USA gesprochen wird. Auch ist es relevant, welcher Zeitraum thematisiert wird; siehe dazu auch Barskanmaz (2019: 120) sowie Ransiek (2019: 33–34). Es sollen an dieser Stelle lediglich die Aspekte eines Verständnisses zu Rassismen dargelegt werden, die für die hier angelegte post-koloniale Sichtweise auf Migrationspolitik in Österreich im dargelegten Zeitraum relevant sind. Drei Prämissen leiten hier das Verständnis von Rassismen. Erstens: Es existieren unterschiedliche Arten von Rassismen; zweitens: Rassismen haben sich im Lauf der Zeit, d.h. im Wandel der Gesellschaften, gewandelt (so ist wichtig zu differenzieren, auf welche Weise von rassistischen Wissensbeständen in der Phase der Kolonialisierung, von jenen während des Nationalsozialismus oder in den 1960er und 1970er Jahren in Österreich gesprochen wird); und drittens: Rassismen fußen auf diskriminierendem Verhalten, welches durch Vorurteile generiert wird und eine Wirkung zeigt; eine kompakte Darstellung rassistischer Wissensbestände von der Kolonialzeit in Deutschland über den Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit in der BRD sowie in der DDR nimmt Ransiek (2019: 99–119) vor. Eine differenzierte Erläuterung von Rassismen kann über unterschiedliche Konzepte bzw. Theorien von Rassismen – bspw. post-kolonialer, antimuslimischer, antijüdischer Rassismus, wie es Barskanmaz (2019: 68) vorschlägt – erfolgen. Oder aber es kann in einen klassischen Rassismus, modernen Rassismus und aversiven Rassismus – wie es Baston (2020) vornimmt – unterteilt werden. Diese Konzepte und Theorien zu Rassismen unterliegen dabei selbst einer historischen Genese. Ein wesentliches Charakteristikum von Rassismen ist zudem, dass diesem hegemonialen Verhältnis ein „normalisierendes Differenzdenken [innewohnt; D.C.], das von zwei angeblich natürlichen, homogenen und unüberbrückbaren Identitäten, Kulturen oder Kategorien [...] mit gegensätzlichen Qualitäten ausgeht und diese ständig neu kreiert“ (Barskanmaz 2019:

wegen seiner herausgehobenen Bedeutung für die Bearbeitung von österreichischer Vergangenheit und gleichzeitig auf die Gefahr hin, diesen lediglich kursorisch darstellen zu können – hier in aller Kürze thematisiert werden: So findet sich zum einen ein abgestuftes völkisches Vorrangdenken in Bezug auf das Deutschsein, was eben auch für Österreich zwischen 1938 und 1945 zutrifft. Zum anderen wurden Zwangsarbeiter*innen in nahezu allen Wirtschaftsbereichen eingesetzt (z.B. in der Landwirtschaft, Forstwirtschaft oder auch in der Rüstungsindustrie), mit dem Ziel, ihre Arbeitskraft radikal auszubeuten. Im Rahmen der rassistischen Politik der Nationalsozialist*innen wurden Zwangsarbeiter*innen leitgedanklich-biologisierend eingeteilt. Es entstand eine rassistische Taxonomie, indem Zwangsarbeiter*innen unterschiedlicher Nationen unabänderliche Körper- und Wesenseigenschaften zugeschrieben wurden.⁸⁶ Vor allem bei osteuropäischen und jüdischen Zwangsarbeiter*innen lag die fundamentale Annahme zugrunde, dass es minderwertige „Rassen“ gäbe, die je nach Einteilung als Arbeitssklav*innen oder ausschließlich zur Vernichtung (z.B. Jüd*innen oder auch Sinti*zze und Rom*nja) bestimmt waren. Dieses Zwangsarbeiter*innenregime im Nationalsozialismus beruhte grundsätzlich auf einer Ideologie, deren Ziel eine vermeintliche „Rassen“-Reinheit darstellte und deren Mittel auch die konzeptionelle Vernichtung war. Es buchstabiert sich – bezogen auf die oben angesprochene Weiterführung kolonialer Denkstrukturen – als eine rücksichtlose Ausbeutung von Arbeitskraft einzelner Gruppen aus. Im Zwangsarbeiter*innenregime des Nationalsozialis-

20). Rassismen speisen sich also aus Vorurteilen und Stereotypen, die sich sowohl als explizites als auch als implizites Vorurteil zeigen können. Das Konzept der expliziten Vorurteile geht davon aus, dass die Personen wissen, dass sie Vorurteile haben; hingegen sind implizite Vorurteile für Personen, die diese haben, nicht oder nur teilweise als solche erkennbar. In der Theorie des aversiven Rassismus bspw. versucht Baston (2020) die Frage nach impliziten Vorurteilen und ihrer Maskierung auf der einen Seite und dem Potential des Erkennens (für außerstehende Personen) auf der anderen Seite näher zu beleuchten. Die Ausformung eines aversiven Rassismus erklärt implizite Vorurteile gegenüber sozialen Gruppen als eine negative Einstellung gegenüber einem Menschen oder einer Gruppe bei einem möglichen gleichzeitigen positiven Verhalten gegenüber Personen, allerdings aus anderen Gründen (vgl. Baston 2020: 161). Ein Beispiel für einen expliziten Vorurteilstvorrat, dies soll hier beispielhaft abschließend festgehalten werden, sind der Rassismus und Antisemitismus im Nationalsozialismus bzw. Faschismus in Europa.

- 86 Es werden unter dem Begriff Zwangsarbeiter*innen ausländische Zivilarbeiter*innen, Kriegsgefangene, ausländische und deutsche KZ-Häftlinge subsumiert. Nach Werner (2006) können diese je nach Grad des ausgeübten Zwangs, der Lebenserwartungen unter der Zwangsarbeit, der Handlungsspielräume bzw. der restriktiven Bestimmungen in vier Gruppen untergliedert werden. Spoerer (2001: 16-17) fasst dies prägnant in einem Standardwerk zur nationalsozialistischen Zwangsarbeit wie folgt zusammen: „1. Freiwillige ausländische Zivilarbeiter. Sie konnten den ganzen Krieg hindurch Deutschland verlassen, spätestens nach Ablauf ihres Arbeitsvertrages, der in der Regel eine Laufzeit von sechs bis zwölf Monaten hatte. Schon allein dieser Abwanderungsdrohung wegen hatten sie Möglichkeiten, ihre Existenzbedingungen zu beeinflussen, aber auch über entsprechende Vertretungen ihres Landes in Berlin. Zu dieser Gruppe zählten Arbeiter aus den verbündeten Staaten Bulgarien, Italien (bis 1943), Kroatien, Rumänien, Slowakei und Ungarn, aus dem neutralen Spanien, dem besetzten Dänemark. Außerdem sind viele Arbeiter aus West- und Südosteuropa zu ihnen zu rechnen, die in den ersten Kriegsjahren freiwillig nach Deutschland kamen. 2. Zwangsarbeiter mit etwas Einfluss auf ihre Existenzbedingungen und normaler oder nur geringfügig erhöhter Sterblichkeit. Unabhängig davon, ob sie ursprünglich freiwillig oder durch Zwang nach Deutschland gekommen waren, unterlagen sie einer Dienstverpflichtung, hatten aber geringfügige Chancen, ihre Existenzbedingungen zu verbessern. Zu ihnen zählten Zivilarbeiter aus den besetzten Gebieten außerhalb Polens und der Sowjetunion, insoweit sie nicht zur Gruppe der Freiwilligen gehörten; außerdem verschiedene Kriegsgefangene, vor allem aus Belgien, Frankreich, Großbritannien und Jugoslawien. 3. Zwangsarbeiter ohne nennenswerten Einfluss auf ihre Existenzbedingungen und mit deutlich überdurchschnittlicher Sterblichkeit. Zu ihnen zählten die Zivilarbeiter aus Polen und der Sowjetunion sowie die polnisch-nichtjüdischen und italienischen Kriegsgefangenen. 4. Zwangsarbeiter ohne jeglichen Einfluss auf ihre Existenzbedingungen und extrem hoher Sterblichkeit. Zu ihnen zählten die polnisch-jüdischen und sowjetischen Kriegsgefangenen, Häftlinge aus Konzentrationslagern und Arbeiterziehungslagern sowie „Arbeitsjuden“ aus Zwangsarbeiterlagern und Ghettos. Insbesondere der Arbeitseinsatz von Juden, aber auch von nichtjüdischen KZ-Häftlingen folgte der Vernichtung durch Arbeit“ (Spoerer 2001: 16–17).

mus finden sich also explizit drei typische Kennzeichen kolonialer Denkstrukturen – ein grundlegendes Vorrangdenken, eine daraus rassistisch entwickelte Legitimation zur radikalen Ausbeutung der Arbeitskraft im Sinn eines wirtschaftlichen Nutzeffekts und eine zum Objekt erklärte Arbeitskraft.

Eine weitere diskriminatorische Kondition zeigt sich – außerhalb des nationalsozialistischen Systems – in der gesellschaftlichen Unterschichtung der Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland: Sie zieht sich kontinuierlich über mehrere Zeitpunkte in der Geschichte Österreichs, vor allem ab Mitte der 1920er Jahre. Unter gesellschaftlicher Unterschichtung wird eine zeitlich überdauernde Praktik verstanden, die vorsieht, vorrangig ausländische Arbeitnehmer*innen in krisenanfälligen wirtschaftlichen Bereichen arbeiten zu lassen. Diese impliziert zum einen, dass österreichische Unternehmen wegen der niedrigen Löhne der ausländischen Arbeitnehmer*innen zu den Profiteuren des Wirtschaftsmarkts gehör(t)en. Zum anderen war der Aufstieg bzw. die Manifestierung der beruflichen Position – die Privilegierung – der österreichischen Arbeitnehmer*innen gerade deshalb möglich, weil sie wiederum eine zugeschriebene ethnische und privilegierte nationale Zugehörigkeit besaßen, die der Großteil der Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland gar nicht vorweisen bzw. annehmen konnte.⁸⁷ Außerdem zeigt sich in der Arbeitsmigrationspolitik Österreichs schon recht früh – bereits um 1900 mit der Einwanderung von Menschen aus Böhmen, Mähren oder der Slowakei, der sogenannten Kronländer –, dass diese Arbeitnehmer*innen aus dem Ausland nicht nur in segregierende Arbeitsverhältnisse, sondern auch Wohnverhältnisse gedrängt wurden.

Die diskriminatorische Kondition in der Arbeitsmigrationspolitik Österreichs zeigt sich aber auch anhand der utilitaristischen Idee im eigenen staatlichen Interesse, Menschen für die nationale Wirtschaft arbeiten zu lassen. Besonders deutlich geht dies aus der Erteilung individueller Arbeitsgenehmigungen zu Beginn der 1990er Jahre und der Neuregelung der rechtlichen Stellung von Migrant*innen zu dieser Zeit, die bereits längere Zeit in Österreich lebten, hervor. In dieser Zeit wurde ein Einwanderungsgesetz erlassen sowie ein Quotensystem etabliert, das regelte, wer nach Österreich einreisen durfte. Im Zuge dessen wurden Personen und Gruppen zweifach klassifiziert. Es erfolgte eine Unterscheidung in EU-Bürger*innen, Nicht-EU-Bürger*innen und Angehörige der EFTA-Staaten und eine Einteilung nach Qualifikation, die dem österreichischen Staat bezüglich des österreichischen Arbeitsmarkts besonders wichtig erschien. Auf den Punkt gebracht: Es werden Menschen nach ökonomischen Verwertungsgesichtspunkten hierarchisiert und (aus)sortiert. Nur stehen diesmal nicht „Fragen der ‚biologischen Wertigkeit‘, sondern die Qualität bzw. der Qualifizierungsgrad des ‚Humankapitals‘ im Vordergrund, der den Menschen nützlich oder unbrauchbar erscheinen lässt“ (Ha 2003: 93). Ha (2003: 93) weist darauf hin, dass diese Menschen zu „Verfügungsobjekten“ degradiert werden, die keinen Einfluss auf die gesetzten Anerkennungskriterien oder Zugangsbedingungen haben, sich also in einem vom „weißen Blick“ (Ha 2003: 93) abhängigen Regime befinden und nicht oder nur sehr beschränkt über „autonome Handlungsspielräume und einen eigenständigen Wert, der nicht an Bedingungen geknüpft ist“ (Ha 2003: 93), verfügen – dieses Vorgehen kann als eine Weiterführung kolonialer Denkstrukturen bezeichnet werden.

Der im Zusammenhang mit dem dritten Theorem – der diskriminatorischen Kondition – gestellten Frage, inwiefern sich in der Migrationspolitik Österreichs eine Re-Etablierung ras-

87 Dies trifft auch auf die arbeitsrechtlich forcierte soziale Unterschichtung in Deutschland zu (vgl. Herbert 2001: 225). Ha (2003: 73) weist hier zu Recht auf die Rolle der Gewerkschaften hin, die – dies eint auch beide Länder – eine national ausgerichtete Politik anwandten und sich auf österreichische bzw. deutsche Arbeitnehmer*innen konzentrierten. Der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) spielt außerdem im Zug des Raab-Olah-Abkommens zwischen der Wirtschaftskammer (WK) und dem ÖGB eine besondere Rolle, denn der ÖGB gab das Einverständnis zur erweiterten Ausländer*innenbeschäftigung, der das Prinzip der Rotation zugrunde lag, und bekam dafür die Sozialpartner*innenschaft zugesprochen (vgl. Fischer 2009: 249).

sistischer Charakteristiken kolonialer Denkstrukturen in Österreich zeigt, ist folgende Antwort zu geben: Es wurden zwei Kontraste herausgearbeitet – einmal die Zwangsarbeiter*innenmigrationspolitik im Zuge des nationalsozialistischen Systems, in der sich explizite Züge eines biologistischen Rassismus zeigen. Bezogen auf das zweite Beispiel – die Praktik der gesellschaftlichen Unterschichtung inklusive des Primats der Österreicher*innen bezüglich der beruflichen Position sowie der Erteilung individueller Arbeitsgenehmigungen – kann nun aber nicht von einem biologistischen Rassismus gesprochen werden. Es liegt aber durchaus eine Ausprägung eines Rassismus vor, wenn dieser als „historisch gewachsenes und gesamtgesellschaftliches Phänomen, das ein Macht- und Dominanzverhältnis ausdrückt“ (Barskanmaz 2019: 19), verstanden wird. Diese Form von Rassismus zeigt sich als „ein ‚soziales Verhältnis‘ [und er; D.C.] produziert, legitimiert und perpetuiert [...] materielle und symbolische Ausschlüsse“ (Barskanmaz 2019: 19) und kann verstanden werden als „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit, die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und den ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen begründet“ (Barskanmaz 2019: 19).

Koloniale Denkstrukturen finden sich nach dem Zerfall des Habsburgerreichs zu mehreren Zeitpunkten in der Migrationspolitik Österreichs wieder. Diese wurden anhand eines diachronen Blicks am Beispiel der *Arbeitsmigrationspolitik* Österreichs nach 1918 skizziert. Es konnten drei zentrale Theoreme kolonialer Denkstrukturen herausgearbeitet werden: Einmal eine *nach innen gerichtete koloniale Ausdehnung*. Dann ein perpetuierender Umgang mit Arbeitnehmer*innen aus dem benachbarten Ausland, der auf die *Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen* zielt und sich der *Praktik des flexiblen Ein- und Ausschlusses* bedient. Schließlich die *diskriminatorische Kondition*, die sich sowohl im Rahmen der gesellschaftlichen Unterschichtung als auch in dem utilitaristischen Vorgehen, im eigenen staatlichen Interesse Menschen mit Migrationshintergrund für die nationale Wirtschaft arbeiten zu lassen, zeigt.

4.3 Die Rolle der Migration im bildungspolitischen Diskurs und ihre Reflexion anhand des strukturtheoretischen Ansatzes

In diesem Kapitel wird die Konkretisierung des Migrationsverständnisses weitergeführt. Dafür wird zunächst die Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in einem zentralen bildungspolitischen Diskurs ergründet.⁸⁸ Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Rolle ihr Migrationshintergrund spielt und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Die Rolle des Migrationshintergrunds wird dann hinterfragt. In einem sich daran anschließenden Schritt wird die Rolle des Migrationshintergrunds innerhalb dieses zentralen bildungspolitischen Diskurses vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen Ansatzes reflektiert.

4.3.1 Die Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im bildungspolitischen Diskurs

Für die Konkretisierung des Verständnisses von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und der ihnen zugeschriebenen Rolle im österreichischen schulischen Bildungssystem sind der Na-

88 Ähnlich wie in Österreich findet sich auch in Deutschland seit Längerem ein bildungspolitischer Diskurs um die Rekrutierung von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund; siehe dazu näher Akbaba/Bräu/Zimmer (2013).

tionale Aktionsplan für Integration (NAP.I)⁸⁹ sowie die Integrationsberichte zentrale Ausgangspunkte. Der Nationale Aktionsplan für Integration und die Integrationsberichte, die seit 2011 seitens eines Expert*innenrats erstellt werden, werden in diesem Kapitel näher beleuchtet. Diese Erarbeitung verstehe ich als einen Schritt, der sowohl meine theoretische Argumentation als auch meinen diskursanalytischen Zugang zum NAP.I und zu den Integrationsberichten aufzeigt. Ich wähle diesen Zugang, weil damit der NAP.I und auch die Integrationsberichte auf einen spezifischen Diskurs hin – die Etablierung einer Vorstellung des Menschen mit Migrationshintergrund – systematisch beleuchtet werden können. Sie zeigen also nicht nur offizielle bildungspolitische Verlautbarungen auf, sondern vermitteln ein grundlegendes Verständnis sowie ein erwünschtes Bild von Menschen mit Migrationshintergrund, ihrer beruflichen Sozialisation und der angenommenen Wirksamkeit. Diese bildungspolitischen Erwartungen und daraus abgeleiteten Maßnahmen sind in Österreich zudem unmittelbar für die Lehrer*innenauf-, -fort- und -weiterbildung vor allem an den Pädagogischen Hochschulen relevant, denn sie sind – anders als an Universitäten – nicht in autonomer Verwaltung, sondern eine nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums, d.h., Zielsetzungen der Bildungspolitik sind für sie durchaus bindend.⁹⁰ Jene bildungspolitischen Diskurse und Erwartungen können also – ohne die Eigenlogiken der Pädagogischen Hochschulen vor Ort oder auch der Schulen zu verkenne – als „Deutungsarbeit [verstanden werden, die; D.C.] in der Realität wirkmächtig werden“ (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013: 52).

Der Nationale Aktionsplan für Integration wurde 2010 vom Minister*innenrat verabschiedet und kann – neben dem Festhalten „allgemeiner integrationspolitischer Leitlinien“ – zunächst einmal als eine Maßnahme verstanden werden, auf Fragen und Phänomene der Migration zu reagieren, die sich auf unterschiedliche Themenbereiche (Sprache und Bildung, Arbeit und Beruf, Rechtsstaat und Werte, Gesundheit und Soziales, Interkultureller Dialog, Sport und Freizeit, Wohnen, regionale Dimensionen) beziehen.⁹¹ Mit dem Nationalen Aktionsplan für Integration „soll die österreichweite Zusammenarbeit aller beteiligten Verantwortungsträger für erfolgreiche Integrationsmaßnahmen strukturiert werden und deren Durchführung optimiert werden“.⁹² Er verfolgt das Ziel, „die Maßnahmen für erfolgreiche Integration von Bund, Ländern, Städten, Gemeinden, Sozialpartnern und zivilgesellschaftlichen Organisationen zu optimieren, zu bündeln und systematisch weiterzuentwickeln“ (vgl. NAP.I 2010: 3). In Österreich wurden dafür seitens des Bundesministeriums für Inneres⁹³ sogenannte Integrationsindikatoren entwickelt, die Teil eines Monitorings zum Prozess der Umsetzung der forcierten integrationspolitischen Maßnahmen sind. Als „Zielgruppe“ des Nationalen Aktionsplans für Integration wird folgende benannt:

Gesamtgesellschaft, ausländische Staatsbürger, die dauerhaft in Österreich niedergelassen sind, österreichische Staatsbürger, die im Ausland geboren wurden, sowie Menschen mit Migrationshinter-

89 Der Nationale Aktionsplan für Integration wird unterschiedlich bezeichnet, einmal mit, aber auch ohne die Nutzung „für“. Hier wird die Bezeichnung der Veröffentlichung des Nationalen Aktionsplans für Integration mit der Nutzung „für“ verwendet.

90 Dies drückt sich bspw. in den jeweiligen Ziel- und Entwicklungsplänen für die Pädagogischen Hochschulen aus.

91 Es findet sich auch in Deutschland ein Nationaler Integrationsplan aus dem Jahr 2007 (siehe: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> [Zugriff: 31.01.2024]). Aufgrund dessen verpflichteten sich Kulturminister*innen in Deutschland, Lehrer*innen mit Migrationshintergrund verstärkt zu rekrutieren (vgl. dazu auch Rotter 2014: 40 sowie Rotter/Schlickum 2013: 59).

92 Abrufbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/nationaler-aktionsplan.html> [Zugriff: 31.01.2024].

93 Seit 1.3.2014: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres bzw. seit 29.1.2020: Bundesministerium für Frauen und Integration.

grund, die dauerhaft in Österreich niedergelassen sind bzw. bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, aber deren Eltern im Ausland geboren wurden (NAP.I 2010: 7).

Im Jahr 2010 wurde der „Expertenrat für Integration“ gegründet, der die Aufgabe hat, „die Umsetzung des Nationalen Aktionsplans für Integration der Bundesregierung sicherzustellen“ (vgl. Integrationsbericht 2020: 16) und von den ursprünglich 65 NAP.I-Maßnahmen 32 auszuwählen, diese dann in einem sogenannten 20-Punkte-Programm zu verdichten und schließlich deren Umsetzung im Sinne eines Monitoring-Prozesses zu begleiten (vgl. Integrationsbericht 2011: 6–7). Da dieses Kapitel die Rollenerwartungen und Zuständigkeiten von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund herausarbeitet, ist an dieser Stelle erst einmal relevant zu erörtern, auf welche Weise sich eine „Deutungsarbeit“ (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013: 52) in bildungspolitischen Diskursen – am Beispiel des Nationalen Aktionsplans für Integration und an exemplarischen Integrationsberichten – finden lässt.

In der Präambel des Nationalen Aktionsplans für Integration ist Folgendes zu lesen: „Österreich bekennt sich zu einer geregelten Zuwanderung, die einen wirtschaftlichen und demographischen Mehrwert darstellt. Menschen mit Migrationshintergrund haben zu Wachstum und Wohlstand in Österreich beizutragen“ (NAP.I 2010: 2). „Integration“, so wird zu Beginn festgehalten, „ist eine der großen Herausforderungen Österreichs für den Erhalt des sozialen Friedens und des wirtschaftlichen Erfolgs. Gesellschaftliche Vielfalt ist als Chance für die wirtschaftliche Entwicklung zu nutzen“ (NAP.I 2010: 8). Diese Sichtweise auf Migration und Integration wird wie folgt weitergeführt:

Zuwanderung hat sich an den Interessen Österreichs, und dabei vor allem am Arbeitsmarkt, zu orientieren. Eine mangelhaft gesteuerte Zuwanderung kann einen Verdrängungsprozess zulasten der schon länger aufhältigen ausländischen Arbeitskräfte und/oder Österreicher/innen mit Migrationshintergrund auslösen und dadurch die Arbeitslosigkeit anheben [...] Bildungsferne Migrant/innen stellen bei der Integration in den Arbeitsmarkt eine besondere Herausforderung dar (NAP.I 2010: 19).

Potentiale von Migrant/innen für den Arbeitsmarkt sind verstärkt zu nutzen. Österreichs Unternehmen können von unterschiedlichen Sprachkenntnissen sowie Kenntnissen anderer Kulturen profitieren. Diversitätsmanagement ist als wichtiger Erfolgsfaktor anzuerkennen [...] Die geregelte und nach arbeitsmarktpolitischen Kriterien geleitete Zuwanderung von Drittstaatsangehörigen in die EU stärkt den europäischen und österreichischen Wirtschaftsstandort (NAP.I 2010: 20).

An diesen beiden Passagen des Nationalen Aktionsplans für Integration wird deutlich, dass der „wirtschaftliche Erfolg“ Österreichs und der österreichische „Arbeitsmarkt“ als Argumente hervorgebracht werden, um den vorgeschlagenen Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund – dies fällt im Nationalen Aktionsplan für Integration unter den sogenannten Maßnahmenkatalog – zu begründen. Die Folgen einer „mangelhaft gesteuerten Zuwanderung“ werden dabei zweifach projiziert: Einmal mit Hilfe des Verweises auf eine der Hauptzielgruppen des Nationalen Aktionsplans für Integration – die Menschen mit Migrationshintergrund, die sich bereits in Österreich niedergelassen haben und deren Arbeitsplatz dann bedroht sein könnte. Dann mit der Stärkung der österreichischen Unternehmen, die von den „unterschiedlichen Sprachkenntnissen“ und den „Kenntnissen anderer Kulturen profitieren“ sollen. Einen dominanten Argumentationsstrang, der sich auch in der Einleitung zum ersten Band des Integrationsberichts aus dem Jahr 2012 wiederfindet, stellt also die Steuerungslogik von Arbeitsmigration dar. Hier schreibt Sebastian Kurz (in der Zeit von 2011 bis 2013 in Rolle des Staatssekretärs für Integrationsfragen) in einem Vorwort:

Unter dem Leitmotiv ‚Integration durch Leistung‘ konnte der Beitrag, den Menschen mit Migrationshintergrund für die österreichische Gesellschaft leisten, immer häufiger sichtbar gemacht werden [...] Integration setzt natürlich strategisches Vorgehen voraus – und zwar von Anfang an. Jahrzehntlang wurden Personen, die nach Österreich zogen, zunächst dem Zufall überlassen. Mit der Tagung „Integration von Anfang an“ im Februar 2012 konnte hierfür erstmals ein Bewusstsein geschaffen wer-

den – denn Österreich kann es sich nicht leisten, auf das Potential von Migrant/innen zu verzichten. Daher müssen möglichst früh Schritte zu einer, der Qualifikation entsprechenden, Arbeitsmarktintegration gesetzt werden (Integrationsbericht 2012a: 2–3).

Im Vorwort des Integrationsberichts – ein Jahr später – schreibt er:

Wir wissen, dass wir qualifizierte Zuwanderung und darauf aufbauende Integrationsleistung brauchen, um unseren Wohlstand in Österreich sichern zu können. Zuwander/innen füllen nicht nur Lücken am Arbeitsmarkt und leisten dadurch ihren Beitrag zum Wohlstand in Österreich, sie sind auch ehrenamtlich engagiert und bereichern ebenso unsere Kunst-, Kultur- und Medienlandschaft! (Integrationsbericht 2013: 1)

Ein erstes zentrales Integrationsverständnis ist die als Leitmotiv dargestellte „Integration durch Leistung“. Sowohl dieses Motiv als auch der Verweis auf das „Potential von Migrant/innen“ tragen mehrere ambivalente Züge in sich, wobei hier auf eine bestimmte Argumentation näher eingegangen werden soll, da diese auch bedeutsam für das Verständnis von Migration ist. Es findet sich eine zentrale Sichtweise der Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits aus der Migrationspolitik Österreichs aus den 1960er bis 1970er Jahre bekannt ist. Menschen mit Migrationshintergrund dienten damals wie in dem hier beschriebenen Zeitraum dazu, den „Wohlstand in Österreich“ zu sichern bzw. zu steigern.⁹⁴ Dieses (erwünschte) Bild ist weniger als anerkennende Rahmung ihrer Fähigkeiten zu sehen, sondern vielmehr als Erfolgsgeschichte der gouvernementalen Strategie, die auch für die Zielgruppe der „Gesamtgesellschaft“ übersetzt werden will („konnte immer häufiger sichtbar gemacht werden“). Menschen mit Migrationshintergrund werden in diesem Verständnis in eine doppelte Nutzbarkeit gestellt. Einmal in der Aussicht bezüglich eines ökonomischen Kontexts für den österreichischen Arbeitsmarkt und ein weiteres Mal bezüglich eines kommunikativen Kontexts für die Darstellung der bisherigen und der in den Folgejahren angewandten Strategie einer – als erfolgreich beschriebenen – Arbeitsmigrationspolitik.

An dieser Stelle soll auf ein zweites zentrales Integrationsverständnis in Österreich – das des „Förderns und Forderns“ – eingegangen werden. Dieses ist vor dem Hintergrund des Wandels integrationspolitischer Maßnahmen seit dem Sommer 2015 zu verstehen.⁹⁵ So fasst in einer Rückschau auf die Entwicklungen in der Integrationspolitik seit dem 20-Punkte-Programm des

94 Näher zu dieser Integrationsauffassung im Sinne einer Integration durch Leistung in Österreich und deren kritischer Auseinandersetzung siehe Schnebel (2014).

95 Mit den Einwanderungen ab dem Sommer 2015 veränderte die österreichische Regierung die Maßnahmen im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund. So widmeten sich integrationspolitische Strategien verstärkt Menschen mit Asylansuchen und jenen mit subsidiärer Schutzberechtigung. Der „Expertenrat für Integration“ hat Ende des Jahres 2015 einen 50-Punkte-Plan zur „Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten“ entwickelt. In diesem aktualisierten Integrationsverständnis des „Expertenrats für Integration“ wird nun von zwei Seiten der Einwanderungsgesellschaft gesprochen und sich um eine klarere Begriffsdifferenzierung von Integration als in den Berichten zuvor (von 2011–2014) bemüht. So ist auch zu lesen: „Ohne eine beidseitige Bereitschaft der Öffnung und ohne ein gegenseitiges Akzeptieren der vermeintlich ‚Anderen‘ kann der Integrationsprozess nicht funktionieren“ (Integrationsbericht 2015: 15). Diesem Integrationsverständnis möchte der „Expertenrat für Integration“ „nicht auf einer begrifflichen Skala zwischen Integration als Assimilation auf der einen und Integration als Patchwork unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, die ihr eigenes Kultur- und Wertesystem besitzen und leben, auf der anderen Seite“ (Integrationsbericht 2015: 15) angesiedelt sehen. Sebastian Kurz hingegen (nun in der Rolle des Bundesministers für Europa, Integration und Äußeres) antwortet – in einem Vorwort zum Integrationsbericht 2016 – darauf wie folgt: „Integration ist ein wechselseitiger Prozess, wobei die Anpassungsleistung jener Menschen, die in Österreich bleiben dürfen, zweifellos größer sein muss. Denn die Grundwerte der österreichischen Gesellschaft sind nicht verhandelbar und daher einzuhalten. Die flächendeckenden Werte- und Orientierungskurse, die in den letzten Monaten etabliert wurden, werden sehr gut angenommen und sind die essentielle Basis für einen erfolgreichen Integrationsprozess“ (Integrationsbericht 2016: 5).

Nationalen Aktionsplans für Integration aus dem Jahr 2010 der „Expertenrat für Integration“ Folgendes zusammen:

Auf der Basis des Integrationsverständnisses „Fördern und Fordern“ wurden einerseits umfassende Strukturen und Angebote zur Integration von Zugewanderten geschaffen. Andererseits hat die Erfahrung gezeigt, dass mit Angeboten, die allein auf Freiwilligkeit basieren, die Zielgruppenerreichung nicht in ausreichendem Maß sichergestellt werden kann. Daher ist es wichtig, neben der Bereitstellung von Angeboten aktive Integrationsbemühungen und die Teilhabe an Integrationsmaßnahmen einzufordern. Die Etablierung von gesetzlichen Pflichten zur Mitwirkung an Integrationsmaßnahmen trägt wesentlich zum Erfolg der Maßnahmen bei (Integrationsbericht 2020: 18).

Die Bezeichnung „Fördern und Fordern“ – die bereits in den letzten zwei Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum als Topos in sehr unterschiedlichen bildungspolitischen Zusammenhängen verwendet wurde – erscheint auf den ersten Blick als ein auf die Motivationsgewinnung ausgerichteter bildungspolitischer Klassiker. Er offenbart auf den zweiten Blick jedoch auch folgende Bedeutung: Die „Strukturen“ und „Angebote“ – also die Sprachkurse oder „Werte- und Orientierungskurse“ werden als Förderungen gerahmt. Wer aus der Zielgruppe allerdings nicht aus eigenem Antrieb an solchen Fördermaßnahmen teilnimmt und nicht erkennt, dass diese zu ihrem*seinem Besten sind, soll letztendlich mit „gesetzlichen Pflichten zur Mitwirkung an Integrationsmaßnahmen“ zur Teilnahme bewegt werden.⁹⁶ Menschen mit Migrationshintergrund werden hier als jene dargestellt, welche die Grundwerte des Zusammenlebens von vornherein nicht oder nur unzureichend kennen. Sie haben Deutsch zu lernen oder sich Werte und Orientierungen anzueignen – und sollen diese Angebote wahrnehmen wollen. Erst mit diesem Wollen, das als „aktive Integrationsbemühung“ und „Teilhabe an Integrationsmaßnahmen“ umschrieben wird, sind eine „Integration“ und das in Aussicht gestellte Ankommen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt möglich. Was hier ersichtlich wird, arbeiteten bereits Gomolla/Radtke (2009: 18) heraus:

Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen „in der Mitte der Gesellschaft“ institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden. Organisationen unterscheiden und entscheiden in ihrer eigenen Logik mit dem Blick auf ihre eigenen Ziele und nach ihren eigenen Kriterien.

Es zeigt sich bezogen auf das Theorem der diskriminatorischen Kondition auch im bildungspolitischen Diskurs eine argumentative Form der institutionellen Diskriminierung, die sich in der Etablierung von „gesetzlichen Pflichten“ manifestiert. Über dieses Verständnis von „Fördern und Fordern“ wird zudem eine klassische Auffassung aus der Migrationspolitik aus der Geschichte Österreichs aktiviert – jene der unbedingten Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft bei gleichzeitiger Unterstellung, dass Menschen mit Migrationshintergrund erst dazu bewegt werden müssen.

96 Aus der Sicht des „Expertenrats für Integration“ ist es „[b]esonders wichtig [...] die Werte- und Orientierungskurse möglichst flächendeckend anzubieten [...] Auch aus Sicht der Bundesregierung muss der Kursbesuch explizit sichergestellt sein [...] Somit ist es möglich, alle Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten, die beim AMS gemeldet sind und folglich dem österreichischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, zu einem Kursbesuch zu verpflichten [...]. Nach Kursabschluss ist eine – die wesentlichen Grundlagen des Zusammenlebens in Österreich zusammenfassende – Integrationserklärung zu unterzeichnen, die sich an der australischen Werteerklärung orientiert“ (Integrationsbericht 2016: 56). Außerdem hält der „Expertenrat für Integration“ fest, dass eine „breite Etablierung von Werte- und Orientierungskursen zu begrüßen [ist]. Die Erfüllung von Integrationspflichten wie etwa dem Kursbesuch sollte beim Vollzug von Sozialleistungen noch stärker berücksichtigt werden“ (Integrationsbericht 2016: 56).

Vor dem Hintergrund dieser beiden zentralen Integrationsverständnisse sowie vor dem Hintergrund der sich ändernden Zusammensetzung der Schüler*innenschaft – bezogen auf deren Herkunft – werden im Nationalen Aktionsplan für Integration auch die Aufgaben der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund verhandelt. Mit dem Umstand der heterogenen Herkunft der Schüler*innen – vor allem in den urbanen Ballungszentren Österreichs – taucht ein Motiv – das der Mehrsprachigkeit von Pädagog*innen und Lehrer*innen – bereits vor dem zeitlichen Entstehungskontext des Nationalen Aktionsplans für Integration, im Jahr 2008, im öffentlichen Diskurs auf. Es wird auch in den Folgejahren immer wieder die Auffassung, dass ein Migrationshintergrund vorteilhaft für das Ausüben des Lehrer*innenberufs sei, medial vermittelt. So äußerte sich die damalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied darüber, Menschen mit Migrationshintergrund als Lehrer*innen gewinnen zu wollen:

Ich möchte, dass es mehr Lehrerinnen und Lehrer gibt, die selbst Migrationshintergrund haben. Das halte ich deshalb für so wichtig, weil wir auch die Eltern ansprechen müssen. Es ist aber nicht nur wichtig, dass jedes Kind, das in Österreich zur Schule geht, Deutsch beherrscht, sondern es geht auch um den Umgang der Schulen mit den Bräuchen der verschiedenen Kulturen. Wenn wir eine multikulturelle Lehrerschaft haben, sind andere Zugänge möglich. Wir haben einen Reichtum an mehrsprachig begabten Migrantenkindern. Es wäre sozial fatal, darauf zu verzichten, und ökonomisch unsinnig.⁹⁷

Die Rolle des Migrationshintergrunds wird in der Folgezeit an mehreren Stellen des Nationalen Aktionsplans für Integration in folgender Weise hervorgehoben: „Die Anstellung mehrsprachiger Pädagog/innen ist anzustreben, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine verbesserte Vermittlung und Förderung der deutschen Sprache zu ermöglichen“ (NAP.I 2010: 18). Es findet sich ein zweites Motiv – das der *Rekrutierung* von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – in der bildungspolitischen Diskussion wieder:

Für Personen mit Migrationshintergrund soll die pädagogische Ausbildung, insbesondere für den Pflichtschulbereich, attraktiver gestaltet werden. Mehrsprachige Schüler/innen sollen daher vermehrt, etwa im Wege der Berufsberatung an den Schulen, ermutigt werden, die Laufbahn von Lehrer/innen einzuschlagen (NAP.I 2010: 18).

An diesen beiden Motiven – der vermittelten Bedeutsamkeit der Mehrsprachigkeit und der Gewinnung von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – soll nun die Konkretisierung des Migrationsverständnisses fortgesetzt werden. Die Bedeutung, die diesen beiden Motiven zugrunde liegt, wird vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde reflektiert. Mit dieser reflexiven Perspektive sind nun die Argumentationen bezüglich des Lehrer*innenwerdens in Hinblick auf Menschen mit Migrationshintergrund in den zentralen bildungspolitischen Maßnahmen des Nationalen Aktionsplans für Integration zu hinterfragen. Zwei herausgearbeitete Theoreme der Arbeitsmigrationspolitik treten dabei deutlich hervor: das eine bezogen auf die Vorrangigkeit ökonomischer Interessen,⁹⁸ das andere bezogen auf die diskriminatorische Kondition.

Zum ersten Theorem, der Vorrangigkeit ökonomischer Interessen: In der Argumentation Claudia Schmieds – die mit ihrer Argumentation lediglich stellvertretend für eine in den Folge-

97 Claudia Schmied, 2008 in einem Interview mit Julia Schilly in: Der Standard vom 16.1.2008; abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/3180906/interview-mit-claudia-schmied-ich-moechte-mehr-lehrerinnen-mit-migrationshintergrund> [Zugriff: 31.01.2024].

98 In Bezug auf die gewählten Maßnahmen, die hier exemplarisch für die Konkretisierung gewählt wurden, muss vorrangig von einem ökonomischen Interesse und weniger von einem imperialistischen Interesse gesprochen werden; auch die damit einhergehende Praktik des Ein- und Ausschlusses, die in der post-kolonialen Sicht auf die Arbeitsmigration in Österreich eine Rolle spielt, kann hier nicht eins zu eins auf diesen Kontext übertragen werden.

jahren forcierte bildungspolitische Zielsetzung angeführt werden kann⁹⁹ – ist von einem „Reichtum an mehrsprachig begabten Migrantenkindern“ die Rede und davon, dass es „sozial fatal [wäre], darauf zu verzichten, und ökonomisch unsinnig“. An diesem Beispiel zeigt sich die Vorrangigkeit ökonomischer Interessen in der kontrastiven Gegenüberstellung dreier Bilder – des Reichtums, des Verzichts und des Unsinn. An dieser Gegenüberstellung wird deutlich, wie paradox diese Argumentation ist, denn die „mehrsprachig begabten Migrationskinder“ werden als wertvoll bezeichnet und gleichzeitig funktionalisiert. Vor allem aber wird eine hegemoniale Anordnung vorgenommen. Widersprüchlich ist dabei zudem, dass genau diese Formulierungen und Zuschreibungen das Potential in sich tragen, Stigmatisierungen fortzuschreiben, obwohl – so wird angenommen – das Gegenteil damit bezweckt werden mochte. In einer zentralen Prämisse im Nationalen Aktionsplan für Integration heißt es wiederum: „Österreich bekennt sich zu einer geregelten Zuwanderung, die einen wirtschaftlichen und demographischen Mehrwert darstellt. Menschen mit Migrationshintergrund haben zu Wachstum und Wohlstand in Österreich beizutragen“ (NAP.I 2010: 2) und in weiterer Folge ist zu lesen: „Potentiale von Migrant/innen für den Arbeitsmarkt sind verstärkt zu nutzen. Österreichs Unternehmen können von unterschiedlichen Sprachkenntnissen sowie Kenntnissen anderer Kulturen profitieren“ (NAP.I 2010: 20). Die Vorrangigkeit ökonomischer Interessen zeigt sich hier in einer Steuerungslogik, die auf den Lehrer*innenberuf angewandt wird. Die Lehrer*innen sollen in diesen bildungspolitischen Diskursen und forcierten Maßnahmen vordergründig Teilhabemöglichkeiten für die schulische und berufliche Laufbahn von Schüler*innen erhöhen. Ihnen wird in dieser Argumentation allerdings die Rolle der Unterstützer*innen – der sogenannten Integrationshelfer*innen – für einen reibungslosen Eintritt in den und Verbleib im Arbeitsmarkt hauptsächlich für eine bestimmte Klientel, nämlich Heranwachsende mit Migrationshintergrund, zugeteilt. Von vornherein werden die Menschen mit Migrationshintergrund auf die *Nutzbarkeit* ihrer Mehrsprachigkeit und ihres Migrationshintergrunds mit den damit verbundenen Erwartungen festgeschrieben.

Das zweite Theorem – die diskriminatorische Kondition – soll an dieser Stelle bezogen auf das erwartete Aufgabenprofil von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund genauer herausgearbeitet werden. Zuvor ist jedoch festzuhalten, was nach §17 Abs. 1 und §51 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) zum Aufgabenprofil von Lehrer*innen in Österreich gehört. Sie haben

in eigenständiger und eigenverantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsaufgabe die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart [haben sie; D.C.] unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes

99 So findet sich als Maßnahme im Integrationsbericht 2012 (Sebastian Kurz steht diesem von 2011 bis 2013 als Staatssekretär für Integrationsfragen vor) unter der Betitelung „2. Professionalisierung von Lehrer/innen-Schulleiter/innen-Schulaufsicht-Pädagogische Hochschulen“ folgende Zielsetzung wieder: „gezielte Maßnahmen zur Stärkung des Anteils von zweisprachigen Lehrkräften mit Migrationshintergrund“ (Integrationsbericht 2012b: 76) und „Lehrer/innen mit Migrationshintergrund für die Lehrer/innenausbildung gewinnen. Gezielte Maßnahmen zur Stärkung des Anteils von zwei- bzw. mehrsprachigen Lehrkräften: in enger Abstimmung mit den Pädagogischen Hochschulen (ab 2007)“ (Integrationsbericht 2012b: 77).

als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen (§17 Abs. 1 SchUG).¹⁰⁰

Im österreichischen Schulgesetz gehören Erziehungsaufgaben zum Bestandteil des Aufgabenspektrums von Lehrer*innen und werden auch explizit so benannt. Daher verwundert es zunächst einmal nicht, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund von bildungspolitischen Akteur*innen eine „Erziehungsaufgabe“ zugeschrieben bekommen. Die Bezeichnung der „anderen Zugänge“ aus dem Interview mit Claudia Schmied ist dennoch bemerkenswert, denn sie umfasst zwei wesentliche Bedeutungsebenen. Erstens fungieren die Lehrer*innen mit ihrem Migrationshintergrund als erzieherische Helfer*innen bezüglich der Integration, insbesondere jener der Eltern. Die Hilfe in der Übersetzung von Normen bezieht sich zum einen auf die gesellschaftliche Regel, dass jedes Kind in die Schule gehen muss, und zum anderen, dass die deutsche Sprache erlernt werden muss. Darüber hinaus dienen die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aber auch als Übersetzer*innen der „Bräuche der verschiedenen Kulturen“ für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Zweitens legt die Bezeichnung „andere Zugänge“ nahe, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aufgrund der vermeintlich gleichen Migrationserfahrung in der Lage wären, bei Eltern und bei Schüler*innen Vertrauen stiften zu können. Auch die angeführte Passage aus dem Nationalen Aktionsplan für Integration impliziert eine erwartete Wirkung. Die Sprachförderung wird vom „Expertenrat für Integration“ als ein „kontinuierliches und in verschiedenen Facetten behandeltes Thema“ (Integrationsbericht 2020: 17) bezeichnet.¹⁰¹ In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird zunächst einmal automatisch davon ausgegangen, dass Pädagog*innen, die mehrere Sprachen beherrschen, im Elementarbereich und als Lehrer*innen in unterrichtlichen Tätigkeiten besonders geeignet sind, die deutsche Sprache jenen Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, vermitteln zu können. Dabei wird seitens der bildungspolitischen Akteur*innen eine Kulturalisierung des Aufgabenprofils von Lehrer*innen vorgenommen und das Merkmal Migrationshintergrund zum Garanten einer reibungsloseren sprachlichen Vermittlung erhoben.

Mit dem Migrationshintergrund steht also nicht die fachliche Qualifikation als Vermittler*innen von Wissen und Können, sondern zuvorderst die zugeschriebene erzieherische Rolle als geeignete Vermittler*innen sowie Übersetzer*innen – mit der oft bemühten Metapher der Brückenbauer*innen in der Arbeit mit Kindern und deren Eltern – im Vordergrund.¹⁰² An den Motiven der Mehrsprachigkeit und der Rekrutierung von Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehrer*innenberuf sowie der Betonung der Erziehungsaufgabe zeigen sich problematische Wesenszüge dieser bildungspolitischen Programmatik: Die Betonung der erzieherischen Tätigkeit, die auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern sowie auf die vordergründige Wertevermittlung abzielt, unterliegt nicht nur für die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, sondern auch für deren Schüler*innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern einer diskriminatorischen Kondition. Diese Funktion und Wirkannahmen verstehen die zum Ziel gesetzte „Integration“ als eine Leistung der Überwindung von Unterschieden, die kulturell verankert wären. Abgesehen davon, dass „fließende Übergänge ignoriert und nur mit einem starren, homogenen und eindimensionalen Verständnis von Kultur begründet werden“ (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013: 47), werden Lehrer*innen mit

100 Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Zugriff: 31.01.2024].

101 Sprachliche Bildung und vor allem die Mehrsprachigkeit standen und stehen abermals stark im Vordergrund der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung. So können – zumindest in der Auffassung dieser ministerialen Logik – bspw. mehrsprachige Lehrer*innen eine Sprachstandsermittlung der Kinder vornehmen und als Übersetzer*innen der jeweiligen Sprache dienen.

102 So werden Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als Rollenvorbilder wiederum für Schüler*innen mit Migrationshintergrund angesehen, bspw. als jene, die einen Positiventwurf einer gelungenen Bildungskarriere vorleben sollen (siehe dazu auch Akbaba/Bräu/Zimmer 2013).

Migrationshintergrund in den formulierten Erwartungen auf ihre Migrationsgeschichte reduziert. Das Bemühen darum, für Menschen mit Migrationshintergrund im Pflichtschulbereich die Rolle von Lehrer*innen „attraktiver zu gestalten“ und mehrsprachige Schüler*innen „vermehrt“ zu „ermutigen“, die „Laufbahn von Lehrer/innen“ (NAP.I 2010: 18) einzuschlagen, könnte zwar als wohlmeinender Versuch gesehen werden, integrativ vorzugehen und eine Nichtzugehörigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund im Lehrer*innenberuf zu überwinden. Allerdings geht dieses Überwindungsbestreben mit einer „Anerkennung innerhalb einer Sonderrolle“ (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013: 52) einher und mit einem Wandel von einer negativen diskriminatorischen Kondition hin zu einer positiven Diskriminierung, denn die zugeschriebene Rolle bleibt die der „Anderen“ (vgl. dazu auch Akbaba/Bräu/Zimmer 2013: 52–53).

4.3.2 Zur Rolle des Migrationshintergrunds vor dem Spiegel des strukturtheoretischen Ansatzes

In diesem Kapitel wird eine weitere Konkretisierung des Migrationsverständnisses vorgenommen. Im Zuge dieses Schritts erfolgt allerdings eine weiterführende Verknüpfung mit dem bisher erarbeiteten theoretischen Rahmen. Er geht über die bisherige historisch-systematische sowie post-koloniale Perspektivierung von Migration in der Geschichte Österreichs hinaus, spannt einen weiten Bogen und knüpft an die erste grundlagentheoretische Positionierung dieser Arbeit – an den erweiterten strukturtheoretischen Ansatz – an. Ein Verständnis der Lehrer*innenrolle sowie die Grundlagen für die Entsprechung und Bewältigung dieser Rolle sind im vorangegangenen grundlagentheoretischen Teil dieser Arbeit bereits am Beispiel mehrerer Ansätze zur Profession und Professionalisierung ausführlich dargelegt und gegenübergestellt worden. Dabei wurde eine Erweiterung des strukturtheoretischen Ansatzes um einen reflexiven Anteil und machttheoretische Aspekte vorgenommen und zum Ausgangspunkt eines theoretischen Vorverständnisses des Forschungsfelds gemacht.

Aus der Gegenüberstellung der verschiedenen Ansätze zum professionalisierten Handeln wurde Folgendes ersichtlich: Zum einen können sowohl das Konzept der Profession als auch ein kompetenzorientierter Ansatz nicht ausreichend an die besondere Struktur des Lehrer*innenhandelns ansetzen. Zum anderen ist der strukturtheoretische Ansatz einer, der den Zusammenhang von biographischen Erfahrungen ins Verhältnis zum beruflichen Handeln setzt. In dem erarbeiteten Grundlagenverständnis zum Lehrer*innenhandelns wurde einerseits auf die von Helsper herausgearbeiteten konstitutiven Handlungsantinomien des Lehrer*innenberufs, auf die „spezifischen Handlungsmuster und ausgebildeten Routinen“ (Helsper 2000: 158) sowie auf „berufsbiographische Handlungsverstrickungen“ (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 43) dezidiert eingegangen. Es wurde andererseits die Bedeutung der reflexiven Komponente – welche Wissensordnungen stark in Frage stellt – und der „Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln in Geschichten zuschreibt“ (Reh 2004: 364) erläutert. In einer strukturtheoretischen Lesart des Lehrer*innenhandelns ist nach Helsper – daran soll hier nochmals erinnert werden – die „jeweils spezifische Fallstruktur der eigenen Lebenspraxis mit den Anforderungen der professionellen Praxis verbunden und muß in die konkrete Ausgestaltung des professionellen Selbst überführt werden“ (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 44). Das professionelle Selbst ist also in dieser Sicht nicht vom Selbst zu trennen und das Lehrer*innenhandelns kann in einer strukturtheoretischen Logik nicht losgelöst von biographischen Erfahrungen gesehen werden. Aufgrund des bisher herausgearbeiteten Migrationsverständnisses muss an dieser Stelle gefragt werden, inwieweit es einen Bezug des strukturtheoretischen Ansatzes zu dem herausgearbeiteten bildungspolitischen Diskurs und der Sicht auf das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gibt und wie dieses Verhältnis einzuordnen ist.

Dazu soll die zentral gesetzte Thematik aus dem bildungspolitischen Diskurs – die Interaktion, d.h. die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion sowie Lehrer*innen-Eltern-Interaktion – aufgegriffen, allerdings nun strukturtheoretisch gegengelesen werden: Wie bereits dargestellt, wird in einigen bildungspolitischen Diskursen per se eine Verbundenheit sowohl zwischen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen mit Migrationshintergrund als auch zu deren Eltern aufgrund des Migrationshintergrunds hergestellt. Dies stellt eine besondere Herausforderung für jene Lehrer*innen mit Migrationshintergrund dar, die in solchen Konstellationen unterrichten oder bspw. in Gesprächen mit Eltern mit Migrationshintergrund professionell handeln (sollen). Gegengelesen mit einer strukturtheoretischen Auffassung des Lehrer*innenhandelns liegt die besondere Herausforderung hier in dem Umgang mit den Antinomien der Nähe und Distanz sowie der Differenzierung und Homogenisierung. Im Hinblick auf die Antinomie von Nähe und Distanz ist gemeint, dass eine solche Verbundenheit – hier gibt es Verbindungslinien zur strukturfunktionalistischen Sichtweise Oevermanns – mit Schüler*innen oder den Eltern gerade das Potential in sich trägt, das geforderte Rollenhandeln zu verhindern und als ganze Person in die Interaktion zu treten. Es ist bereits herausgearbeitet worden, dass die im bildungspolitischen Diskurs geäußerte Annahme eines Wirkzusammenhangs des Migrationshintergrunds auf die Interaktion mit Schüler*innen und Eltern mit Migrationshintergrund versucht, migrationsbiographische Erfahrungen für einen professionellen Rahmen zu funktionalisieren. Worauf der strukturtheoretische Ansatz hingegen aufmerksam macht, ist, dass in einem solchen verkürzten bildungspolitischen Diskurs aus dem Blick gerät, dass gar nicht alle Schüler*innen oder Eltern an diese suggerierten und womöglich in den Mittelpunkt gerückten migrationsbiographischen Erfahrungen anknüpfen können bzw. wollen. So geraten individuelle Lern- bzw. Gesprächsanlässe jenseits der Migrationsdimension aus dem Blick. Mit dieser Antinomie (Differenzierung und Homogenisierung) hätten sich dann Lehrer*innen mit Migrationshintergrund einmal mehr zu befassen.¹⁰³

Neben diesen zwei zentralen Aspekten – dem Umgang mit Antinomien der Nähe und Distanz sowie der Differenzierung und Homogenisierung – findet sich in der Perspektivierung mit dem strukturtheoretischen Ansatz ein weiterer Aspekt, der für die Konkretisierung des Migrationsverständnisses relevant ist: Gemeint sind die Aushandlungsprozesse und herrschaftslegitimierenden Funktionen im beruflichen Handeln, wie sie im machttheoretischen Ansatz Larsons (1977) sowie bei Foucault (1977) verhandelt werden und auf die letztendlich Helsper (2000) selbst für das strukturtheoretische Verständnis rekurriert. Foucault (1977: 206) charakterisiert in seinen Ausführungen zum einen die „Reglementierung der Verhältnisse der Zeiten, Körper und Kräfte“ (Foucault 1977: 202) und zum anderen spricht er von einer „Einreihung“ (Foucault 1977: 206) der geleisteten Tätigkeiten. In der grundlagentheoretischen Verortung ist diese Sichtweise Foucaults bereits verdeutlicht worden. Mit Blick auf den bildungspolitischen Diskurs zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund geschieht ebenjene Praktik der „Einreihung“ (Foucault 1977: 206) nicht nur bezogen auf die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, sondern auch bezogen auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und den erwünschten Rollen als sprachliche und/oder kulturelle Übersetzer*innen. Bei dieser Praktik, die nicht allein durch bildungspolitische Diskurse gesetzt wird, aber dennoch durch diese eine Verstärkung erfährt, handelt es sich gerade um keine Anerkennung, sondern vielmehr um ein Prozedere der „Einreihung“ (Foucault 1977: 206), die mit der bereits beschriebenen und an machttheoretische Praktiken gebundenen Marktdynamik einhergeht. Das bedeutet: Die Logik der Marktdynamik zeigt sich in dem Verständnis von Professionalisierung eben nicht, indem das Lehramtsstudium und die darin erlangten Fähigkeiten als ein Zugang oder eine Etablierung im Berufsfeld anerkannt werden, sondern durch ein askriptives Merkmal, wie z.B. das der Mehrsprachigkeit oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe. Das bedeutet dann für Lehrer*innen mit Migra-

103 Siehe dazu auch Rotter (2014: 68–70).

tionshintergrund, dass ihnen letztendlich nicht zugestanden wird, sich auf durch das Studium gewonnene Fähigkeiten verlassen zu können, sondern auf die zugeschriebene Kulturalität. Hier finden also Prozesse der Essentialisierung und letztlich auch der De-Professionalisierung statt. Diese Zuschreibungspraktik verweist also einmal mehr auf die diskriminatorische Kondition, die bereits herausgearbeitet wurde.¹⁰⁴

Die Konkretisierung des Migrationsverständnisses am Beispiel von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund legt also offen: Es gibt eine Bezogenheit des strukturtheoretischen Ansatzes zu bildungspolitischen Diskursen, die sich in der Verknüpfung von Biographie und Lehrer*innenhandeln zeigt – allerdings mit diametral entgegenstehenden Folgerungen aus dieser Relation. Was in dem hier skizzierten bildungspolitischen Diskurs stark aufgefallen ist, ist die Unterstellung, dass aufgrund des Migrationshintergrunds eine sprachliche und emotionale Verständigung bspw. mit den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund erfolgen kann oder auch, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zur Herausbildung einer Migrationskompetenz beitragen können. Der strukturtheoretische Ansatz hingegen reduziert den Erfahrungshorizont von Lehrer*innen auf ihre biographischen Erfahrungen nun gerade nicht – ganz im Gegenteil. Der strukturtheoretische Ansatz hebt zwar auf den Zusammenhang zwischen der „eigenen Lebenspraxis“ (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 44) und der „professionellen Praxis“ (Beck/Helsper/Heuer et al. 2000: 44) ab. Dieser Zusammenhang ist aber gerade nicht als Wirkzusammenhang zu interpretieren oder beschränkt sich auf eine „biographische Selbstvergewisserung“ (Reh 2004: 364) innerhalb des Handelns. Vielmehr fragt er nach den auf die Biographie zurückführbaren sowie erworbenen Mustern und wie mit ihnen umzugehen ist. Dabei wendet sich der strukturtheoretische Ansatz nicht gegen eine mögliche Bedeutsamkeit migrationsbedingter Erfahrungen – er fragt jedoch auch nach anderen sozialisatorischen Erfahrungen in der Biographie. Hier können migrationspezifische Erfahrungen einen Einfluss auf das Lehrer*innenhandeln im Sinne eines spezifischen Umgangs mit konstitutiven Antinomien haben. Wenn dies der Fall ist, so ist es dann aber vielmehr nicht der Migrationshintergrund an sich, sondern es sind jene Erfahrungen, die sich auf diesen beziehen und dann das Selbst prägen können (vgl. Rotter 2014: 67). Der strukturtheoretische Ansatz geht also im Gegensatz zu dem oben aufgezeigten bildungspolitischen Diskurs nicht von einem angenommenen verallgemeinerbaren Erfahrungshorizont aus, der für viele oder gar alle Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gilt. In solchen bildungspolitischen Diskursen fehlt – ganz im Gegensatz zur strukturtheoretischen Logik – der Kerngedanke der Transformierbarkeit einer Erfahrung in ein professionelles Handlungsmuster.

4.4 Migration im (selbst)kritischen wissenschaftlichen Diskurs – eine dekonstruktive Perspektivierung

Das Migrationsverständnis, das sich nun durch diese vorgenommenen Konkretisierungen zeigt, verweist einmal mehr auf den Aspekt des Otherings von Menschen mit Migrationshintergrund. Für dieses Othering „bedarf und bedurfte es der Entwicklung und des Gebrauchs von Kategorien, mit denen Ein- und Ausschlussmechanismen sowie Legitimationsstrategien“ (Altenberger 2020: 50) einhergehen. Diese relevanten Kategorien sind bezogen auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Im Zuge des zentralen bildungspolitischen Diskurses ist dies anhand des vermittelten Aspekts der angenommenen besseren kulturellen Verständigung mit den Eltern,

¹⁰⁴ Paseka (2012) arbeitet den Aspekt der Zuschreibung und die Gefahr der De-Professionalisierung an der „Mehr-Männer-in-die-Grundschule“-Debatte (Paseka, 2012: 98) heraus, indem sie die Engführung dieser Debatte auf die Geschlechterperspektive verdeutlicht und kritisiert.

die über einen Migrationshintergrund verfügen, oder des unterstellten leichteren Umgangs mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgrund der Mehrsprachigkeit der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund sichtbar.

Das Potential der Herstellung oder Verfestigung einer solchen Anordnung besteht allerdings nicht ausschließlich in bildungspolitischen Diskursen, sondern betrifft auch Forschungsprojekte in der empirischen Lehrer*innenforschung, die sich – wie diese Studie – mit Migrationsphänomenen befassen. Sie müssen sich daher fragen lassen, inwiefern sie Zuschreibungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund oder eine unsachgemäße Betonung des Migrationshintergrunds und damit Prozesse des Otherings – wenn auch unbeabsichtigt – vornehmen. Rotter/Schlickum (2013) stellen heraus:

Allen vorliegenden Forschungsprojekten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund gemeinsam ist eine der Bildungspolitik nachempfundene Hervorhebung des Migrationshintergrunds als spezifisches und diese Gruppe von Lehrkräften verbindendes Merkmal (Rotter/Schlickum 2013: 59).

Die hier vorliegende Studie befasst sich mit Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und nutzt selbst die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘. Es könnte daher angenommen werden, dass dieses Vorgehen im Grunde im Widerspruch zur bisher erarbeiteten migrationstheoretischen Positionierung steht – was letzten Endes nicht der Fall ist. Jedoch widmet sich dieses Kapitel in drei Schritten der Befassung mit Migration in einem (selbst)kritischen wissenschaftlichen Diskurs der jüngeren Migrationsforschung. In einem ersten Schritt befaße ich mich mit der kontroversen Kategorie ‚Migrationshintergrund‘. In einem zweiten Schritt wende ich mich der Etablierung von Repräsentationsregimen zu und arbeite deren Rolle im wissenschaftlichen Diskurs über Migration heraus. In einem dritten Schritt leite ich einen dekonstruktiven Zugang zum Migrationsverständnis – nun explizit – her, was gleichzeitig eine abschließende Konkretisierung des Migrationsverständnisses und eine Positionierung der Studie darstellt.

4.4.1 Die Merkmalsbezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ und der kontroverse Umgang mit dieser Markierung

Die historisch-systematische Erarbeitung von Migration in Österreich zu Beginn der theoretischen Positionierung dieser Arbeit hat gezeigt, dass der Migrationshintergrund nicht modellhaft oder in einer allgemein gültigen Migrationstheorie angemessen zu erfassen ist. Was für eine historisch-systematische Darstellung gilt, ist auch auf die Verhandlung des Migrationshintergrunds in statistischen Erhebungen oder wissenschaftlichen Befragungen zu übertragen. So stellt Hamburger (2009: 51) zu Recht heraus, dass die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘, sei es in behördlichen, wissenschaftlichen oder alltäglichen Handlungszusammenhängen, zwar einer „Identifizierung der gemeinten Person [dient]“ (Hamburger 2009: 51), letztendlich aber durch die damit oft einhergehenden Stereotypisierungen nur noch wenig mit dieser Bezeichnung ausgesagt wird. Hamburger drückt es so aus, dass mit dieser Bezeichnung letztendlich „nichts mehr damit erkannt“ (Hamburger 2009: 51) werden kann. Die erarbeitete diskriminatorische Kondition, die mit der Sicht auf Menschen mit Migrationshintergrund einhergehen kann, spielt also auch in der Nutzung dieser Merkmalsbezeichnung eine Rolle. Die folgenden Gedanken von Hamburger (2009) sowie – in weiterer Folge – von Gomolla/Radtke (2009) lassen sich auch auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund übertragen: Während sich auf der einen Seite eine mehr oder weniger ausgeprägte Bedeutungslosigkeit in der Abbildung der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zeigen kann, ist gleichzeitig aber auf der anderen Seite eine unreflektierte Fokussierung auf ‚den Migrationshintergrund‘ eine weitere Herausforderung im Umgang mit dieser Merkmalssetzung. Eine solche Fokussierung ist in dieser Arbeit exemplarisch am Bild der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und der an sie herangetra-

genen Wirkannahmen und -hoffnungen im bildungspolitischen Diskurs bereits verdeutlicht worden. Gomolla/Radtke (2009: 20–21) gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach, inwiefern sich eine Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne, nun gerade nicht „auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen [lässt], sondern in der Organisation Schule selbst erzeugt [wird]“. Hamburger konstatiert, dass „[d]as größte Risiko für Kinder und Jugendliche ‚mit Migrationshintergrund‘ ist, als solche identifiziert zu werden [...] sie werden als Angehörige dieser Kategorie behandelt. Was immer sie tun – es wird im Zusammenhang des ihnen auferlegten Etiketts interpretiert“ (Hamburger 2009: 50). Hier geraten also – wie es Gomolla/Radtke (2009: 20–21) und Hamburger (2009: 51) festhalten – die vielfältigen Situationen, in denen sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wiederfinden können, aus dem Blick. Andere Erklärungen einer möglichen Bildungsbenachteiligung werden dann nicht mehr berücksichtigt. Eng verbunden mit dem Hinterfragen des „auferlegten Etiketts“ (Hamburger 2009: 50) – hier des Migrationshintergrunds – besteht also die Gefahr einer hegemonialen Anordnung, die bspw. Sozialpädagog*innen oder Lehrer*innen selbst vornehmen. Hamburger (2009) spricht im Zuge einer unreflektierten Betonung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ von der „Vorenthaltung des Subjektstatus“ (Hamburger 2009: 51). Nicht das also, was eine Person ausmacht, wird gesehen, sondern der Migrationshintergrund wird in den Vordergrund gerückt:

[S]ie werden eben nicht als unverwechselbare und einmalige Individuen [...] erkannt und anerkannt [...] vielmehr spricht aus ihnen der „Hintergrund“. Gerade die durch eine Interkulturelle Pädagogik „aufgeklärten“ Pädagogen und Pädagoginnen stehen in der Gefahr, die Differenz der Kulturen vor das Individuum zu stellen und es damit zu verfehlen. Das, was die Erziehung in der Moderne im Kern ausmacht, dass nämlich Zuerkennung der individuellen Einmaligkeit die Bedingung der Subjektwerdung ist, kann ausgeblendet werden. Doch zum Menschen kann nur werden, wer als solcher wahrgenommen und behandelt wird (Hamburger 2009: 51).

Was Hamburger mit dieser Einschätzung jedoch auch vornimmt, ist nicht nur eine Kritik am Umgang mit der Fokussierung des Migrationshintergrunds in pädagogisch-praktischen Handlungsfeldern, sondern diese Kritik bezieht sich auch auf die Programmatik einer fachlichen Disziplin – der Interkulturellen Pädagogik. Den starken Fokus, den Hamburger hier auf das Individuum setzt, sehe ich insofern limitiert, als dass der Mensch durchaus in vielfältigen kollektiven Einbindungen verortet ist, diese durchaus eine Rolle spielen können und betrachtet werden sollten. Diese zweite Kritik Hamburgers (2009) findet sich auch bei Gomolla/Radtke (2009: 287), welche die „korrigierende Wirkung des Programms der Interkulturellen Pädagogik auf die Selektionspraxis“ eingeschränkt sehen. Sie halten aufgrund ihrer Forschungsergebnisse zum einen fest, dass jene Programme, die Differenz betonen, „nur neue normative Zielsetzungen“ umsetzen. Zum anderen versieht diese Programmatik der Interkulturellen Pädagogik die „ethnischen Differenzen auch organisationsintern mit Bedeutung und versorgt die Schule mit einer offiziell gültig gemachten Semantik zur kulturalisierenden Beschreibung *ihrer* [Herv. im Zitat] Probleme mit den Migrantenkinder“ (Gomolla/Radtke 2009: 287).

In einer Zusammenschau der Argumente der drei Autor*innen – Hamburger (2009) sowie Gomolla/Radtke (2009) – wird die Relevanz für die abschließende Positionierung dieser Arbeit deutlich: Sie befassen sich differenziert mit einer Kritik der handlungsleitenden Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ und binden diese an konkrete pädagogische Handlungsfelder zurück. Sie weisen jedoch auch auf eine fachdisziplinäre kritische Befassung – hier der Programmatik der Interkulturellen Pädagogik – hin. Beide Formen des Hinterfragens des Migrationshintergrunds verweisen dabei letztlich auf die Argumentation Spivaks (1988), denn sowohl Personen aus dem pädagogischen Handlungsfeld als auch die Organisationen, in denen sie tätig sind, können eine hegemoniale Anordnungspraktik vornehmen. Davon sind Wissenschaft-

ler*innen, die an der Ausgestaltung und Übersetzung des Verständnisses einer wissenschaftlichen Disziplin durchaus beteiligt sind, nicht ausgenommen. Auf diesen Aspekt soll im folgenden Kapitel genauer eingegangen werden.

4.4.2 Zur Etablierung von ‚Repräsentationsregimen‘ im wissenschaftlichen Diskurs

Den Ausgangspunkt für die Darstellung des (selbst)kritischen Blicks der jüngeren Migrationsforschung bildet eine nahezu erwartbare Gegebenheit, nämlich die, dass sich das „Feld *der* [Herv. im Zitat] Migrationsforschung [...] etwa im Hinblick auf behandelte Thematiken, methodologische Perspektiven, Referenztheorien, wissenschaftstheoretische Selbstverständnisse oder paradigmatische Vorannahmen [der Migrationsforschung; D.C.] durch Vielschichtigkeit und Komplexität aus[zeichnet]“ (Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 8). Gerade weil sich Migration also – wie dargelegt – komplex gestaltet, gibt es einen „diskursiven Kampf darum, was unter Migration verstanden werden und zum Ausdruck kommen soll“ (Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 8). Wie kann auf diesen „diskursiven Kampf“ in der Migrationsforschung geblickt werden? Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. (2013: 7) entwerfen eine „Idee der Kritik“ an Migrationsforschung, denn sie skizzieren folgendes Bild der deutschsprachigen Migrationsforschung: Sie halten auf der einen Seite fest, dass sich

[b]is heute ein nicht unwesentlicher Teil der Migrationsforschung auf Mangellagen und „Abweichungen“ von „Menschen mit Migrationshintergrund“, auf Konflikte zwischen „Allochthonen“ bzw. „Einheimischen“ und „Fremden“, auf die Probleme der „Anderen“ wie z.B. „Schulversagen“, auf die Deskription und die Explikation von „kulturellen Differenzen“ [konzentriert] (Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 16).

Auf der anderen Seite ist aber für sie die Migrationsforschung auch gekennzeichnet durch:

eine beständige selbstreflexive Kritik an der Einseitigkeit und Produktivität ihres Blicks. Sie ist damit nicht nur von Beginn an in (politische, soziale, rechtliche, ökonomische, pädagogische etc.) Handlungszusammenhänge verstrickt, sondern entwickelt im Lauf ihrer Ausdifferenzierung auch unterschiedliche Verhältnisse zu diesen Verstrickungsmomenten (Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 16).

Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. (2013) skizzieren also einen ambivalenten Blick auf das Verständnis von Migrationsphänomenen und deren Erforschung. Während sie einerseits einen Fokus auf verengte und binäre Sichtweisen feststellen, nehmen sie andererseits doch auch eine „selbstreflexive Kritik“ dieser Fokussierung wahr. Reinprecht/Latcheva (2016) attestieren wiederum der jüngeren Migrationsforschung

selbst generierte blinde Flecken, sei es als Folge spekulativer oder sogar antiwissenschaftlicher Ansätze, konzeptioneller und methodologischer Unstimmigkeiten oder des Forschungsprozesses selbst, der ja letztendlich dafür verantwortlich ist, welche Ausschnitte sozialer Realität(en) Konturen erlangen oder auch unsichtbar bleiben bzw. gemacht werden (Reinprecht/Latcheva 2016: 2).

Neben der Kritik, die sie an einem Teil der Migrationsforschung üben, heben sie gerade für empirische Arbeiten zu Migrationsphänomenen den Prozess des Hinterfragens während des Forschungsprozesses hervor und verdeutlichen einmal mehr, dass bspw. die Frage nach der Generalisierbarkeit von und die Standortgebundenheit im Umgang mit empirischen Daten zu Migrationsphänomenen mitzudenken ist. Riegel/Stauber/Yildiz (2018: 284) bringen ihren Blick auf die deutschsprachige Migrationsforschung noch pointierter als Reinprecht/Latcheva (2016: 2) zum Ausdruck, indem sie einen Großteil der Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum „im Kern immer noch als die ungebrochene Fortsetzung eines ethnizierenden Blicks“

(Riegel/Stauber/Yildiz (2018: 284) sehen. Aus ihrer Sicht werden noch immer jene Lebenswelten, Erfahrungen und kulturellen/religiösen Orientierungen, die „nicht in das nationale oder ethnische Ordnungsschema passen [...], als abweichend wahrgenommen, ausgeblendet oder marginalisiert“. Sie kommen zu dem Schluss, dass jene Denkweisen durchaus (noch immer) in wissenschaftlichen Diskursen verankert sind, welche die bereits benannten kategorialen Klassifikationen hervorbringen, ein Differenzdenken begründen und schließlich gesellschaftliche Verhältnisse sowie soziale Probleme „auf ethnische und kulturelle Aspekte“ reduzieren (vgl. Riegel/Stauber/Yildiz 2018: 284). Der Kern der Kritik, den bereits Gomolla/Radtke (2009) sowie Hamburger (2009) zum Ausdruck gebracht haben, ist für die jüngste (selbst)kritische Migrationsforschung relevant.

Neben der skizzierten kritischen Anfrage an die Migrationsforschung selbst zeigt sich ein weiteres konstituierendes Postulat in der (selbst)kritischen Migrationsforschung:¹⁰⁵ Sie nimmt eine widerständige Haltung gegenüber dem *Methodologischen Nationalismus* ein. Zu Beginn der migrationstheoretischen Grundlegung in diesem Teil der Arbeit ist bereits auf den *Methodologischen Nationalismus* eingegangen worden (siehe dazu Kapitel 4.1). Auch diese Studie sieht sich in der Abgrenzung vom *Methodologischen Nationalismus*, denn er bestärkt das Denken in einer nationalstaatlichen Dimension und ignoriert multiple Zugehörigkeiten. Er verkörpert sich als Denken in binären Kategorien der Zuordnung (wie z.B. Sesshaftigkeit versus Wanderungsbewegung, Einheimische versus Eingewanderte, Autochthone versus Allochthone; siehe dazu auch Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 22–23) und stellt eurozentristische Vorstellungen in den Mittelpunkt (siehe dazu auch Reinprecht/Latcheva 2016: 2) – er folgt also einer Logik der bereits erwähnten hegemonialen Anordnung.

Die Einnahme einer widerständigen Haltung gegenüber dem *Methodologischen Nationalismus* ist also als ein grundsätzliches Postulat einer (selbst)kritischen Migrationsforschung zu verstehen. Eine weitere konstituierende Prämisse zeigt sich in der Auseinandersetzung mit Macht, die mit der Abkehr vom *Methodologischen Nationalismus* einhergeht und auch für diese Studie zentral gesetzt wird. So ist in der ersten grundlagentheoretischen Positionierung dieser Studie im Zuge der Auseinandersetzung mit Profession, Professionalisierung und Professionalität bereits der strukturtheoretische Ansatz um einen reflexiven Anteil und machttheoretische Bezüge erweitert worden. Bei der Erarbeitung des Migrationsverständnisses wurde eine postkoloniale Analyseperspektive eingenommen, die ohne die Verhandlung von Macht nicht auskommt. An dieser Stelle soll nun in Rückgriff auf Stuart Hall (2004b: 145) festgehalten werden, warum die gesetzte machttheoretische Rahmung gerade auch für das Verständnis von Migration in der empirischen Lehrer*innenforschung essentiell ist: So ist Macht nicht ausschließlich als ein direkter physischer Zugriff auf Menschen zu verstehen. Von Macht wird in der Zusammenschau der bisherigen zentralen grundlagentheoretischen Positionierung „in der *Repräsentation* [Herv. im Zitat] gesprochen, von der Macht zu kennzeichnen, zuzuweisen und zu klassifizieren, von *symbolischer* [Herv. im Zitat] Macht, von *ritualisiertem* [Herv. im Zitat] Abschluss“ (Hall 2004b: 145). In einer zentralen Argumentation dieser grundlagentheoretischen Erarbeitung – nämlich in der Fortführung kolonialer Denkstrukturen – wird deutlich, dass

105 Die (selbst)kritische Migrationsforschung stellt also Fragen an das Arbeiten mit der Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ und differenziert sich aus, indem konzeptionelle Bezugsrahmen und begriffliche Verortungen vorgenommen werden, wie es bspw. bei postmigrantischen Perspektiven deutlich wird. Es zeigen sich bei aller konzeptioneller und begrifflicher Diversität der Ansätze jedoch auch Überschneidungen; auf diese zwei gemeinsamen Wesensmerkmale wird im Fortlauf des Kapitels eingegangen. Diese gemeinsamen Bezugspunkte sind letztendlich jene, die einen konstruktiven Beitrag leisten konnten und können, um auf die Komplexität in der Erforschung und Analyse von Migrationsphänomenen hinzuweisen und Möglichkeiten des Umgangs mit dieser aufzuzeigen.

Macht nicht nur im Sinn ökonomischer Ausbeutung oder physischen Zwangs, sondern auch im umfassenderen kulturellen oder symbolischen Sinn verstanden werden muss. Letzteres schließt die Macht mit ein, jemanden oder etwas auf eine bestimmte Art und Weise zu repräsentieren – innerhalb eines bestimmten „Repräsentationsregimes“; also die Ausübung *symbolischer Macht* [Herv. im Zitat] durch Praktiken der Repräsentation (Hall 2004b: 145–146).

Wenn Halls (2004b: 146) Verständnis über Repräsentationsregime in das Verständnis von Migration übersetzt wird, heißt das: Macht kann sich – durchaus auch unbewusst – als symbolische Macht in pädagogischen Handlungsfeldern, wissenschaftlichen Disziplinen sowie einzelnen Bereichen der Migrationsforschung manifestieren. Ohne eine kritische Sicht auf das eigene Handeln wären bspw. in Wissenschaft oder Pädagogik Tätige schlichtweg an der Etablierung von Repräsentationsregimen beteiligt. Als ein letztes maßgebliches Argument im Zuge der migrationstheoretischen Positionierung dieser Studie sollen Halls Ausführungen anhand von zwei Theoretikern – Talal Asad und Michel Foucault – erweitert werden.

Talal Asad (1973a, b) verdeutlicht eine solche Praktik der Repräsentation mit seiner Frage nach der Verwobenheit von kolonialen Denkstrukturen und der wissenschaftlichen Disziplin der Anthropologie. Er stellt also die Bedeutung von Macht in der Wissensproduktion heraus und hebt diese als ein Verhältnis – nämlich als „power relationship between dominating (European) and dominated (non-European) cultures“ (Asad 1973a: 17) hervor. Zudem ist es ein zentrales Anliegen Asads,

die kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der Anthropologie in kolonialen Machtverhältnissen weg von moralisierenden Anschuldigungen gegen einzelne AnthropologInnen sowie von Diskussionen über das Fach als Werkzeug oder Handlanger des Kolonialismus hin zu einer historischen Kontextualisierung der konzeptionellen Grundbedingungen der Disziplin zu lenken (Begrich/Randeria 2012: 70).

Asad befasst sich mit der symbolischen Macht als Bedingung für Wissensproduktionen und nimmt – das verbindet ihn mit Hall (2004b), aber auch mit Said (1978) – Praktiken der Vereinfachung oder des Weglassens in den Blick, was wiederum zu Stereotypisierungen führen kann. Letzten Endes spricht er sich für eine reflexive Sicht auf das produzierte Wissen in wissenschaftlichen Kontexten – hier der Anthropologie – aus.¹⁰⁶

Wie lässt sich das Argument der Beteiligung an Repräsentationsregimen in Forschungskontexten zu Migrationsphänomenen, bspw. Menschen mit Migrationshintergrund oder ihr Handeln in einer bestimmten Weise zu repräsentieren, nach Foucault fassen: Hierfür ist den Ausführungen Halls (2004b) und den Gedanken Asads (1973a, b) die Auseinandersetzung Foucaults (1978) mit dem Begriff des Dispositivs zur Seite zu stellen – die Verhandlung seines Begriffs des Dispositivs ist zentral für das Verständnis, welche Rolle der Macht- bzw. Dominanzaspekt in der Auseinandersetzung mit Migrationsthematiken spielt. Das Wissen, das bspw. Forscher*innen über Menschen mit Migrationshintergrund oder über Migrationsphänomene produzieren und weitergeben, kann als ein Element eines Dispositivs (Foucault 1978: 119–120) verstanden werden. Ein Dispositiv – Foucault unterscheidet wiederum mehrere Formen eines Dispositivs – ist als ein „heterogenes Ensemble“ (Foucault 1978: 119) zu verstehen, welches

Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philosophische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst (Foucault 1978: 119).

Der Aspekt, der an dieser Stelle interessiert ist, dass das produzierte und kommunizierte Wissen also etwas auslöst, denn es macht beforschte Personen oder Gruppen, bspw. Lehrer*innen

106 Weiterführend zu Talal Asad und zur Praktik der Vereinfachung und Auslassung siehe Begrich/Randeria (2012).

mit Migrationshintergrund, mit den gesetzten Zuschreibungen auf die eine oder andere Weise sichtbar. Das Dispositiv ist als „Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault 1978: 120) zu verstehen. Wissenschaftler*innen sind folglich zentrale Produzent*innen eines Dispositivs und üben insofern Macht aus, da sie Elemente des Dispositivs bedeutsam werden lassen können: „So kann dieser oder jener Diskurs bald als Programm einer Institution erscheinen, bald im Gegenteil als ein Element, das es erlaubt, eine Praktik zu rechtfertigen und zu maskieren, die ihrerseits stumm bleibt“ (Foucault 1978: 120).¹⁰⁷ Macht manifestiert sich für ihn in ihrer Ausübung (vgl. Dreyfus/Rabinow/Foucault 1987: 254). Wissenschaftler*innen sind diejenigen, welche zuerst Wissen über die Personen mit Migrationshintergrund bzw. über das Phänomen Migration produzieren und dann in (außer)akademische Sphären einspeisen. Sie stellen nicht nur einen Diskurs über Migrationsphänomene her, sondern platzieren prominent und auf machtvoll Weise (bspw. in Publikationen, in Form von Vorträgen, in der Besetzung und Ausgestaltung von Expert*innenräten oder in Gestalt von Beratungsforen für politisch-administrative Akteur*innen) ihre Sichtweisen, die ihrerseits wieder wirkmächtig werden können.

Die hier skizzierten zentralen Prämissen der (selbst)kritischen Migrationsforschung und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit der möglichen Beteiligung von Migrationsforscher*innen und Wissenschaftler*innen an der Etablierung von Repräsentationsregimen sind für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit in Bezug auf die theoretische Positionierung und in späterer Folge auch auf die methodische Umsetzung bedeutsam. Die theoretische Positionierung thematisiert letztlich aber auch, warum die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ in dieser Arbeit genutzt wird. Sie erhält somit folgend eine letzte Konkretisierung und eine Begründung zur Nutzung der Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ – dies stellt den abschließenden Schritt der grundlagentheoretischen Rahmung zur Migration sowie zur Positionierung der Studie dar.

4.4.3 Zum dekonstruktiven Zugang zum Migrationsverständnis – abschließende Konkretisierung der Positionierung der Studie

Die Konkretisierung der Positionierung der Studie knüpft an den argumentativen Bogen, der sich zu Beginn der migrationstheoretischen Erarbeitung aufgespannt hat, an. So ist bereits mit der post-kolonialen Perspektivierung auf Migration angeklungen, dass ein dekonstruktiver Zugang geeignet ist, viel früher und umfassender anzusetzen, und nicht – wie im Rahmen der anerkennungstheoretischen Diskussion – hauptsächlich zu fragen, wie Differenz gewürdigt werden kann. Über eine Dekonstruktion kann die Herstellung der Differenz – wie es Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) beschreiben – in den Blick genommen werden.¹⁰⁸ So

107 Foucault (1978: 120–121) erläutert am Beispiel der Inhaftierung auch, auf welche Weise sich ein Dispositiv einerseits als Struktur von heterogenen Elementen, wie eben beschrieben, versteht, andererseits aber auch als ein bestimmter Typ von Genese. In gewisser Weise trifft dieses Doppelverständnis ebenso auf das hier aufgeführte Beispiel zu, dann nämlich, wenn Zuschreibungen vorgenommen werden, bspw. die verkürzte Sicht auf Bildungsbenachteiligung aufgrund des Migrationshintergrunds i.S. einer kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit, die nicht reflexiv bearbeitet wird. Denn dann werden Zuschreibungsprozesse perpetuiert – Foucault (1978: 122) nennt das: „strategische Wiederauffüllung des Dispositivs“.

108 In dem Aufsatz „Doing Difference“ von Sarah Fenstermaker und Candace West (1995) befassen sich beide mit einem Konstruktionsakt, bei dem eine Person oder Gruppe als Merkmalsträger*in von einem Gegenüber aus gesehen wird. „Doing Differences“ verstehen West/Fenstermaker (1995: 13) nicht ausschließlich als Herstellungsprozess reduzierter Repräsentationen aufgrund einzelner Kategorien, sondern sehen die zugeschriebenen Merkmale miteinander verbunden und stellen die Frage: „How do forms of inequality, which we now see are more than periodic collision of categories, operate together? How do we see that all social exchanges, regardless of the participants or the outcomes, are simultaneously ‚gendered‘, ‚raced‘ and ‚clas-

wurde Migration in dieser Studie erst historisch-systematisch gefasst und dann anhand kritischer Fragen zur Migrationspolitik nach dem Zerfall des Habsburgerreichs, aber auch zu kolonialen Praktiken in der k.u.k. Monarchie aufbereitet. So war es möglich, die für selbstverständlich gehaltenen Prozesse und hegemonialen Anordnungen, die mit der Differenzsetzung von Menschen einhergingen – und in der jüngeren sogenannten Integrationspolitik teilweise noch immer zu finden sind –, herauszuarbeiten. Das Ausbleiben einer solchen Erarbeitung hätte bedeutet, „die bestehenden Machtverhältnisse zu verschleiern, in denen ein dominantes Maß als neutraler oder universeller Gradmesser ausgegeben wird“ (Rotter/Schlickum 2013: 62). Diese Form eines dekonstruktiven Zugangs ermöglicht also, allgemein anerkannte Deutungen zu benennen und kritisch zu reflektieren. Die Positionierung der Studie fußt also zum einen auf der Erarbeitung kolonialer Denkstrukturen und deren Bedeutung für das Migrationsverständnis. Zum anderen fußt sie aber auch auf der hinterfragenden Analyse der Erwartungen an Menschen mit Migrationshintergrund seitens der Migrationspolitik in Österreich und der Rollenzuschreibungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in einem zentralen bildungspolitischen Diskurs.

Der dekonstruktive Zugang wird in dieser Arbeit weitergeführt und mit dem rekonstruktiven Vorgehen verknüpft. Allerdings bedarf dieses Vorgehen einer näheren Erläuterung, denn es gibt sowohl Gemeinsamkeiten als auch deutliche Abgrenzungen zum dekonstruktiven Zugang. Die genauere Befassung mit der Dekonstruktion sowie die Verhältnissetzung dieser dekonstruktiven Positionierung zum wissenssoziologisch-rekonstruktiven, methodologischen Verständnis werden im nächsten Kapitel der Arbeit detailliert vorgenommen. Festzuhalten bleibt – bezogen auf die letztendlich vorgenommene dekonstruktive Positionierung dieser Studie – an dieser Stelle: Die Mehrfachperspektivierung auf das Phänomen Migration – anhand von historisch-systematischen und post-kolonialen Sichtweisen – erlaubte es, die Eigenschaften und die Prinzipien von Zuschreibungsprozessen zu thematisieren. Mit einem dekonstruktiven Vorgehen ist es aber weiterführend auch möglich, herauszuarbeiten, in welchen Interaktionen und auf welche Weise der Migrationshintergrund für die befragten Lehrer*innen bedeutsam sein kann. Dabei geht es allerdings gerade nicht darum, eine solche Bedeutsamkeit zwangsläufig aufspüren zu wollen oder diese zu einseitig zu fokussieren, sondern darum, offen dafür zu sein, ob und wenn ja wie die hier befragten Lehrer*innen ihren Migrationshintergrund zum Thema machen. Dazu zählen also jene Erfahrungen, die sie aufgrund der Zuschreibungspraktiken zu ihrer Person machen, denn diese können sich in ihrer Biographie anhäufen, identitätsstiftend wirken und letztendlich das Lehrer*innenhandeln charakterisieren. Der dekonstruktive Zugang, wie er hier angewandt wird, befasst sich also mit unterschiedlichen Ausgestaltungsebenen von Macht, oder wie es Stuart Hall (2004b: 148) festhält:

Die Kreisförmigkeit der Macht ist besonders wichtig im Kontext von Repräsentation. Das Argument ist, dass jeder – der oder die Mächtige und der oder die Machtlose – wenn auch nicht unter gleichen Bedingungen, in der Zirkulation der Macht gefangen ist. Niemand – weder ihre offensichtlichen Opfer noch ihre Agenten – können vollständig außerhalb ihres Operationsfeldes stehen (Hall 2004b: 148).

Die dekonstruktive Positionierung verpflichtet sich dazu, mögliche maskierte Aspekte, die das Lehrer*innenhandeln aber dennoch konturieren können, offenzulegen, konkret: Es geht also

sed“?“ (West/Fenstermaker 1995: 13). Ihre Sicht auf die Herstellung von Differenz macht auch darauf aufmerksam, dass nicht der Migrationshintergrund per se, sondern erst das Setting – „in the context of their circumstances“ (West/Fenstermaker 1995: 21) –, im Zuge dessen dieser zur Sprache kommt, produziert wird und letztendlich dann bspw. das Merkmal ‚Migrationshintergrund‘ bedeutsam wird. Neben diesem intersektionalen Verständnis des „Doing Differences“ weisen sie darauf hin, dass dieser individuelle Konstruktionsakt mit organisationalen Arenen verwoben ist – hier also bspw. Schule –, in denen diese Zuschreibungs- und Markierungsprozesse stattfinden (vgl. West/Fenstermaker 1995: 21).

bspw. darum, herauszuarbeiten, auf welche Weise auch die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund selbst Zuschreibungen vornehmen, ohne dass es ihnen bewusst oder gar von ihnen beabsichtigt ist. Mit einer dekonstruktiven Vorgehensweise werden also verborgene Einordnungspraktiken offengelegt – dies trifft dann konsequenterweise auch auf die reflexive Haltung im Umgang mit dem empirischen Material, im Zuge der Typenbildung und in der theoretischen Diskussion am Ende der Arbeit zu. In der Verknüpfung von migrationstheoretischen Aspekten und dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund wird also eine „iterative Konfrontation“ (Leinhos/Jörke 2019: 168) mit den herausgearbeiteten Befunden zum Lehrer*innenhandeln vorgenommen, denn diese „macht Aspekte in ihrer (impliziten) Thematisierung, in ihrer bewussten oder machttheoretischen Verborgenheit und vor allen in dieser Verschränkung – also der Möglichkeiten der Bedingungen der Thematisierbarkeit – analysierbar, explizierbar und theoretisierbar“ (Leinhos/Jörke 2019: 168). Der hier herausgearbeitete dekonstruktive Zugang verweist letzten Endes auf die Argumentation Edward W. Saids (1978), auf den sich die (selbst)kritische Migrationsforschung bezieht, wenn sie von einer „kontrapunktischen Betrachtung“ von zu untersuchenden Migrationsphänomenen spricht.¹⁰⁹ Bezogen auf das berufliche Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund bedeutet der dekonstruktive Zugang, vermeintliche Eindeutigkeiten zu reflektieren sowie „Widersprüche, Ambivalenzen, Verschränkungen, Überschneidungen und Übergänge [aufzuspüren; D.C.], wodurch alternative Wirklichkeitskonstruktionen sichtbar werden [können; D.C.]“ (Riegel/Stauber/Yildiz 2018: 285).¹¹⁰

An dieser Stelle soll abschließend erläutert werden, warum die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ in dieser Arbeit genutzt wird. Vor dem Hintergrund des bisher erarbeiteten Migrationsverständnisses und der dekonstruktiven Positionierung wird ersichtlich, dass eine bloße begriffliche, ersatzartige Umschreibung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ oder auch das Weglassen einer begrifflichen Fassung ‚mit Migrationshintergrund‘ nicht in Frage kommt. Es würde letztlich die dekonstruktive Perspektivierung und damit die grundlagentheoretische Erarbeitung des Migrationsverständnisses konterkarieren. Im Endeffekt käme das dem Suggestieren einer selbstverständlichen Zugehörigkeit nahe, die jedoch noch immer nicht gegeben ist. Aus diesem Grund wird nicht trotz, sondern wegen des herausfordernden Umgangs in Bezug auf die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ mit diesem Begriff gearbeitet, was aus einer dekonstruktiven Sicht auf das Beibehalten dieser Bezeichnung gleichsam heißt: Auch der Versuch einer reflektierten Kenntlichmachung des Konstruktionscharakters ‚Migrationshintergrund‘ stellt eine potentiell machtvolle Praktik dar – so wie es Gayatri Spivak (1988) deutlich gemacht hat. Es besteht die Gefahr – allein durch die Wahl von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als Protagonist*innen in dieser Studie –, den Migrationshintergrund als relevante Kategorie zu zementieren, Zuschreibungspraktiken fortzuschreiben und Sichtweisen zu festigen, die diese Arbeit zu hinterfragen versucht. Das Nutzen dieser Kategorie wird immer machtvoll sein.¹¹¹ Eine Lösung ist es, sich dieser Herausforderung – die immer eine bleiben wird – produktiv zu stellen.

109 Siehe dazu auch Yildiz (2018: 53–54).

110 Siehe dazu auch Altenberger (2020: 45).

111 Siehe dazu auch Bräu/Georgi/Karakaşoğlu (2013: 7) sowie Altenberger (2020: 56).

4.5 Zusammenfassung der migrationstheoretischen Positionierung dieser Studie

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieses Kapitels war es, ein theoretisches Grundlagenverständnis von Migration zu erarbeiten und eine diesbezügliche Positionierung der Studie vorzunehmen. Bevor die zentralen Erkenntnisse – die sich aus der Erarbeitung zur Migration ergeben haben – zusammengeführt werden, sei ein Gedanke vorausgeschickt: Das theoretische Verständnis zur Migration wurde hier – durch ein etwas anderes Vorgehen als in der ersten grundlagentheoretischen Positionierung anhand einer aufeinander aufbauenden Logik vorgenommen.

Dem Migrationsverständnis wurde sich in einem ersten Schritt mit einer historisch-systematischen Erarbeitung angenähert. Es wurden vier zentrale Stationen der Migration in Österreich zunächst in einer zeitlichen Abfolge seit dem Zerfall des Habsburgerreichs portraitiert. Für die systematische Erarbeitung von Thematiken reicht eine historisch-chronologische Beschreibung des Phänomens Migration jedoch nicht aus. Deshalb wurde eine systematische Analyse der historisch gewachsenen Migration in Österreich vorgenommen. Die vier zentralen Stationen der Migration in der Geschichte Österreichs wurden einer systematischen Perspektive unterzogen. Es konnten fünf zentrale Charakteristiken für ein erstes Verständnis von Migration herausgearbeitet werden. In der Abstrahierung dieser fünf Charakteristiken entstand dann wiederum ein erstes Verständnis von Migration. So kann Migration zum einen als eine „Form und Folge der Mobilität“ (Mecheril/Thomas-Olalde/Melter et al. 2013: 8) von Menschen verstanden werden. Sie ist eine Praktik, die sich in Phasen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Beweggründe seit der frühen Menschheitsgeschichte vollzieht – dies gilt auch für die Geschichte der Migration in Österreich ab dem Zerfall des Habsburgerreichs. Es wird zum anderen auch deutlich, dass es seitens der Migrationspolitik in den dargestellten Zeiträumen das vehemente Bestreben gab bzw. gibt, Migration effektiv zu steuern. Migration ist also in einem komplexen Verhältnis zwischen Kontinuitäten und Veränderungen zu begreifen. Es wird deutlich, dass die hier herausgearbeiteten Aspekte von Migration in Österreich grundsätzlich an gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Transformationsprozesse rückgebunden sind. In Anlehnung an Castles (2010: 1569) kann also für ein erstes Verständnis von Migration grundgelegt werden, dass nicht *die* Migration existiert, die mit einer allgemein gültigen Migrationstheorie oder einem Modell zur Migration für den hier aufgezeigten historischen Zeitraum gefasst werden kann. Daher wurde der Gedanke von Manuela Bojadžijev (2011: 142) aufgenommen, welche die Frage stellt, ob Migration „als Erkenntnisobjekt“ gelten kann. Diese fundamentale Frage war eine hilfreiche Irritation und ein Ansporn zugleich, sich weiterführend mit der Erarbeitung des Migrationsverständnisses auseinanderzusetzen. Die vorläufig bejahende Antwort bedeutete allerdings auch, die Charakteristiken von Migration, welche sich nach einem ersten Blick auf die Geschichte der Migration in Österreich ergaben, innerhalb eines erweiterten Bezugsrahmens zu bearbeiten.

Diese Erweiterung erfolgte zunächst anhand einer aufgefächerten Rückschau auf die Geschichte Österreich(-Ungarn)s als Kolonialmacht. Mit der Entscheidung, sich mit der kolonialen Geschichte der k.u.k. Monarchie zu befassen (Kapitel 4.2.1), war es möglich, die kolonialen Praktiken des Habsburgerreichs offenzulegen. Diese Praktiken sind in einem dreifachen Sinn zu verstehen, denn sie waren ausgerichtet auf die Eroberung und Kontrolle überseeischer Länder, folgen zweitens der Logik des kollektiven Imperialismus und drittens der Logik des informellen Imperialismus mit der Ausformung eines philanthropischen Imperialismus. Als zweites Ergebnis dieser Erarbeitung können drei wesentliche Theoreme – eine nach innen gerichtete koloniale Ausdehnung, die Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen mit der Praktik des flexiblen Ein- und Ausschlusses sowie eine diskriminatorische Kondition festge-

halten werden. Diese eingenommene post-koloniale Sichtweise ist auf eine transformatorische Analyseperspektive bezogen, nimmt aber stärker als im ersten Verständnis von Migration machththeoretische Aspekte in den Blick, mit denen letztlich Migration erst umfassend verstanden werden kann. Neben dieser kolonialen Praktik bleibt festzuhalten, dass die k.u.k. Monarchie zwar nicht als Kolonialstaat, jedoch als Kolonialmacht verstanden werden muss. Vor allem aber versuchte sie, die kolonialen Praktiken über einen kontinuierlichen zeitlichen Rahmen zu legitimieren. So fand nach dem Zerfall des Habsburgerreichs eine Reproduktion kolonialer Diskurse statt. Das Kennzeichen der Reproduktion kolonialer Denkstrukturen wurde als thesenhafter Leitgedanke im Fortlauf des Kapitels weiterverfolgt und konkretisiert. Wofür also die Erarbeitung der kolonialen Geschichte des Habsburgerreichs diente, ist – neben dem Versuch einer kursorischen Schließung einer Forschungslücke –, einen zentralen Verweisungszusammenhang offenzulegen: So haben die herausgearbeiteten kolonialen Denkstrukturen – hier bezogen auf die österreichische Kolonialmacht – eine äußerst große Bedeutung für das detaillierte Erfassen des Migrationsverständnisses.

Es wurde anschließend die Weiterführung kolonialer Praktiken – hier als koloniale Denkstrukturen bezeichnet – am Beispiel der Arbeitsmigrationspolitik Österreichs erarbeitet (Kapitel 4.2.2). Dem ersten historisch-systematischen Zugang zur Migration – der im Zuge der Erarbeitung der Migration seit dem Zerfall des Habsburgerreichs angewandt wurde und der erst einmal dazu diente, eine erste kategoriale Bestimmung von Migration vorzunehmen – folgte dann ein zweiter systematischer Zugang zur Migration, der als diachroner Blick bezeichnet wurde. Konkret bedeutet das: Die erste historisch-systematische Erarbeitung der Geschichte der Migration in Österreich – seit dem Zerfall des Habsburgerreichs bis in die 1990er hinein – wurde mit den herausgearbeiteten Kennzeichen der kolonialen Praktiken Österreich(-Ungarn)s kritisch-reflexiv gegengelesen. Darüber hinaus wurde gefragt, in welcher Weise sich koloniale Denkstrukturen in der Arbeitsmigrationspolitik seit dem Zerfall des Habsburgerreichs wiederfinden lassen. Diachron bedeutete – ganz dem Wortsinn *dia chronos* folgend –, koloniale Praktiken also nicht in einem eingegrenzten Zeitraum, sondern über die Zeit hinweg zu identifizieren. Dafür wurden Beispiele der Arbeitsmigrationspolitik seit dem Zerfall des Habsburgerreichs gewählt und eine kritische Frage an Migrationspolitik nach dem Zerfall des Habsburgerreichs gestellt. Es konnten maskierte Praktiken einer vermeintlich überwundenen kolonialen Phase in der Geschichte Österreichs anhand von drei Theoremen offengelegt werden – die nach innen gerichtete koloniale Ausdehnung, die Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen mit der Praktik des flexiblen Ein- und Ausschlusses und schließlich die diskriminatorische Kondition.

Während in den ersten beiden Schritten (Kapitel 4.1 und Kapitel 4.2) also ein erstes Verständnis von Migration grundgelegt wurde, widmete sich der nachfolgende Schritt (Kapitel 4.3) der Aufgabe, dieses erste Migrationsverständnis stärker zu konkretisieren. Zunächst wurde nach der Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die sich in einem zentralen bildungspolitischen Diskurs erarbeiten ließ, gefragt (Kapitel 4.3.1). Im Rahmen der zweiten Konkretisierung wurde das erarbeitete Grundlagenverständnis des professionstheoretischen Teils dieser Arbeit reaktiviert – das hieß, das Bild von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, welches sich im bildungspolitischen Diskurs zeigte, mit dem erweiterten Verständnis des strukturtheoretischen Ansatzes zu hinterfragen (Kapitel 4.3.2). Es zeigte sich, dass im bildungspolitischen Diskurs der Migrationshintergrund im Aufgabenprofil von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund einseitig hervorgehoben wird, und es zeigte sich das Bestreben, mehr Lehrer*innen mit Migrationshintergrund für den Lehrer*innenberuf zu rekrutieren – was weiterführende Fragen aufwarf. Aus diesem Grund wurden zentrale Motive aus den bildungspolitischen Argumentationen einer kritischen Befragung unterzogen, die einen aus der Geschichte Österreichs bekannten Mechanismus im Umgang mit Migration offenlegte: die Vorrangigkeit *ökonomischer Interessen*. Diese zeigte sich in der Steuerungslogik von Migration für Arbeitskontexte,

die einem besonderen (nationalen) Interesse unterliegen, und die nun, seitens der Bildungspolitik, auf den Lehrer*innenberuf übertragen wird. Menschen – zuvorderst mit Migrationshintergrund – sollen dabei vermehrt für den Lehrer*innenberuf akquiriert werden. Allerdings mit dem Ziel, den Schüler*innen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, Teilhabemöglichkeiten für die schulische Laufbahn und die Einmündung in das berufliche Leben zu eröffnen. Diese Lehrer*innen dienen in der Argumentation als Unterstützer*innen und Integrationshelfer*innen und sollen gerade Heranwachsenden mit Migrationshintergrund einen problemlosen Übergang in die Berufswelt ermöglichen. In der Verhandlung des Migrationshintergrunds innerhalb dieses bildungspolitischen Diskurses kommt zudem eine gewachsene – wenn auch nicht zwangsläufig beabsichtigte – diskriminatorische Kondition zum Vorschein.

Diese diskriminatorische Kondition zeigt sich auch, wenn die bildungspolitische Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund dem strukturtheoretischen Ansatz gegenübergestellt wird: Die Hervorhebung des Migrationshintergrunds von Lehrer*innen für die Interaktionen mit Schüler*innen und Eltern mit Migrationshintergrund zeigt aus einer strukturtheoretischen Perspektive auf, dass nicht die spezifische berufliche Ausbildung für das Lehrer*innenhandeln in den Mittelpunkt gerückt wird, sondern vielmehr das Lehrer*innenhandeln unhinterfragt aus diesen biographischen Erfahrungen abgeleitet wird. Eine Abgrenzung der Lehrer*innenrolle als nur eine von vielen innerhalb des Rollenrepertoires einer Person ist damit nicht möglich. So sind diese (vermeintlich) positiven Erwartungen an die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund stigmatisierend. Dadurch können institutionelle Formen der Diskriminierung entstehen, die dann maskiert auftreten oder erst gar nicht in solchen bildungspolitischen Diskursen in den Blick kommen. Die vorgenommenen Zuschreibungsprozesse (z.B. das Argument einer besseren kulturellen Verständigung) können dazu führen, eine Positivdiskriminierung zu stiften oder diese fortzuschreiben. Darüber hinaus dienen solche Wirkungsannahmen dazu, dass machtvolle Akteur*innen diese definieren und darüber verfügen, dass und welche Merkmale von anderen Menschen ausschlaggebend für das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund sind.

Nach den Ausarbeitungen aus den ersten drei Kapiteln kann das Migrationsverständnis wie folgt konkretisiert werden: Aus einer migrationssoziologischen Sicht kann Migration als „Ausdruck, Folge und Ursache von gesellschaftlichem Wandel“ (Reinprecht/Latcheva 2016: 3) verstanden werden. Davon ausgehend, dass es nicht *die* Migration gibt, kann sie zwar mit ihren Eigenheiten und Verhältnissen in einem jeweiligen geographischen und zeitlichen Raum gefasst werden. Was jedoch durch die hier vorgenommene, aufeinander aufbauende systematische Bestimmungsarbeit des Migrationsverständnisses viel stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken konnte, ist: Migration kann nicht ohne die Verhandlung von Macht verstanden werden. Vor dem Hintergrund der Geschichte der Migration in Österreich, der kolonialen Geschichte der k.u.k. Monarchie und der Weiterführung kolonialer Denkstrukturen konnte geklärt werden, dass und auf welche Weise Menschen mit Migrationshintergrund in eine hegemoniale Anordnung gestellt werden und was mit dieser Praktik einhergeht. Sie ist mit dem Differenzmachen – dem Othering – seitens der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den vermeintlich Anderen verbunden. Am Beispiel des zentralen bildungspolitischen Diskurses ist dies auch für Lehrer*innen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet worden. Ob und wenn ja auf welche Weise dies für die hier befragten Lehrer*innen auch zutrifft bzw. wie sie sich in solchen Fällen einer hegemonialen Anordnung widersetzen, kann für die hier vorliegende Studie zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht vorab gesetzt werden, sondern erst nach der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material näher bestimmt werden.

Es erfolgte dann eine abschließende Positionierung der Studie (Kapitel 4.4). Vor allem in der jüngeren (selbst)kritischen Migrationsforschung wird die Frage nach der Herstellung, aber auch nach dem Umgang mit Differenz intensiv verhandelt. An diesen (selbst)kritischen Blick knüpft diese Studie an, denn wenn das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migra-

tionshintergrund untersucht wird, stellt sich zwangsläufig vor dem Hintergrund des herausgearbeiteten Migrationsverständnisses die zentrale Herausforderung, wie ein hegemoniales Handeln nicht in der eigenen Forschungsarbeit vorgenommen wird. Aufbauend auf zentralen Postulaten, die in der Auseinandersetzung mit einzelnen Theoretiker*innen sowie der (selbst)kritischen Migrationsforschung skizziert wurden (selbstreflexive Kritikfähigkeit, widerständige Haltung gegenüber dem *Methodologischen Nationalismus*, Auseinandersetzung mit Macht; Kapitel 4.4.1), sind dann der Begriff der Macht und die Praktik der hegemonialen Anordnung (als eine Variante von Macht) für diese Studie konkretisiert worden (Kapitel 4.4.2). Macht wurde einmal auf das Verständnis von Repräsentationsregimen – wie es Hall (2004b) vornimmt – sowie auf die Sicht Asads (1973 a, b) rückgebunden, die beide die Verwobenheit von Machtverhältnissen mit der Wissensproduktion in wissenschaftlichen Kontexten betonen, darüber hinaus auch auf das Konzept der Dispositive – wofür Foucault (1978) steht. Macht zeigt sich – auch das hat die systematische Bearbeitung des Migrationsverständnisses in diesem Kapitel sehr deutlich aufgezeigt – zwar auch in „ökonomischer Ausbeutung oder physischem Zwang“ (Hall 2004b: 145), aber eben auch in symbolischer Form „durch Praktiken der Repräsentation“ (Hall 2004b: 146). Foucaults (1978) Konzept eines Dispositivs als ein „heterogenes Ensemble“ (Foucault 1978: 119) umfasst auch ganz unterschiedliche Repräsentationen (z.B. Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen). Was für die abschließende theoretische Positionierung dieser Studie relevant ist, drücken sowohl Hall (2004b) als auch Asad (1973a, b) im Vergleich zu Foucault (1978) zwar begrifflich anders aus, die Logiken dahinter sind allerdings stark miteinander verwandt. Alle drei arbeiten letztlich heraus, dass Macht nicht einfach durch eine vertikale Herrschaft ausgeübt wird. Hall (2004b: 148) spricht von einem Verständnis der „Kreisförmigkeit der Macht“, die für die Entstehung, Etablierung und Weiterführung von Repräsentationsregimen elementar ist und an denen – darunter lassen sich Asads (1973a: 17) Gedanken subsumieren – „Mächtige und Machtlose“ (Hall 2004b: 148) beteiligt sind. Wie weiter oben erarbeitet, verhandeln Dreyfus/Rabinow/Foucault (1987: 254) dies, indem sich Macht für sie in der Ausübung zeigt. Foucault spricht zudem (1978: 119) davon, dass Dispositive „Gesagtes“ (Foucault 1978: 119) und „Ungesagtes“ (Foucault 1978: 119) umfassen. Hall (2004b: 151) macht das am Beispiel des rassistischen Fetischismus des Körpers deutlich, der mit Verschiebungs- und Verleugnungsstrategien einhergeht.¹¹² Asad (1973b: 108) wiederum kritisiert dies anhand der Praktik der Auslassung, die stereotype Bilder entstehen lässt. Die Berücksichtigung jener Argumentationen, die maskiert sind oder auch einen implizit legitimierenden Charakter in sich tragen, ist also für das Verständnis von hegemonialen Anordnungen wichtig.

Produziertes und kommuniziertes Wissen i.S. des Verständnisses von Dispositiven löst folglich etwas aus, bspw. dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund auf die eine oder andere Weise sichtbar gemacht werden. Die unterschiedlichen Perspektivierungen, anhand derer Migration grundlagentheoretisch gerahmt wurde, komplettieren – neben der rekonstruktiven Erarbeitung der Thematik – eine dekonstruktive Positionierung dieser Studie. Mit einem dekonstruktiven Zugang konnten migrations- und bildungspolitisch anerkannte Deutungen benannt und kritisch reflektiert werden sowie die Eigenheiten und Logiken von Zuschreibungsprozessen offengelegt werden.

112 Solche Argumentationen sind bereits in der Erarbeitung der kolonialen Geschichte Österreich(-Ungarn)s in diesem Kapitel herausgearbeitet worden. Hall (2004b: 154) hält fest: „Fetischismus bringt uns in den Bereich, wo Fantasie in Repräsentation interveniert; auf die Ebene, wo das, was in der Repräsentation gezeigt oder gesehen wird, nur im Verhältnis zu dem verstanden werden kann, was nicht gesehen, nicht gezeigt werden kann.“

5 Methodologische Rahmung der Studie und methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel teilt sich in zwei inhaltliche Abschnitte, zum einen in die methodologische Rahmung und zum anderen in die Begründung sowie Darstellung des methodischen Vorgehens. In der methodologischen Rahmung wird das Grundverständnis, in welches diese Studie eingebettet ist, dargelegt, wobei in Anlehnung an Bohnsack (2014: 12) davon ausgegangen wird, dass das methodologische Verständnis und die Forschungspraxis in einem reflexiven Wechselverhältnis zueinander stehen. Die methodologische Rahmung ist als Ausgangsbasis für das konkrete forschungspraktische Umsetzen dieser Studie zu verstehen. Um die Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse dieser Studie differenziert bearbeiten zu können, ist ein rekonstruktives Vorgehen besonders geeignet, da es in der Lage ist, Gesellschaftsentwürfe der Lehrer*innen und ihr Handeln über das explizierte Wissen hinaus sowie in einer erfahrungsbezogenen Einbettung zu erfassen. Allerdings hat sich aus der zweiten grundlagentheoretischen Erarbeitung – zur Migration – auch die Frage ergeben, welche Rolle ein dekonstruktiver Zugang nicht nur für das theoretische Erfassen zum Verständnis von Migration spielt, sondern auch weiterführend für das Erschließen des empirischen Materials. Neben der Einbettung der Studie in einen methodologischen Rahmen, der Darlegung des Vorgehens von der Entwicklung der Fragestellung, der Gewinnung der Daten, ihrer Analyse bis zur Art der Typenbildung wird daher in diesem Kapitel auch der dekonstruktive Zugang verhandelt und seine Funktion in dieser Studie geklärt.

Es wird zunächst ein methodologischer Verständnisrahmen erörtert, der die zentralen Grundzüge der dokumentarischen Methode thematisiert und auf Common-Sense-Theorien eingeht (Kapitel 5.1). Die in die praxeologische Wissenssoziologie eingebettete – und in dieser Studie angewandte – dokumentarische Methode, bei der die Rekonstruktion von Wissens- und Deutungsmustern im Mittelpunkt steht, wird mit einem zweifachen dekonstruktiven Verständnis gespiegelt. Um sich mit der Rolle des dekonstruktiven Zugangs in dieser Studie differenziert befassen zu können (Kapitel 5.2), wird zunächst eine Bestimmung des Verhältnisses von Rekonstruktion und Dekonstruktion vorgenommen: Zum einen erfolgt eine einführende Charakterisierung des dekonstruktiven Zugangs (Kapitel 5.2.1) und es wird das Verständnis Derridas zur *différance* herausgearbeitet (Kapitel 5.2.2). Zum anderen wird Stuart Halls Kritik der *différance* aufgenommen und anhand der Artikulation von Differenz und Einheit erarbeitet (Kapitel 5.2.3). Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit Common-Sense-Theorien und Macht aus einer wissenssoziologischen Sicht (Kapitel 5.2.4), um die Frage zu klären, auf welche Art praxeologische Sichtweisen an die herausgearbeiteten Positionen Halls anschlussfähig sind (Kapitel 5.3). Es wird abschließend dem Verständnis von Rahmenmacht Aufmerksamkeit gewidmet und auf einzelne Aspekte des bereits bekannten bildungspolitischen Diskurses über Lehrer*innen mit Migrationshintergrund rückgelesen.

5.1 Die dokumentarische Methode und zentrale Standpunkte

Wenn sich eine Studie mit Lehrer*innenhandeln auseinandersetzt und die Lehrer*innen danach fragt, welche Erfahrungen ihrem Handeln als Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zugrunde liegen und wie sie Gesellschaft konstruieren, d.h., was und wie sie über Gesellschaft denken, so ist es sinnvoll, diese Handlungspraxis nicht ausschließlich aus einer theoretischen Perspektive zu erfassen, sondern empirisch zu rekonstruieren. Wenn sich eine Untersuchung

zudem mit der Verwobenheit von Machtverhältnissen mit der Wissensproduktion in wissenschaftlichen Kontexten und mit symbolischen Formen der Macht „durch Praktiken der Repräsentation“ (Hall 2004b: 146) befasst, erschließt sich einmal mehr, dass die handelnden Protagonist*innen selbst zu Wort kommen müssen. Dabei ermöglichen gerade biographisch-narrative Interviews, über sich zu erzählen und eine eigene Gestaltung dessen vorzunehmen, was für die Protagonist*innen in ihrer Lebensgeschichte wichtig ist. Biographisch-narrative Interviews können mit unterschiedlichen Auswertungsverfahren, bspw. der Narrationsstrukturanalyse oder der objektiven Hermeneutik, ausgewertet werden. Für diese Studie wurde die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für das gewonnene empirische Material genutzt, denn ihr liegt die Wissenssoziologie Mannheims zugrunde, die es ermöglicht, das Lehrer*innenhandeln in einem „konjunktiven Erfahrungsraum mit seinen spezifischen Kollektivvorstellungen“ (Mannheim 1980: 271) eingebettet zu betrachten.

Das wissenssoziologische Verständnis Mannheims ist essenziell, um das Anliegen der dokumentarischen Methode überhaupt erfassen und sie als Methode anwenden zu können. Die dokumentarische Methode ist zunächst als ein Instrument entwickelt worden, um Gruppendiskussionen analysieren zu können. In dieser Studie wurde allerdings mit biographisch-narrativen Interviews gearbeitet, was einer Nutzung der dokumentarischen Methode dennoch nicht entgegensteht (siehe dazu Nohl 2008). Die dokumentarische Methode wird in weiterer Folge dieses Kapitels bezüglich der Verwendung für biographisch-narrative Interviews vorgestellt. Es wird im Folgenden auf das wissenssoziologische Verständnis insofern eingegangen, als dass zentrale Standpunkte der dokumentarischen Methode benannt werden.

Mit der dokumentarischen Methode lässt sich (1.) *Rekonstruktion zweifach verstehen*. Zum einen als Rekonstruktion im Sinne eines Erfassens des Forschungsgegenstands oder -subjekts. Zum anderen nimmt sich die dokumentarische Methode „selbst als eine *Praxis* [Herv. im Zitat] reflexiv in den Blick. Gerade Praxeologie und Praxistheorie hat sich in besonderer Weise auch ihrer eigenen (Forschungs-)Praxis zu vergewissern“ (Bohnsack 2017: 11). Die Bezugspunkte einer solchen Vergewisserung sind vor allem bei den Arbeiten von Karl Mannheim zu finden – die grundlagentheoretische Verortung wird als Praxeologische Wissenssoziologie bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017: 12). Für Bohnsack (2017: 51) war allerdings nicht nur Mannheim tragend für die Entwicklung der dokumentarischen Methode, sondern auch die aus den 1960er Jahren stammenden Arbeiten Harold Garfinkels (1967):

Garfinkel wendet sich also den grundlegenden Wissens- und Handlungsstrukturen beziehungsweise methodischen Prinzipien gleichermaßen im Alltag wie im professionellen Kontext zu, wobei zu letzteren auch der Alltag der Wissenschaft gezählt wird. Er sieht in allen diesen Feldern die Relevanz der Dokumentarischen Methode als „method of common sense thinking and conduct“ (Bohnsack 2017: 29).

In der „Theorie der Weltanschauung“ Mannheims ist ein Postulat äußerst zentral für das Verständnis der dokumentarischen Methode; jenes, weshalb eine ausschließlich theoretische Befassung zu kurz greift, denn „[s]olange man Weltanschauungen als etwas Theoretisches auffasst, bleiben ganz gewaltige Gebiete des Kulturlebens für die historische Einheitssynthese unzulänglich“ (Mannheim 1964: 97–98). Mit einem Verständnis, welches über das theoretische Erfassen hinausgeht, ist es nach Mannheim (1964: 98) hingegen möglich, dass wir

[n]icht nur auf das Inhaltliche hin, sondern vorzüglich der Form nach [...] jene Kulturgebiete von nun an vergleichen können und dadurch das Gefühl haben, daß wir in die wesentliche ungewollte spontane Einheit auf diesem Wege viel tiefer eingehen, als wenn wir sie nur in jener Gebrochenheit erfassen können, die der rein theoretischen Bewußtheit des Inhaltlichen zumeist eigen ist.

Mannheim (1964: 100) hält ergänzend dazu fest, dass

auch im originären ‚Erleben‘, im atheoretischen Bereich das Theoretische seine Funktion, Berechtigung, Sinn und Möglichkeit [hat]. – Dies sei gegenüber den heute so beliebt gewordenen Verächtern des Theoretischen und Rationalen und gegenüber den absoluten Skeptikern, die das Unternehmen, das Atheoretische theoretisch faßbar zu machen, der Möglichkeit nach prinzipiell abweisen, ausdrücklich betont. Jenes zunächst unbestimmte Etwas – die Weltanschauung – liegt aber in einem noch gesteigerten Sinn im Atheoretischen.

Das Lehrer*innenhandeln erschließt sich also erst mit dem Blick auf das „Atheoretische“ (Mannheim 1964: 100). Unter atheoretisch versteht Mannheim (1964: 100) das „originäre ‚Erleben‘“, ein Wissen, über welches Menschen verfügen, ohne dass sie dieses erläutern müssen oder abrufen können, ohne dass es ihnen bewusst ist (siehe dazu auch Mannheim 1980: 73). Mit den Bezügen auf Karl Mannheim und Harold Garfinkel wird eine *Grundfrage der dokumentarischen Methode* deutlich: wie überhaupt – dies ist gleichermaßen Anliegen der Ethnomethodologie – *fremde Sinnproduktionen*, hier also die der befragten Lehrer*innen, erschlossen werden können und wie mit diesen erschlossenen Sinnproduktionen i.S. von Wissensproduktionen dann reflexiv umgegangen werden kann.

(2.) *Standpunkt zur Sinn- und Wissensproduktion*: Der Analyseblick der dokumentarischen Methode richtet sich weniger auf die Frage, *Was* das Lehrer*innenhandeln ausmacht, oder bewertet dies gar als normativ richtig oder falsch. Vielmehr geht es um das *Wie* der Entstehung und der Durchführung dieser Praxis. Mannheim drückt dies wie folgt aus: „Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (Mannheim 1964: 134). Luhmann (1990) formuliert diesen Vorgang als „intellektuellen Meta-diskurs“ (Luhmann 1990: 12), als Konzept der „Beobachtung zweiter Ordnung“, das den „Blick frei [gibt] für die Frage: welche Formen von Stabilität, welche ‚Eigenwerte‘ erzeugt ein System, das Welt- und Selbstbeschreibungen operativ in der Form der Beobachtung zweiter Ordnung durchführt“ (Luhmann 1990: 12). Bei der Betrachtung des Lehrer*innenhandelns steht also nicht das *Was*, sondern die performative Struktur – die ‚Form‘ des *Wie* – im Vordergrund der Betrachtung, die sich in impliziten handlungsleitenden Wissensbeständen der Befragten zeigt.¹¹³ Die Analyse des Lehrer*innenhandelns beginnt also „erst auf dem Niveau von Beobachtungen des Beobachters, indem sie die Prozesse und die Prozessstrukturen der Herstellung von Motivzuschreibungen selbst thematisiert“ (Bohnsack 2013: 244).¹¹⁴

Den Gedanken Mannheims, der für das Vorgehen mit der dokumentarischen Methode essenziell ist, expliziert Bohnsack (2017: 14) wie folgt: Dieser Herstellungsprozess ist

113 Sinnproduktion bedeutet hier, dass die befragten Lehrer*innen einen subjektiven Sinn herstellen können, diese Sinnproduktion aber nach Mannheim (1964: 98–100) nur vor den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsräumen erfasst werden kann. Nach Mannheim (1964: 103) ist Sinn nicht einfach als Tatsache da, sondern wird erst mit seiner Deutung – hier der der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – erzeugt. Mannheim drückt dies wie folgt aus: „Ein Gegenstand kann – in unserem Falle ist diese Alternative von Relevanz – entweder unvermittelt oder vermittelt gegeben sein. Wenn er unvermittelt gegeben ist, so ist er in der Selbstgegenwart da, ist er aber vermittelt gegeben, so ist etwas Vermittelndes statt seiner da. Und dieses für ihn sozusagen in Stellvertretung Daseiende kann in ganz verschiedenen Mittlerrollen fungieren, von denen wir nur zwei für unsere Fragestellung entscheidend hervorheben: die des *Ausdrucks* [Herv. im Zitat] und die der *Dokumentation* [Herv. im Zitat]“ (Mannheim 1964: 103). Sinnproduktion erschließt sich also nach Mannheim, wenn nach dem objektiven Sinn, einem intendierten Ausdruckssinn sowie einem Dokumentsinn gesucht wird. Auf die Mehrschichtigkeit des Sinns wird in der Beschreibung des methodischen Vorgehens näher eingegangen.

114 Auf die Abgrenzung zur Common-Sense-Typenbildung und deren Differenzierung von der praxeologischen Typenbildung wird an späterer Stelle in diesem Kapitel näher eingegangen. An dieser Stelle soll mit Bohnsack (2013: 244) jedoch vorab festgehalten werden: „Die Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns auf dem Wege der Zuschreibung von Motivtypen kann somit *Gegenstand* [Herv. im Zitat] sozialwissenschaftlicher Analyse, nicht aber deren *Methode* [Herv. im Zitat] sein.“

ein praktischer Vollzug, eine (habitualisierte) Praxis resp. ein praxisorientierendes Wissen [...], welches beides strukturiert: die empirische Beobachtung wie auch den theoretischen Blick. Somit wird jene Unterstellung einer Unabhängigkeit der empirischen Beobachtung von den theoretischen Vorannahmen fraglich, welche für die konventionelle Methodologie konstitutiv ist und diese in das Dilemma einer zugleich theorieleeren Empirie und einer empirieleeren Theorie geführt hat (Bohnsack 2017: 14).

Bohnsack (2017: 14) hält es zu Recht für einen „bahnbrechenden Gedanken“ Mannheims, dass ein solcher Zugang – hier zum Lehrer*innenhandeln – nicht aus einer deduzierbaren Perspektive erfolgen kann, sondern „aus der eigenen wissenschaftlichen Praxis *rekonstruierbar* [Herv. im Zitat]“ (Bohnsack 2017: 14) wird. Abermals ist es Mannheim, der die Vorlage für Luhmanns methodologischen Pragmatismus gibt, was bedeutet, dass die „methodischen Prinzipien selbst-referentiell aus der eigenen Forschungspraxis zu rekonstruieren sind“ (Bohnsack 2017: 14).

(3.) *Standpunkt zum kommunikativen Wissen und zum konjunktiven Erfahrungsraum:* Bohnsack möchte den Begriff der Rekonstruktion zunächst ausgehend von Alfred Schütz (1971) verstanden wissen. Sozialwissenschaftliche Konstruktionen sind Konstruktionen von Konstruktionen, jene sogenannten zweiten Grades. In einer Gegenüberstellung von Alfred Schütz und Karl Mannheim ist es aus Sicht Bohnsacks (2017: 15) dann aber Karl Mannheim, der über die „Ebene des ‚Theoretischen‘, das heißt derjenigen der Common-Sense-Theorien, also der Rekonstruktion der Theorien der AkteurInnen *über* [Herv. im Zitat] ihre Praxis, ohne einen rekonstruktiven Zugang zu dieser selbst und zum Spannungsverhältnis dieser Praxis in Relation zu den Eigentheorien zu gewinnen“ hinausgeht und damit das sogenannte Atheoretische – also das implizite Wissen, das handlungsleitend ist – einzuholen vermag. Ein Anliegen der dokumentarischen Methode ist es, den konjunktiven Erfahrungsraum – hier der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – herauszuarbeiten. Der konjunktive Erfahrungsraum der Lehrer*innen ist gekennzeichnet „durch die Erfahrung eines gemeinsam oder strukturidentisch erlebten Spannungsverhältnisses zwischen der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten Normen sowie den Identitätsnormen und auch den (Common-Sense-)Theorien andererseits“ (Bohnsack 2017: 107). Die Frage nach der Erfassung des Atheoretischen verweist auf die „Doppelstruktur des konjunktiven und kommunikativen Wissen[s]“ (Bohnsack 2017: 19). Was ist nun unter den beiden Wissensarten zu verstehen? Folgt man Mannheims (1980: 236) Auffassung, verfügen die befragten Lehrer*innen über kollektive Vorstellungen. Ihnen eigen ist zum einen, dass sie „diese geistigen Gebilde nicht *denken* [Herv. im Zitat], sondern *in ihnen leben* [Herv. im Zitat]. Kollektivvorstellungen sind also nicht Gegenstand des Denkens, sondern ‚handlungsleitende Wissensbestände‘“ (Bohnsack 2017: 65). Kollektivvorstellungen wohnt ein bedeutsamer gemeinsamer Bezug bzw. ein gemeinsames Erleben deren Genese inne (vgl. Bohnsack 2017: 65). Die dokumentarische Methode zielt also darauf, den Bedeutungsgehalt der Kollektivvorstellungen zu erfassen – Mannheim nennt dies das „Erfassen der Funktionalität“ (Mannheim 1980: 73); „[d]ieses Erfassen der Funktionalität, also des performativen Herstellungsprozesses, vollzieht sich intuitiv, das heißt vorab der (theoretischen) Reflexion oder ‚atheoretisch‘“ (Bohnsack 2017: 66).¹¹⁵ Was dieses implizite Wissen von

115 Bohnsack (2017: 66) bezeichnet dieses Wissen nicht als die Mannheim'sche Bezeichnung des „atheoretischen“, sondern als implizites Wissen und unterteilt dann dieses wiederum in „inkorporiertes“ bzw. „habitualisiertes“ Wissen auf der einen und „imaginatives“ bzw. „imaginäres“ Wissen auf der anderen Seite. Bohnsack erarbeitet die Genese des konjunktiven Erfahrungsraums am theoretischen Modell der Konstitution signifikanter Gesten und Symbole bei George Herbert Mead (siehe dazu ausführlich Bohnsack 2017: 74). Der Bezug auf Mead und in weiterer Folge Erving Goffmann, ist insofern aufschlussreich, als dass sich vor diesem Horizont das Verständnis der sozialen Prozesse der Praxeologie besser verstehen lässt: „[I]n der Praxeologie [werden] jene sozialen Prozesse, wie sie mit den Kategorien des ‚I‘ und des ‚Sich-Verhaltens‘ verbunden sind, zur zentralen Kategorie der Wissens- und Kultursoziologie, die wir mit den Konzepten der Performanz, des habitualisierten Handelns, des Habitus und des Orientierungsrahmens (im engeren Sinne)

Lehrer*innen mit Migrationshintergrund kennzeichnet, ist also, dass sie sich – auch wenn sie sich nicht untereinander persönlich begegnen – schlichtweg verstehen, weil sie über geteilte Erfahrungen – über ein „Leben ganz bestimmten Stils und ganz bestimmter Art“ (Gurwitsch 1976: 177) verfügen. Für Aron Gurwitsch (1976: 178) sind „Menschen [...] gerade die und keine anderen, weil sie in dieser Tradition stehen“. Aus solchen geteilten Erfahrungen i.S. der Tradition

erwächst die Möglichkeit eines gemeinschaftlichen Lebens im gegenseitigen Einverständnis. Indem das Leben so oder so geordnet ist, diese ganz bestimmte Gestaltung hat, aber als solches niemals zur Wahl stand, niemals ausdrücklich angenommen oder irgendwie fraglich wurde, führt man in dem daraus sich ergebenden Sinne ein Leben, eben das gemeinschaftliche Leben, in dem man geeint ist. Man versteht einander im Zusammenleben durch das unausdrückliche Gebrauchtmachen dessen, was sich so von selbst versteht und woran alle Anteil haben (Gurwitsch 1976: 178).

Das kommunikative Wissen ist vom konjunktiven Wissen zu unterscheiden. Während das konjunktive Wissen einer performativen Logik folgt, ist für das kommunikative Wissen die propositionale Logik charakteristisch. Es handelt sich hier um eine „überkonjunktive Generalisierung“ (Mannheim 1980: 292), welche die Lehrer*innen vornehmen, die also als ein „theoretische[s], Welt‘-Erkennen“ (Heidegger 1927/1967: 67) verstanden werden kann. Allerdings, hier ist Bohnsack (2017: 73) zu folgen, ist Erkenntnis und Begriffsbildung komplexer zu verstehen und nicht ausschließlich an die kommunikative Ebene gebunden:

Vielmehr müssen zwei Arten des Erkennens und der Begriffsbildung wie auch der *Indexikalität* [Herv. im Zitat] [...] unterschieden werden: die *konjunktive* [Herv. im Zitat] Verbegrifflichung und Erkenntnis und die *kommunikative* [Herv. im Zitat] Verbegrifflichung und Erkenntnis. Und der *konjunktive Erfahrungsraum* [Herv. im Zitat] [...] konstituiert sich nicht allein auf der Grundlage des vorbegrifflichen wie auch begrifflichen konjunktiven Wissens, sondern auch in der hierin fundierten je *erfahrungsraumsspezifischen Auseinandersetzung* [Herv. im Zitat] mit dem – als exterior *erfahrenen* [Herv. im Zitat] – kommunikativen Wissen und den kommunikativen Begrifflichkeiten und Stereotypen. Auch die Erfahrung dieser Auseinandersetzung gehört zum *konjunktiven Erfahrungsraum* [Herv. im Zitat] (Bohnsack 2017: 73–74).

Wenn also das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im Sinn Mannheims erfasst werden soll, d.h. wenn nach den Bedeutungszusammenhängen und ihrer Herstellung gefragt wird, so braucht es eine „genetische Analyseeinstellung mit ihrem Zugang zur funktionellen Verankerung von Begriffen, Äußerungen und Handlungen in der existentiellen Ebene [sowie; D.C.] die ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘“ (Mannheim 1980: 88). Das bedeutet auch, dass die „Frage nach der faktischen Wahrheit oder normativen Richtigkeit

fassen“ (Bohnsack 2017: 75–76). Bohnsack (2017: 76) unterscheidet das habitualisierte Handeln und dessen Modus Operandi, den Habitus, von jenen Kategorien, die auf das Selbst oder die Identität verweisen. Das Mead’sche „I“ umfasst bekanntermaßen nicht ausschließlich habitualisierte Praktiken, sondern auch spontane Aktivitäten, die sich noch in neuen Habitualisierungen und konjunktiven Erfahrungsräumen verorten müssen. Nohl (2006a) arbeitet diese spontanen Aktivitäten an Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern heraus. Das Verständnis des atheoretischen Wissens Mannheims ließe sich aber auch über Bourdieu (1979) fassen, denn auch er beschreibt, dass sich Menschen an Strukturen orientieren, die ihnen nicht zwangsläufig bewusst sein müssen: „Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen [...] erzeugen *Habitusformen* [Herv. im Zitat], d.h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1979: 164, zit.n. Treibel 1993: 211). Zur weiteren Auseinandersetzung mit Bourdieu insbesondere mit dem Habitusbegriff und -formen siehe Fröhlich/Rehbein (2014: 110–117); zur Auseinandersetzung mit dem Habitusbegriff innerhalb der dokumentarischen Methode siehe Bohnsack (2017: 124–128, insbes. Fußnoten 116 und 117) sowie Nohl (2019) sowie spezifisch zum Verständnis der Typenbildung i.S. der relationalen Typenbildung und schließlich der begrifflichen und konzeptionellen Auseinandersetzung mit Handlungsorientierungen siehe Nohl (2019: 58–61).

des propositionalen Gehalts einer Äußerung oder Handlung“ (Bohnsack 2017: 77) hier keine Rolle spielt. Dies trifft nicht nur auf das Gesagte zum Lehrer*innenhandeln zu, sondern auch auf die mitgeteilte Lebensgeschichte: „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“ (Freud 1936/1960: 423, zit.n. Bruder 2003: 9). Es interessiert in einer rekonstruktiven Logik im Fall einer bestimmten Darstellung der Lebensgeschichte also die Frage nach dem Wie und dem Warum einer solchen Darstellung. Es geht aber nicht um das detektivische Aufdecken von Abweichungen, Auslassungen oder Umdeutungen der Biograph*innen. Aus einer dekonstruktiven Perspektive ist allerdings demgegenüber sowohl die Frage nach der Bedeutsamkeit der gewählten Darstellung als auch nach Aspekten des Maskierten bzw. nach ausgelassenen Begebenheiten äußerst wichtig – darauf wird später in diesem Kapitel näher eingegangen.

Das Verständnis der „Doppelstruktur des konjunktiven und kommunikativen Wissen[s]“ (Bohnsack 2017: 19) ist also handlungsleitend für die Anwendung der dokumentarischen Methode. Der Ausgangspunkt für den Zweischritt der dokumentarischen Methode ist dabei die „rekursive Relation“ (Bohnsack 2017: 77). Bohnsack beruft sich auf die ethnomethodologische Reflexivität Garfinkels (1967), denn mit ihr wird deutlich, vor welchem Hintergrund „practical activities“ (Garfinkel 1967: 1) verstanden werden können.¹¹⁶ Unter Reflexivität versteht Garfinkel

activities whereby members produce and manage settings of organized everyday affairs are identical with member's procedures for making those settings „account-able“. The „reflexive“ or „incarnate“ character of accounting practices and accounts makes up the crux of that recommendation (Garfinkel 1967: 1).

Der Zweischritt der dokumentarischen Methode besteht aus der formulierenden und der reflektierenden Interpretation. Bohnsack (2017: 77) beschreibt diese Schritte wie folgt:

Solange die AkteurInnen *innerhalb* [Herv. im Zitat] des jeweiligen zirkelhaften oder rekursiven Systems, innerhalb des (Orientierungs-)Rahmens [Herv. im Zitat], verbleiben (in dem Sinn, wie wir diesen Begriff heute in der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode verwenden), spreche ich von einer *reflexiven* Beziehung resp. von *Reflexivität* [Herv. im Zitat]. Im Bereich der Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode ist dies derjenige der *formulierenden* [Herv. im Zitat] Interpretation. Demgegenüber treten wir im Fall der *Reflexion* [Herv. im Zitat] oder – wie ich es im Bereich der Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode genannt habe – der *reflektierenden* [Herv. im Zitat] Interpretation aus diesem Zirkel, Rahmen oder Kontext heraus und sporadisch in einen *anderen* [Herv. im Zitat] Zirkel hinein.

Das Durchbrechen oder Heraustreten aus der zirkelhaften Bewegung und das Hineinbegeben in einen weiteren – hermeneutisch gesprochen – Zirkel können:

imaginativ geschehen oder derart, dass wir uns einem anderen Fall zuwenden, also empirisch fundiert operieren. Wir wenden uns in letzter Hinsicht dann – intersubjektiv überprüfbar und in diesem Sinn valide – einem anderen Kontext (beispielsweise einem anderen Gespräch) zu, innerhalb dessen dieselbe Äußerung oder Praktik (ganz) anders gerahmt wird (Bohnsack 2017: 77–78).

Während also die formulierende Interpretation i.S. einer Reflexivität ein erstes Verständnis zu dem jeweiligen Kontext der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ermöglicht und der „propositionale Gehalt zur Explikation gebracht wird“ (Bohnsack 2017: 79), ist es die reflektierende Interpretation i.S. der Reflexion, die einen Wechsel in einen erweiterten Zugang über die Regelhaftigkeit – den Modus Operandi – über die jeweilige Praktik erlaubt. Bohnsack (2017: 78) bezieht sich in der Erläuterung zu diesem Bewegungsmuster der dokumentarischen Methode auf Martin Heidegger (1927/1967: 153), der Folgendes festhält:

¹¹⁶ Zur (kritischen) Auseinandersetzung mit Reflexivität und Formen der Reflexivität über Garfinkel hinaus siehe Lynch (2004).

Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus-, sondern in ihn nach der rechten Weise hinein-zukommen. Dieser Zirkel des Verstehens ist nicht ein Kreis, in dem sich eine beliebige Erkenntnisart bewegt, sondern er ist der Ausdruck der existenziellen *Vor-Struktur* [Herv. im Zitat] des Daseins selbst [...] in ihm verbirgt sich eine positive Möglichkeit ursprünglichen Erkennens, die freilich in echter Weise nur dann ergriffen ist, wenn die Auslegung verstanden hat, daß ihre erste, ständige und letzte Aufgabe bleibt, sich jeweils Vorhaben, Vorsicht und Vorgriff nicht durch Einfälle und Volksbegriffe vorgeben zu lassen, sondern in deren Ausarbeitung aus den Sachen selbst her das wissenschaftliche Thema zu sichern.

Die dokumentarische Methode fußt also – im Rekurs auf Heidegger und Mannheim – zunächst auf dem Verstehen dessen, was die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ausdrücken, um dann das Verstandene theoretisch-reflexiv zu explizieren – also zu interpretieren. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass sie weder in völliger Bewusstheit noch Unbewusstheit das Gesagte hervorbringen, sondern zwischen beiden gedanklichen Zuständen wechseln können. Als Interpret*innen des empirischen Materials ist nicht mehr nur die propositionale Struktur eines Gegenstands interessant, sondern die performative Struktur – der Modus Operandi (vgl. Bohnsack 2017: 79).¹¹⁷

(4.) *Standpunkt zu Orientierungen, zur Soziogenese und zur relationalen Typenbildung:* Wenn das Lehrer*innenhandeln und das komplexe Zustandekommen erfasst – in den ursprünglichen und von Bohnsack übernommenen Worten Mannheims eine „genetische Interpretation“ (Bohnsack 2017: 80) vorgenommen – werden will, so hält die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2017) zwei Varianten von Kontexten bereit: Erstens, die „implizite, von den AkteurInnen selbst nicht (so ohne Weiteres) explizierbare kollektive Bedeutung, den kollektiven Sinn einer Geste, indem wir die Relation von (empirisch beobachtbarer) Geste und einem Kontext empirisch beobachtbarer Relationen der (anderen) Beteiligten rekonstruieren“ (Bohnsack 2017: 80). Dieser Schritt ist die *sinngenetische Interpretation* und hebt auf die von Garfinkel (1967, 1) erschlossenen Muster ab – was dann in einen Orientierungsrahmen (als Abbildung des atheoretischen Wissens) und ein Orientierungsschema (Abbildung des kommunikativen Wissens) differenziert wird. Dem Verständnis von Orientierung schenkt Bohnsack (2017: 80–81) in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Dabei subsumiert er unter dem Begriff *Orientierungsmuster* einen engeren sowie einen weiteren Orientierungsrahmen und die Orientierungsschemata. Der Begriff des *Orientierungsmusters* bezieht sich für Bohnsack (2017: 81) auf die „übergreifende Eigenschaft aller drei Kategorien [...] nämlich darauf, dass sie – wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise – das Handeln *orientieren* [Herv. im Zitat]. Praxeologisch gesehen kommt dem Orientierungsrahmen [Herv. im Zitat] gegenüber den *-schemata* [Herv. im Zitat] die umfassende Orientierungswirksamkeit zu“. Der Orientierungsrahmen wird also weiter gefasst verstanden als die Orientierungsschemata. Dabei verweisen die Kollektivvorstellungen auf den Orientierungsrahmen, der i.S. Mannheims im konjunktiven Erfahrungsraum fundiert ist. Die soziale Wirklichkeit wird dann erst in ihrer Einbettung der *sozial-gesellschaftlichen* Sphären – als etwas gemeinsam Verbindendes i.S. einer Homologie – erkennbar. An die sinngenetische Interpretation des Orientierungsrahmens schließt dann nach Bohnsack (2017) ein weiterer Kontext an, der mit dem Schritt der soziogenetischen Interpretation erschlossen werden kann. Die Soziogenese dient dazu, die Genese der Sinngenese herauszuarbeiten.

Die dokumentarische Methode hat zum Ziel, Typen zu bilden, wobei zunächst nach sinn- und soziogenetischer Typenbildung unterschieden werden kann. Die Typenbildung der dokumentarischen Methode erfolgt durch eine komparative Analyse (siehe dazu Nohl 2017: 41). In

117 Auf die Leitdifferenz der dokumentarischen Methode, d.h. hier auf die formulierende und die reflektierende Interpretation – und damit die Unterscheidung zwischen einem immanenten und dokumentarischen Sinn –, wird im methodischen Vorgehen nochmals Bezug genommen und anschließend werden beide Schritte in ihrer Charakteristik skizziert.

der sinngenetischen Typenbildung werden erst einmal „unterschiedliche Orientierungsrahmen der Bearbeitung einer Problemstellung in verschiedenen Fällen herausgearbeitet und typisiert“ (Nohl 2017: 10). Im Unterschied dazu will die soziogenetische Typenbildung die „spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen, d.h. ihrer Entstehungsgeschichte, systematisch analysieren“ (Nohl 2017: 10). Die Eindeutigkeit einer Typik nach Bohnsack (2018: 321) ist dann gegeben, wenn sie sich von anderen möglichen Typiken unterscheidet. Die soziogenetische Typenbildung vollzieht sich „also grundlegend nicht nach der Logik der Rekonstruktion von Homologien (und in diesem Sinne des ‚Einschlusses‘), sondern nach derjenigen des *Ausschlusses* [Herv. im Zitat], der *Negation* [Herv. im Zitat] resp. der doppelten Negation“ (Bohnsack 2018: 321). Nohl (2013a: 275) stellt bezüglich der soziogenetischen Typenbildung heraus, dass sich erst nach der Interpretation zeigt, „ob die rekonstruierten Orientierungsrahmen typisiert, d.h. in eine Typik überführt werden können. In der Typenbildung müssen nämlich nicht nur die Orientierungsrahmen voneinander abgrenzbar sein, sondern auch eindeutig in ihrer Verknüpfung mit spezifischen Erfahrungen ausgewiesen, d.h. einer Erfahrungsdimension bzw. einem Erfahrungsraum zugeordnet werden können.“ Die oftmals für die soziogenetische Typenbildung herangezogenen Kategorien wie Alter, Geschlecht oder Beruf – so argumentiert Nohl (2013a: 275) weiter – „ersetzen jedoch nicht die Interpretation. Es muss immer rekonstruiert werden, ob die Unterschiede in den Erfahrungshintergründen nur einer Erfahrungsdimension zuzuordnen sind bzw. ob sie überhaupt mit einer der angenommenen Erfahrungsdimensionen in Zusammenhang stehen.“ Nach Nohl (2013a: 277) ist dementsprechend nicht ausschlaggebend, ob die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ein bestimmtes Alter, Herkunft oder Geschlecht haben, sondern ob das in ihren Erfahrungen wirkmächtig ist. Nohl (2013b: 43) schlägt neben der sinn- und soziogenetischen Typenbildung eine dritte Form der Typenbildung – die relationale Typenbildung – vor, die er nicht in Konkurrenz, sondern als „Alternative oder Ergänzung zur soziogenetischen Typenbildung“ (Nohl 2013b: 43) sieht. In der relationalen Typenbildung – und im Zuge dieser Studie – werden die Relationen unterschiedlich typisierter Orientierungen zueinander herausgearbeitet. Die relationale Typenbildung grenzt sich von dem Begriff des *Orientierungsrahmens* ab; dies wird in der Darstellung zum Vorgehen der relationalen Typenbildung noch detailliert erläutert. Sie kann dann in dem Fall zur Anwendung kommen, wenn sich typisierte Orientierungen nicht auf Erfahrungshintergründe, welche die soziogenetische Typenbildung bereithält, beziehen lassen (vgl. Nohl 2013b: 55). Der Anspruch in der relationalen Typenbildung – diesen teilt sie mit der soziogenetischen Typenbildung – ist, dass sie über die Darstellung einer „Verbindung unterschiedlicher Orientierungsrahmen [bzw. Orientierungen; D.C.] als eine sinnfreie Parallelität der Orientierungen“ (Nohl 2013b: 59) hinausweist und „die Sinnhaftigkeit der typisierten Relationen [der Orientierungen; D.C.] zu rekonstruieren“ (Nohl 2013b: 59) vermag.¹¹⁸

Die vier benannten Standpunkte bilden die Basis eines Verständnisses zur dokumentarischen Methode und sind relevant für die weiterführende Bearbeitung des Erkenntnisinteresses dieses Kapitels. Vor dem Hintergrund der grundlagentheoretischen Erarbeitung zur Migration soll nun das kommunikative Wissen näher beleuchtet werden, da es für die weiterführende methodologische Erarbeitung bedeutsam ist: Mit einer Bezugnahme auf Alfred Schütz arbeitet Bohnsack (2017: 83) das Verständnis der sogenannten „Um-zu-Motive“ (Schütz 1971: 28) heraus, welches für die Erfassung des kommunikativen Wissens relevant ist. Das kommunikative Wissen erschließt sich zunächst einmal aus einem subjektiv gemeinten Sinn und beschreibt einen Handlungsentwurf – hier den der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund –, wobei die-

118 Die Entwicklung der relationalen Typenbildung blieb seitens der Perspektive der Vertreter*innen der soziogenetischen Typenbildung nicht unkommentiert (siehe dazu Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Hoffmann 2019: 39–41 sowie Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018: 33–34). Eine Erwiderung findet sich bei Nohl (2019: 55–58 u. 60).

ser als ein „grundlegend zweckrationaler Entwurf [...] immer bereits insofern [als; D.C.] ein idealtypischer [verstanden werden kann; D.C.], als ihm die Handlungspraxis niemals vollständig entspricht“ (Bohnsack 2017: 83). Letztlich fragt also das kommunikative Wissen nach den „typischen Handlungen und Typen von Handelnden im Bereich rollenförmiger Beziehungen, [die; D.C.] auf reziproken Verhaltenserwartungen auf Grundlage der Generalthese der Reziprozität der Perspektiven, also auf Erwartungserwartungen [basieren; D.C.]“ (Bohnsack 2017: 84). Die Rekonstruktion des kommunikativen Wissens kann sich – abgesehen vom institutionalisierten, rollenförmigen Handeln – dann aber noch auf zwei weitere Bereiche beziehen: auf die Common-Sense-Theorien sowie auf die Konstruktion sozialer Identitäten.¹¹⁹ Nun ist gerade – so die Argumentation in dieser Studie – die „Grundlage der Generalthese“ (Bohnsack 2017: 84), d.h. zum einen die Generalisierung der „sachliche[n] und zeitliche[n] Verallgemeinerbarkeit des Entwurfs und zum anderen – in sozialer Hinsicht – die Verallgemeinerbarkeit der (auf den Entwurf) bezogenen Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Konstruktion von Typen von AkteurInnen, Normen und Rollen“ (Bohnsack 2017: 84) für das Erfassen des Lehrer*innenhandelns von besonderer Bedeutung. Mit der Rekonstruktion des kommunikativen Sinns geht also einher, dass „nicht nur der *wissenschaftliche* [Herv. im Zitat] Interpret Idealtypen von Akten und Akteuren bildet, sondern dass wir dies auch im Common Sense, in der *Alltagsinterpretation* [Herv. im Zitat], tun, denn an diesen idealtypischen Konstruktionen der Handlungsorientierungen anderer orientieren die Akteure [...] ihr eigenes Handeln, genauer: ihre eigenen Handlungsentwürfe“ (Bohnsack 2017: 83).

Die Bedeutsamkeit der Common-Sense-Theorien verweist auf ein Verständnis von Macht, das in dieser Studie anhand der dekonstruktiven Vorgehensweise einer theoretischen Erschließung des Migrationsverständnisses offensichtlich wurde. Eine Befassung mit Common-Sense-Theorien kann jedoch auch vor dem Hintergrund des Verständnisses von Macht in der Wissenssoziologie erfolgen. Vor dem Hintergrund der erarbeiteten zweiten grundlagentheoretischen Positionierung zur Migration und der bisher aufgezeigten Theoriearchitektur der dokumentarischen Methode stellt sich nun die Frage, inwieweit eine Bezugnahme der Dekonstruktion auf die Rekonstruktion für das weitere methodische Vorgehen sinnvoll ist. Die Dekonstruktion ist im grundlagentheoretischen Kapitel über die Erörterung des Migrationsverständnisses stark auf einer inhaltlichen Argumentationsebene eingeführt worden, jetzt allerdings wird sie auf einer methodologischen Argumentationsebene entworfen. So soll die Dekonstruktion in ein Verhältnis zur Rekonstruktion gesetzt und aufgezeigt werden, auf welche Weise es Anschlussmöglichkeiten eines dekonstruktiven Zugangs zur rekonstruktiven Methode geben kann.

5.2 Zum Verständnis eines dekonstruktiven Zugangs und zur Anschlussfähigkeit einer rekonstruktiven Logik

Vor dem Hintergrund der machttheoretischen Auseinandersetzung im vorangegangenen migrationstheoretischen Kapitel ist zunächst einmal deutlich geworden, dass sich ein dekonstruktiver Zugang dazu eignet, etablierte Deutungen kritisch zu hinterfragen. Mit Hilfe der post-kolonialen Perspektive ist auch herausgearbeitet worden, dass mit ihr hegemoniale Anordnungen

¹¹⁹ Diese drei Bereiche bilden nach Bohnsack (2017: 85) das Orientierungsschema, das sich durch einen Entwurfs-Charakter bzw. einen imaginativen Charakter auszeichnet. Jenes „Um-zu-Motiv“ (Schütz 1974: 117) ist der Grundbaustein (ausschließlich) der ersten beiden Bereiche der Orientierungsschemata, also des institutionalisierten bzw. rollenförmigen Handelns und der Common-Sense-Theorien (vgl. Bohnsack 2017: 85).

erfasst und kritisiert werden können. Dieses vorläufige Verständnis von Dekonstruktion soll nun mit Hilfe eines klassischen Bezugspunkts, genauer, der Ausführungen von Jaques Derrida (1972/1995) zur *différance*, erweitert werden. Die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses dieses Kapitels erfolgt einmal über eine Charakterisierung des dekonstruktiven Zugangs. Anschließend wird Derridas Sicht auf *différance* dargelegt, um *différance* in einem dritten Schritt mit Stuart Halls Idee zu Differenz und Einheit gegenzulesen. Die differenztheoretische Auseinandersetzung über Derrida sowie Hall trägt dazu bei, „einige Problemstellungen zutage zu fördern, die zum einen die eigene methodologische Arbeit anregen können und zum anderen auch die Einschätzung neuerer Theorieversuche ermöglichen“ (Weisenbacher 1997: 32).

5.2.1 Einführende Charakterisierung des dekonstruktiven Zugangs

Die Dekonstruktion ist als ein prozesshafter Zugang bspw. zu einem Text zu verstehen, der einer zentralen Prämisse folgt:¹²⁰ Sie hat zuvorderst zum Ziel, eine (vermeintliche) Eindeutigkeit bspw. in Texten zu hinterfragen und diese – nach Derrida (1967/1988) – nicht mit Hilfe eines ontologischen oder epistemischen Zugangs zu verstehen. Es geht dem dekonstruktiven Zugang darum, einem vermeintlich eindeutigen oder wahren Sinn keine Geltungsmacht zuzuschreiben, sondern „korrespondierende Nachweise der Unmöglichkeit“ (Weisenbacher 1997: 33) dieses Sinns und alternative Interpretationen einer Repräsentation zu finden. Das soll mit dem „Mittel der lektüreabhängigen, nachträglichen Sinnverschiebung“ (Weisenbacher 1997: 33) erfolgen. Was Verschiebung oder In-Bewegung-Setzen zunächst einmal meint, ist, dass mit der dekonstruktiven Sicht an der Prämisse der Eindeutigkeit oder des Festgelegten einer Repräsentation sprichwörtlich gerüttelt wird – diese irritiert wird. So soll sich im Vorgehen immer wieder neu am vorliegenden Material ausgerichtet werden, sich gerade nicht auf festgelegte Kategorien bezogen oder auf die eben noch vollzogene Betrachtung der Repräsentation beschränkt werden. Das Ziel der Dekonstruktion ist, durch eine radikale Offenheit gegenüber dem vorliegenden Material möglichst (nahezu) uneingeschränkt und sensibel für unterschiedlichste Kontexte Lesarten zu der jeweiligen vorliegenden sozialen Wirklichkeit zu entwickeln – und dies immer wieder:

[D]ie Einheit all dessen, was heute in den unterschiedlichsten Auffassungen von Wissenschaft und Schrift sichtbar wird, ist im Prinzip, wenn auch mehr oder weniger verborgen, seit je her durch eine historisch-metaphysische Epoche determiniert, deren *Geschlossenheit (clôture)* [Herv. im Zitat] wir gerade erst erahnen können. Wir sagen nicht *Ende (fin)* [Herv. im Zitat] (Derrida 1967/88: 14).

Sie ist im Verständnis Derridas – dies soll hier lediglich am Rande festgehalten werden – nicht als eine verallgemeinerungsfähige Methode, sondern als eine Strategie zu verstehen (siehe dazu auch Weisenbacher 1997: 33). Sie arbeitet mit relativen Regeln, die bei einer Dekonstruktion im jeweiligen Kontext angewandt werden. Aus diesem Grund – hier liegt die Begründung der Abgrenzung zur Methode im Gegensatz zur Dekonstruktion als Strategie – gibt es gerade keine „universelle Methodologie der Dekonstruktion; es gibt lediglich so etwas wie ein bewegliches,

120 Der dekonstruktive Zugang ist darüber hinaus auch in der Lage, Oppositionspaare aufzugreifen und in Bewegung zu versetzen (vgl. Engel 2005: 271). Für Leinhos/Jörke (2019: 148) geht es in der Dekonstruktion um „die Herausarbeitung von im empirischen Material verborgenen nicht-thematisierten Bedeutungen, auf welche Weise Inhalte eine Dethematisierung erfahren und wie Abgrenzung prozessiert bzw. wie [Herv. im Zitat] Erfahrungsräume nicht geteilt werden“. Eine Verständnisfindung der Dekonstruktion nach Emil Anghelem (2003) nimmt von Rosenberg (2010) vor; er versucht Dekonstruktion wie folgt zu fassen: „Die Dekonstruktion könnte man so gesehen als die Rekonstruktion eines antithetischen Wie, als einen Nachvollzug des modus operandi des Anathemas oder als die Bestimmung einer habituellen Nichtidentität bezeichnen“ (von Rosenberg 2010: 330).

sich in je anderen Kontexten ergehendes *Zerlesehndeln* [Herv. im Zitat]“ (Weisenbacher 1997: 34). Ein solcher sich nicht auf eine Bedeutung festlegender, sondern mehrere Lesarten eröffnender und nicht endender dekonstruktiver Zugang muss darüber hinaus auf Verallgemeinerungs- und Geltungsansprüche verzichten.¹²¹

Das Postulat der Abgrenzung des dekonstruktiven Zugangs gegenüber einer von vornherein einzuhaltenden Reflexion, wie sie rekonstruktiven Methoden inhärent ist, ist nach von Rosenberg (2010: 321–322) allerdings ein scheinbares: „Implizit aber stellt sich die Vermeidung der methodologischen Reflexion selbst als methodologische Reflexion einer dekonstruktiven Interpretation heraus.“ Die methodologische Reflexion wird allerdings bei der dokumentarischen Interpretation im Vergleich zum dekonstruktiven Zugang klarer in den Vordergrund gerückt und ist ein unverzichtbarer Teil der Forschungspraxis selbst. Die Schritte der Interpretation und der Reflexion sind – auch das eint die dokumentarische Methode mit dem dekonstruktiven Zugang – nicht festgefahren, sondern verfügen über eine Flexibilität – so kommt es bei der Rekonstruktion wie der Dekonstruktion immer wieder zu einer „Neuausrichtung am Text, welche jedoch nicht beliebiger, sondern bestimmter Natur ist“ (von Rosenberg 2010: 322). Was die dokumentarische Methode mit einem dekonstruktiven Zugang also durchaus eint, ist die Frage nach der Reflexion, genauer: nach der Standortgebundenheit der Interpret*innen. Die Dekonstruktion ist gegenüber der systematischen methodologischen Reflexion skeptisch, aufgrund der drohenden Einschränkung der von ihr so radikal eingeforderten Bewegungsfreiheit im Umgang mit dem Text. Sie verschreibt sich aber nun gerade mit dieser Skepsis und dem Bekenntnis einer methodologischen Enthaltung – hier ist der weiterführenden Argumentation von Rosenbergs (2010: 323–324) durchaus zu folgen – ihrer Form der Reflexion: „Durch das Wachhalten der kritischen Reflexion gegenüber den Gefahren der Standardisierung ergibt sich ein Prozess der Hinterfragung der eigenen Standortgebundenheit“ (von Rosenberg 2010: 323–324). In der dokumentarischen Methode wird der eigene Standpunkt der Interpret*innen in analytischer Weise ständig während des Forschungsprozesses befragt. Dieses Hinterfragen gehört daher systematisch zur Methode, indem die Interpret*innen komparativ vorgehen und bspw. „die impliziten und in der jeweiligen empirischen Forschung empirisch nicht abgesicherten Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichshorizonte (d.h. durch andere empirische Fälle) ergänzt und unter Umständen teilweise ersetzt“ (Nohl 2017: 40) werden. Für die vom dekonstruktiven Zugang gefürchtete Disziplinierung durch dieses systematische reflektierende Vorgehen, die sich durch das Hinterfragen einstellen könnte, hält die dokumentarische Methode also wiederum ihre Prämisse der Eigendynamik bereit, die „theoretische und methodologische Neubildungen und Umorientierungen erlaubt bzw. befördern soll“ (von Rosenberg 2010: 324).

Trotz aller Gemeinsamkeiten respektive Überschneidungen mit der dokumentarischen Methode sind die Bezeichnung und ein Verständnis der Dekonstruktion als Interpretationsmethode ungeeignet. Die Dekonstruktion wird in dieser Studie als Zugang begriffen. Dies begründet sich zunächst durch die unterschiedlichen Postulate eines (praktischen) Erlernens des Herangehens an den Text bzw. das empirische Material. Dann aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzung des Erfassens des Textes bzw. des empirischen Materials, was sich auf den Umgang mit Homologien (bei der dokumentarischen Methode) und den Umgang mit einer Uneindeutigkeit mit dem Ausgeschlossenen im Text (bei dem dekonstruktiven Zugang) bezieht und es notwendig macht, letzten Endes unterschiedliche Bezeichnungen zu wählen.¹²² Das bedeutet allerdings

121 Das hier angewandte Verfahren der dokumentarischen Methode ist allerdings kein hypothesentestendes Verfahren, arbeitet nicht mit der Deduktion als Form des Sinnschließens und begreift – wie der dekonstruktive Zugang – soziale Wirklichkeit als eine Konstruktion. Daher ist sie von dieser Form eines „dekonstruktiven Pauschalverdacht[s]“ (Weisenbacher 1997: 35) freizusprechen.

122 Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Status einer Methode sowie zu einer Gegenüberstellung von dekonstruktivem Zugang und dokumentarischer Methode siehe Leinhos/Jörke

nicht, dass sich diese beiden Formen des Umgangs mit einem Text – also die Dekonstruktion und die Rekonstruktion – nicht ergänzen können. Für die weiterführende Befassung mit dem dekonstruktiven Zugang soll im nächsten Kapitel Derridas Verständnis zur *différance* dargelegt werden.

5.2.2 Derridas Verständnis der *différance*

Wie im zweiten grundlagentheoretischen Kapitel herausgearbeitet, befassen sich dekonstruktive Zugänge mit dem Postulat des dezentrierten Subjekts – allerdings nicht ausschließlich. Hier ist Spivak (2005: 243–244) zu folgen, die festhält, dass „die Dekonstruktion sich immer schon mit den Grenzen der Epistemologie beschäftigt hat“. Allerdings ist es zunächst einmal ohne den zentralen Begriff der *différance* von Derrida (1967/1988: 248) kaum möglich, den dekonstruktiven Zugang zu verstehen. Der Begriff *différance* lässt sich, wie die Dekonstruktion selbst, schwer definieren und ist am besten „als ein Kunstbegriff zu verstehen, in dem sich ein ganzes Bündel von Vorstellungen versammeln lässt“ (Tholen 1999: 25). *Différance* ist nach Derrida (1972/1995: 13) zum einen „die Bezeichnung für jene Ökonomie – des Krieges –, welche die radikale Andersheit oder die absolute Äußerlichkeit des Draußens mit dem geschlossenen, agonistischen und hierarchiebildenden Feld der philosophischen Oppositionen, der ‚différents‘ [‚Unterschiedenen‘] oder der ‚différence‘ [‚Unterschied‘] in Beziehung bringt“. Zum anderen hält Derrida (1972/1995: 13) fest, dass *différance* verstanden werden kann als „eine implizierende Bewegung der Spur, einer Beziehung gemäß, die keine spekulative Dialektik des Selben und des Anderen beherrschen könnte, und zwar gerade deshalb, weil letztere eine auf Beherrschung ausgerichtete Operation bleibt“. Derrida setzt die *différance* ins Verhältnis zum dialektischen Denken, allerdings ist *différance* nicht als eine bloße Gegenüberstellung zu diesem zu verstehen. Dialektisches Denken heißt für Derrida – hier wird Tholens Derrida-Verständnis gefolgt –, von einem anfänglichen Ausgangspunkt auszugehen, „von einer Setzung, die gewiß ist [...] von einem Anwesenden aus zu denken“ (Tholen 1999: 25). *Différance* ist also zum einen als Bewegung zu denken:

[S]ie bewegt sich von dem Etwas, das bestimmt werden könnte, unaufhörlich fort. Darum ist sie [die *différance*; D.C.] eine Figur der Entfernung. Wenn man danach fragt, wohin sie sich entfernt, so kann kein Ziel benannt werden. Es geht stattdessen um die Erfahrung der absoluten Andersheit (Tholen 1999: 25).

Und zum anderen ist *différance* dann

ursprünglicher als alle Dialektik, da sie das absolut Andere nicht setzt, sondern als bedeutungsfreie Leerstelle markiert [...] Die *différance* [Herv. im Zitat] findet den Ort ihres Denkens nicht in der absoluten Gewißheit des „ego cogito“. Sie ist die Bewegung der Aufgabe dieses Ortes (Tholen 1999: 25).

Dem „ego cogito“ René Descartes' setzt Derrida einen beabsichtigten Zweifel, also gerade keine gesicherte Erkenntnis, sondern eine beabsichtigte Verunsicherung entgegen. *Différance* ist „als ‚produktive‘ und konflikthafte Bewegung, der keine Identität, keine Einheit, keine ursprüngliche Einfachheit vorangehen“ (Derrida 1972/1995: 14), zu verstehen. Im Verständnis der Dekonstruktion kann es keine Abschließbarkeit der Bedeutung oder gar Wahrheit geben, nach der Interpret*innen eines Textes streben können. Einfach formuliert stellt sich im dekonstruktiven Zugang permanent die Frage: Kann das (so) sein?

(2019: 141–145), von Rosenberg (2010: 319–320), für einen grundlegenden Diskurs über Hermeneutik und Dekonstruktion siehe Tholen (1999) sowie Weisenbacher (1997).

Für diese Studie ist die *différance* ein hilfreicher Begriff, denn einmal fordert er auf, auch außerhalb des (als gesichert geglaubten) Denk-Raums immerwährend nach weiteren Bedeutungen zu suchen. Die *différance* ermutigt für diese Arbeit mit dem Text – hier also dem empirischen Material – dazu, „daß man alles benennen kann, was sie [die *différance*; D.C.] nicht ist, und deshalb diesen Vorgang noch durchzustreichen hat, da man sich ansonsten immer noch negativ auf das Was ihres Nicht-Seins bezöge“ (Tholen 1999: 31). Für diese Studie übersetzt heißt das, Bedeutungen, die aus dem empirischen Material herausgearbeitet – interpretiert – werden, zu hinterfragen, dabei auch auf Nichtgesagtes der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu achten und dann die gebildeten Überlegungen (das heißt: das *Was*) zum Nichtgesagten (das heißt: das *Nicht-Sein*) wieder in Frage zu stellen. Es soll gerade auch das thematisiert, demaskiert, herausgehoben werden, was ausgeschlossen, maskiert, verschüttet ist, und dennoch trotz oder gerade aufgrund der Nichtthematisierung im Text aufgedeckt werden kann (siehe dazu auch von Rosenberg 2010: 330). Wenn im Derrida-Verständnis Tholens von der „Aufgabe dieses Ortes“ gesprochen wird, so heißt das, die herausgearbeiteten Bedeutungen immer wieder in Frage zu stellen. Allerdings bringt dieses grundsätzliche Fragen eine Herausforderung mit sich: Das Herausarbeiten und Hinterfragen und abermals Herausarbeiten und wieder Hinterfragen und so weiter verweist auf eine „gewisse Selbstbezüglichkeit, die die absolute Differenz [...] zu sich unterhält“ (Tholen 1999: 31). Wie ein Perpetuum mobile ist dieser Umgang mit dem Text in ständiger Bewegung, nämlich eine „permanente Aufhebung ihrer Aufhebung, die Wiederholung ihres Verschwindens, die Spur, die sich in ihrer inneren Leere fortwährend selbst affiziert. Somit stellt die *différance* die äußerste Denkmöglichkeit des Begriffs dialektischer Erfahrung dar“ (Tholen 1999: 31). Einer der deutlichsten Unterschiede der Dekonstruktion i.S. Derridas zur dokumentarischen Methode ist also, dass die Dekonstruktion „nicht am Modus Operandi, der sich im Text spiegelt, interessiert ist, sondern am Intertext. Es geht darum, die in jedem Text vorliegenden Widersprüchlichkeiten, Mehrdeutigkeiten und Querverweise aufzunehmen, um das, was zwischen den Zeilen steht“ (von Rosenberg 2010: 328). An dieser Stelle kann von Rosenberg (2010) grundsätzlich gefolgt werden, wenngleich es ein näheres Hinschauen benötigt, was unter Intertext, genauer unter dem Konzept der Intertextualität, verstanden werden kann.

Davor benötigt es aber wiederum ein Verständnis vom Text. Nach Derrida (1972/1995: 71) ist „[e]in Text nur dann ein Text, wenn er dem ersten Blick, dem ersten, der daher kommt, das Gesetz seiner Zusammensetzung und die Regel seines Spiels verbirgt“. Der Text wird von Derrida in einem doppelten Verhältnis als Ort der Enteignung und der Aneignung verstanden. Des Weiteren hängt der Text

an keiner dieser Zeiten (Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft als modifizierte Gegenwart) [Bemerkung im Zitat]; nicht nur, weil sie [die Operation, den Text fassen zu wollen; D.C.] sich damit auf die diskursiven Wirkungen eines Sagen-Wollens beschränken, sondern weil sie, würde sie (*dégager*) [Herv. im Zitat] da einen einzigen thematischen Kern oder eine einzige leitende These herauslösen, gerade die textuelle Verschiebung, die sich „hier“ anläßt (*s'engage*) [Herv. im Zitat], annullieren würde [...] Selbst wenn man wirklich berechtigt wäre, es zu tun, hätte man von jetzt an zu berücksichtigen, daß eine der in die Dissemination eingeschriebenen Thesen – es gibt deren mehr als eine – eben die Unmöglichkeit besagt, einen Text als solchen auf seine Wirkungen als Sinn, als Inhalt, als These oder als Thema zu reduzieren (Derrida 1972/1995: 16).

Was an dieser Stelle für den methodologischen Diskurs um Rekonstruktion und Dekonstruktion interessiert, ist das komplex formulierte Argument Derridas – was hier als Unbeherrschbarkeit des Textes für Leser*innen, Schreiber*innen und letzten Endes für Interpret*innen eines Textes benannt werden soll. Was er nämlich argumentiert, ist eine *Unerreichbarkeit* der Bedeutungen des Textes. Konsequenterweise entzieht sich der Text jeglichem methodischen Zugriff auf ihn. Derridas Argument dreht sich immer wieder um die „lächerliche Operation“ (Derrida 1972/

1995: 16) des Aufspürens der eigentlichen Textur. Mit dieser zugespitzten Bezeichnung unterstreicht Derrida weniger das törichte Unterfangen, einen Text verstehen zu wollen, als vielmehr den Glauben, den Text vollständig verstehen zu können, was Derrida an der Metapher des Gewebes verdeutlicht: „Die Verschleierung der Textur kann durchaus Jahrhunderte erfordern, ihr Gewebe (*toile*) [Herv. im Zitat] freizulegen. Gewebe umhüllendes Gewebe. Jahrhunderte, das Gewebe freizulegen. Es also einem Organismus gleich wiederherstellend. Endlos sein eigenes Weben (*tissu*) [Herv. im Zitat] regenerierend hinter der schneidenden Spur, Dezision einer jeden Lektüre“ (Derrida 1972/1995: 71).

Ein Umgang seitens der Leser*innen mit einem Text oder der Interpret*innen mit empirischem Material bedeutet, dass mit jedem Lesen und Interpretieren die Bedeutungsgehalte immer wieder neu geformt und wieder hinterfragt werden müssten. Der Text „existiert in einem Kontinuum von Texten, wobei der Vorgänger-Text in den nachfolgenden transformiert wird“ (Tholen 1999: 36). Diese Transformation ist mit Intertextualität gemeint, jenem Begriff, der erstmals von Julia Kristeva (1978: 69) geprägt wurde.¹²³ So kann beim Lesen oder Interpretieren eines Textes nicht davon ausgegangen werden, das „Spiel“ zu beherrschen, d.h., „alle Fäden davon zugleich zu überwachen, sich so dem Trug hingebend, den Text erblicken zu wollen, ohne daran zu rühren, ohne an den ‚Gegenstand‘ Hand anzulegen, ohne Gefahr zu laufen, dem irgendeinen neuen Faden hinzuzufügen“ (Derrida 1972/1995: 72). Der an dieser Stelle beinahe gefühlten Aussichtslosigkeit im Umgang mit dem Text stellt Derrida (1972/1995: 72) eine unpräzise Haltung und gleichsam eine Mahnung gegenüber:

Man muß sich auf die Ordnung einlassen, um das da zu denken: daß es nicht darum geht, hinzuzudichten, außer in Anbetracht, daß hinzudichten zu können auch heißt, sich darauf zu verstehen, dem gegebenen Faden zu folgen. Das heißt, wenn man uns noch folgen möchte, dem verborgenen Faden. [...] Es gälte also, in einer einzigen, aber zweigeteilten (*dédoublé*) [Herv. im Zitat] Geste, zu lesen und zu schreiben. Und derjenige hätte nichts von dem Spiel verstanden, der sich aus dem Grunde (*du coup*) [Herv. im Zitat] autorisiert fühlte, dem weiter hinzuzufügen, das heißt irgend etwas hinzuzufügen. Er würde nichts hinzugefügt haben: die Naht würde nicht halten.

Derrida macht mit seiner Sicht auf die *différance* darauf aufmerksam, dass die Bedeutungen eines Textes nie fixiert sind, sondern sich immer wieder anders herstellen. Eine relevante Perspektive für den methodologischen Diskurs um Rekonstruktion und Dekonstruktion, die sich aus der Befassung mit Derrida jedoch ergibt, ist folgende: Es ist tatsächlich nicht angemessen, einen Sinn in einen Text zu legen, anstatt ihn herauszuarbeiten. Die radikale Position Derridas vermag also durchaus auch, die Rolle als Leser*in oder Interpret*in eines Textes zu hinterfragen und Deutungshoheiten auf die Spur zu kommen. Wenn sich der Text in dem Aneignungsprozess – i.S. der Interpretation – aber immer wieder enteignet, d.h. sich einer hermeneutischen Bewegung permanent entzieht, wie können dann Bedeutungen – wenn auch in einer Unabgeschlossenheit – benannt oder diese diskursiv erschlossen werden? Dieser Gedanke wird im nächsten Kapitel mit Hilfe Stuart Halls erarbeitet und für den vorliegenden methodologischen Diskurs fruchtbar gemacht.

5.2.3 Zur Kritik der *différance* und zur Artikulation von Differenz und Einheit durch Stuart Hall

Das Verständnis Halls zur Artikulation von Differenz und Einheit ist eines, mit dem die Bezogenheit von Dekonstruktion und Rekonstruktion für diese Studie differenziert diskutiert werden

123 „Der Terminus *Intertextualität* [Herv. im Zitat] bezeichnet eine solche Transposition eines Zeichensystems (oder mehrerer) in ein anderes“ (Kristeva 1978: 69).

kann. Hall (2004a) arbeitet in seinem Text „Bedeutung, Repräsentation, Ideologie“ Differenz in Abgrenzung zum Derrida'schen Verständnis der *différance* heraus. Er befasst sich, in enger Anlehnung an Althusser, mit der Frage, wie Differenz und Einheit aufeinander bezogen werden können, ohne dass sie sich diametral gegenüberstehen müssen. Er bezieht sich zwar auf die Derrida'sche *différance*, stellt aber gleichsam heraus, dass, wenn sich der Text entzieht und Derrida recht hätte mit der Auffassung, „das Bedeutete verrutsche ständig [...], dann stimmt es auch, dass es ohne eine willkürliche ‚Festlegung‘, oder dem, was ich ‚Artikulation‘ nenne, keinerlei Bezeichnung der Bedeutung gäbe“ (Hall 2004a: 37).¹²⁴ Mit der fließenden Bedeutung eines Textes – oder: der *différance* – kann so umgegangen werden, dass das Verhältnis zwischen Differenz und Einheit anders als das von Derrida verstanden werden kann.

Um das Verhältnis Differenz und Einheit zunächst verständlich machen zu können, arbeitet Hall mit und an dem *Postulat der Beziehung* (Hall 2004a: 38). Dieses Postulat erläutert er über das Marx'sche Schlüsselkonzept der Determinierung¹²⁵ – allerdings entwirft er es neu. Seine Gedanken zur Determinierung speisen sich jedoch nicht ausschließlich aus der Bezogenheit auf

124 Die Beschäftigung mit der *différance* unterstreicht die Anschlussmöglichkeit an eine post-koloniale Perspektive. Im vorangegangenen Kapitel ist das Anliegen einer post-kolonialen Perspektive vorrangig an Personen und ihren Lebensgeschichten, aber auch an der Weiterführung kolonialer Denkweisen erläutert worden. Für eine dekonstruktive Bearbeitung werden Texte wie Personen als Gegenüber verstanden, denn ähnlich wie Personen vermögen es auch Texte, Leser*innen bzw. Interpret*innen „in ein lebendiges Gespräch mit ihnen [zu] versetzen, ganz ähnlich wie in einem intensiven Gedankenaustausch zwischen lebenden Personen“ (Tholen 1999: 238–239). Dieses Verständnis wiederum greift zurück auf Gadamer's Idee der hermeneutischen Erfahrung: „Die Auslegung ist wie das Gespräch ein in die Dialektik von Frage und Antwort geschlossener Kreis. Es ist ein echtes geschichtliches Lebensverhältnis, das sich im Medium der Sprache vollzieht und das wir daher auch im Falle der Auslegung von Texten ein Gespräch nennen können. Die Sprachlichkeit des Verstehens ist die *Konkretisierung des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins* [Herv. im Zitat]“ (Gadamer 1972: 367). Abgesehen davon also, dass es eine Offenheit gegenüber dem Gesagten (der Person oder dem Text) benötigt, um dieses zu verstehen, ist auch die Anerkennung dessen, dass ein Text nur vor dem Hintergrund eines „*wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins*“ (Gadamer 1972: 367) verstanden werden kann, relevant, denn in der „abstrakten Fremdheit aller ‚Texte‘ drückt sich die vorgängige Zugehörigkeit alles Sprachlichen zum Verstehen auf eigentümliche Art und Weise aus“ (Gadamer 1972: 367). In Anlehnung an Gadamer zeichnet sich das hermeneutische Bewusstsein der Interpret*innen also gerade „nicht in einer methodischen Selbstgewißheit, sondern in der Erfahrungsbereitschaft, die den Erfahrenen gegenüber den dogmatisch Befangenen auszeichnet, in der Bereitschaft zur Erfahrung im Gespräch mit der Überlieferung“ (Grünewald 1994: 160).

125 Mit Determinierung ist die Grundvorstellung gemeint, dass Personen einer Klasse – Arbeiter*innen – eine bestimmte Position in der kapitalistischen Produktionsweise einnehmen und zwangsläufig innerhalb der sozioökonomischen Ordnung auf diese Position verwiesen sind (siehe dazu Marx 1914: 139–140). Sie spiegelt sich in der zentralen Auffassung – im Basis-Überbau-Modell – wie folgt wider: „In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktionskräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Ueberbau erhebt, und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein des Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt“ (Marx 1964b: 838–839). An anderer Stelle wird diese Verhältnisbestimmung nochmals deutlich, wenn Marx davon spricht, dass „der kapitalistische Produktionsprozeß eine geschichtlich bestimmte Form des gesellschaftlichen Produktionsprozesses überhaupt ist [...] das Ganze dieser Beziehungen, worin sich die Träger dieser Produktion zur Natur und zueinander befinden, worin sie sich produzieren, dieses Ganze ist eben die Gesellschaft, nach ihrer ökonomischen Struktur betrachtet“ (Marx 1964a: 669). Der kapitalistische Produktionsprozess eignet sich nach Marx dabei unter bestimmten „materiellen Bedingungen“ (Marx 1964a: 670), die für ihn „Träger bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Marx 1964a: 670) sind und auf die dann Menschen „im Prozeß ihrer Lebensreproduktion“ (Marx 1964a: 670) verwiesen sind.

Marx, sondern auch aus der Kritik des poststrukturalistischen Denkens.¹²⁶ Hall setzt sich also mit zwei theoretischen Polen auseinander, die Praxen entweder in notwendiger Beziehung denken oder in „notwendigerweise keinerlei Beziehung“, d.h. dass letztlich „nichts mit irgendwas anderem verbunden ist“ (Hall 2004a: 38). Die Zugehörigkeit zu einem der beiden Pole einer theoretischen Fassung von Determinierung lehnt Hall (2004a: 38) ab: „Ich akzeptiere diese einfache Umkehrung nicht.“ Er arbeitet stattdessen eine weitere Position heraus, nämlich, „dass es keine notwendige Beziehung gibt“ (Hall 2004a: 38), und argumentiert nun – und dies findet sich auch in einem Aspekt der theoretischen Architektur der dokumentarischen Methode wieder –, dass ein solches Festlegen zu kurz greift, um komplexe Determinierungen zu erklären. Er entwickelt eine „dritte Position“ (Hall 2004a: 38). Diese drückt aus, dass es „nicht notwendigerweise *keine* [Herv. im Zitat] Beziehung gibt“ (Hall 2004a: 38). Im Umgang mit den fließenden Bewegungen des Textes gibt es auf den ersten Blick eine Bezugnahme Halls auf die *différance*. Die *différance* – als Bewegung und Erfahrung – versucht, Zugriffe auf die eindeutige Bedeutung eines Textes zu vereiteln. Die Bewegung, die sich in der Befassung mit dem Text einstellt, soll gerade keine sein, die sich in eine hegemoniale Anordnung des Denkens hineinbegibt. Begründet durch die *différance* wird also eine letztendliche Bedeutungszuschreibung dessen, was gelesen und herausgearbeitet wird, verunmöglicht. Was Derrida (1972/1995) allerdings mit der *différance* aufgezeigt hat, ist, dass es keinen Anspruch auf die Richtigkeit oder letztendliche Wahrheit der eigenen Lesart geben kann. Auch Hall positioniert sich mit seiner Sicht auf die Determinierung gegenüber einem endgültigen, eindeutigen Blick auf den Text oder auch auf Konzepte, wie es z.B. in seiner Definition von Kultur sichtbar wird. Er arbeitet – anders als die klassische dekonstruktive Position Derridas – Differenz theoretisch auf, indem er nicht auf Differenz beharrt. Er fordert dazu auf, Einheit nicht einfach zu negieren und ihr Differenz gegenüberzustellen, sondern „die Differenz *innerhalb* [Herv. im Zitat] einer komplexen Einheit, ohne dass dies Differenz als solche privilegiert“ (Hall 2004a: 37), denken zu können.

Diese sogenannte „dritte Position“ (Hall 2004a: 38) gründet sich auf eine „Unabschließbarkeit von Praxen“ (Hall 2004a: 38), welche „als ein mögliches Resultat eine Artikulation zulassen [muss], die eine *Wirkung* [Herv. im Zitat] jenseits ihrer Ursprünge erlaubt“ (Hall 2004a: 38). Artikulation wird also durch die Praxis hergestellt und nicht dadurch, „wie diese Kräfte in erster Linie bestimmt sind“ (Hall 2004a: 39). Diese „dritte Position“ (Hall 2004a: 38) – das Theorem der „nicht notwendigen Beziehung“ (Hall 2004a: 39)¹²⁷ – nimmt also eine Verschiebung von der „Determinierung vom genetischen Ursprung [...] innerhalb einer Struktur zu den Wirkungen und Resultaten einer Praxis“ (Hall 2004a: 39) vor. Die Betrachtung der Struktur und Praxis also wird auch in dieser Arbeit als ein wesentlicher Schlüssel zum Verständnis der Konstruktion von Gesellschaft bzw. gesellschaftlichen Prozessen der Lehrer*innen, ihres Handelns und der diesem zugrundeliegenden Erfahrungen gesehen: Struktur ist das, was frühere strukturierte Praxen als Resultat produziert haben. Diese stellen dann die

„gegebenen Bedingungen“ dar, den notwendigen Ausgangspunkt für neue Praxen. Keinesfalls sollte „Praxis“ als offenkundig intentional behandelt werden: Wir machen die Geschichte, aber auf der

126 „In der gegenwärtigen Mode des Poststrukturalismus ist mit dem Rückzug von der ‚notwendigen Beziehung‘ die normale unaufhaltsame Rutschpartie zum anderen Extrem erfolgt; das heißt die Auslassung in das, was beinahe gleich tönt, aber substantiell komplett verschieden ist – die Behauptung, dass ‚notwendigerweise keinerlei Beziehung‘ besteht [...] Selbst wenn die Analyse spezifischer Diskursformationen ständig das Überlappen oder das Gleiten des einen Diskurses in den anderen belegt, scheint alles an der polemischen Versicherung des Prinzips zu hängen, dass es notwendigerweise keinerlei Beziehung gibt“ (Hall 2004a: 38).

127 Hall verwendet „keine notwendige Beziehung“ und „nicht notwendige Beziehung“ in seinen Ausführungen synonym.

Grundlage vorgegebener Bedingungen, die nicht von uns gemacht werden. Praxis ist die Art und Weise, wie eine Struktur aktiv reproduziert wird (Hall 2004a: 40).¹²⁸

Das Modell der Artikulation ist also zum einen durch die Kritik an der festen Positionierung von Personen getragen, orientiert sich aber zum anderen an dem Marx'schen Verständnis von kapitalistischen Produktions- und Konsumtionskreisläufen.¹²⁹ Aufschlussreich an dem Kreislaufgedanken für ein Verständnis des Gesellschaftsentwurfs von Lehrer*innen, ihres Handelns und dessen zugrundeliegender Erfahrung ist, dass er einmal vermag, scheinbar voneinander losgelöste Praktiken zu erklären. Zum anderen wird die Entstehung und Aufrechterhaltung solcher Praktiken durch vorherrschende Bedingungen beeinflusst (vgl. Hall 2004c: 87).

Hall hat sich nicht ausschließlich theoretisch mit der Herausarbeitung von Bedeutungen befasst. Er entwickelte auch ein Modell des Kodierens/Dekodierens, welches einen Versuch darstellt, „auf eine neue Art und Weise über die Medienwissenschaft und ihr Umfeld zu reden“ (Hall 2004c: 89). Allerdings verfolgt es auch ein zentrales Ziel – jenes der Vermeidung des Hineinschlitterns in eine hegemoniale Anordnung. In einem Interview mit ihm, in dem er dieses Modell (bezüglich der Unschärfen der Konzepte ‚bevorzugte Lesart‘ und ‚bevorzugte Bedeutung‘) teils selbst kritisiert, stellt er heraus:

Als Moment der Hegemonie würde ich die Transparenz zwischen den Momenten des Kodierens und Dekodierens bezeichnen. Wenn es gelingt, dass jede Bedeutung, die man kommunizieren will, vom Publikum auch auf genau diese Art und Weise verstanden wird, dann befindet man sich in einer hegemonialen Position. Ein Traum der Macht – keine Echozeichen auf dem Fernsehschirm [oder vor dem Text; D.C.], nur ein völlig passives Publikum (Hall 2004c: 92).¹³⁰

Die Entwicklung eines Kodieren/Dekodieren-Modells ist in der grundsätzlichen Haltung, die es vermitteln will, auf die dokumentarische Methode der Interpretation verwiesen: In der Anwendung des Modells sowie der dokumentarischen Methode spielt die zentrale Frage nach der Standortgebundenheit der Interpret*innen gegenüber dem Text eine wesentliche Rolle. Beide grenzen sich von anderen Methoden – also jenen, die sich einem deduktiven Schließen verschreiben – ab. Auch wenn es ein zentrales Ansinnen Halls war, sich mit der Medienwissenschaft seiner Zeit kritisch zu befassen, so hat sein Kodieren/Dekodieren-Modell drei basale Gedanken zur Rekonstruktion: Erstens setzt es sich von der Idee ab, dass bspw. Texte oder Filme (oder heutzutage Serien) als „transparente Träger von Bedeutungen betrachtet werden wie in der traditionellen Form der Inhaltsanalyse. Stattdessen wurde ihre sprachliche und ideologische Struktur analysiert“ (Winter 2006: 385). Zweitens arbeitet es, wie bereits erläutert, an der Frage nach der Herstellung diskursiver Praktiken sowie an der Frage, wer oder was an der „Zirkulation und Stabilisierung dominanter ideologischer Definitionen, Rahmen und Repräsentationen“ (Winter 2006: 385) beteiligt ist. Drittens geht es davon aus, dass es keine „vollkommen objektive, wissenschaftliche Methode geben kann – denn es gibt keine Wissenschaft, die Bedeutung bestimmt“ (Hall 2004c: 98). So befasst sich auch die dokumentarische Methode mit der Frage nach der „notwendigen Objektivität“, was in Halls (2004c: 98) Sinn wiederum bedeutet, dass es

128 Hall (2004a: 40) stellt in diesem Zusammenhang aber auch heraus, dass die *beiden* Begriffe Struktur und Praxis genutzt werden sollten, um nicht „Geschichte als nichts anderes zu verstehen, als das Ergebnis einer selbstgenügsamen strukturalistischen Maschine. Die strukturalistische Dichotomie zwischen ‚Struktur‘ und ‚Praxis‘ – wie die damit verbundene Dichotomie zwischen ‚Synchronie‘ und ‚Diachronie‘ – ist analytisch sinnvoll, sollte aber nicht zu einer strikten, sich gegenseitig ausschließenden Unterscheidung fetischisiert werden.“

129 Gemeint ist damit: Die Produktion bestimmt die Konsumtion ebenso wie die Konsumtion die Produktion.

130 Zum Modell sowie zur weiterführenden (Selbst-)Kritik siehe Hall (2004c: 91–93 und 95–98).

einen Moment in der Forschung [gibt], an dem man versucht, seine eigene Lesart so sehr wie möglich zu unterdrücken, um den Text als Untersuchungsobjekt zu rekonstituieren. Dies geht aber nur, glaube ich, indem man sich immer vergegenwärtigt, dass man sich bereits innerhalb von Bedeutung befindet.

Halls Vorgehen grenzt sich von einem dekonstruktiven Vorgehen wie folgt ab: Er bezeichnet sich nicht als einen „reine[n] Dekonstruktivist[en], insofern [er] nicht glaube, dass nur der Moment der Dekonstruktion zählt“ (Hall 2004c: 95). Mit Verweis auf Gramsci, an dem er sich stark orientiert, führt er weiter aus: „[J]eder Moment der Dekonstruktion ist auch ein Moment der Rekonstruktion. Die Rekonstruktion ist nicht dauerhafter, als was ihr vorging – aber es kann nicht darum gehen, einen Text auseinanderzunehmen.“ Diese Abgrenzung ist nicht von gesellschaftspolitischen Diskursen losgelöst zu verstehen.¹³¹ Völlig zu Recht ist aus seiner Perspektive die Sinnfrage eines dekonstruktiven Arbeitens zu stellen, die sich allerdings auch auf andere methodische Vorgehensweisen außerhalb der dekonstruktiven Logik erweitern lässt: „Es zählt keinen Deut, was du mit der Dekonstruktion machst; was zählt, ist der Nachweis, wie clever man die Voraussetzungen eines Textes auseinandernehmen kann“ (Hall 2004c: 95). Et was pointiert – gleichsam vielleicht auch passender Ausgangspunkt für ein selbstkritisches Hinterfragen der eigenen Wissensproduktion in Form von wissenschaftlichen Texten – plädiert Hall (2004c: 95) dafür, „neue Texte zu produzieren (obwohl diese neuen Texte auch nicht für die Ewigkeit sind). Man kann der Tatsache nicht entkommen, dass man anfängt, eine neue Bedeutungskonfiguration zu entwerfen, wenn man eine alte auseinandernimmt.“ Die Bedeutung von Reflexion der Wissensproduktion ist bereits in dieser Arbeit am Ende des zweiten grundlagentheoretischen Kapitels vor einem machttheoretischen Kontext erarbeitet worden und soll hier an zwei Aspekten weiter vertieft werden.¹³² Vor dem Hintergrund des dekonstruktiv-rekonstruktiven Vorgehens Halls und der Überschneidung mit der dokumentarischen Methode – was sich in dem *Herausarbeiten des Verhältnisses von Struktur und Praxis* und dem Erkenntnisinteresse an der *Herstellung der Praxis* zeigt – wird im nächsten Schritt die Sicht auf und der Umgang mit Common-Sense-Theorien und Macht in der Wissenssoziologie herausgearbeitet.

5.3 Anschlussmöglichkeiten einer rekonstruktiven Logik an einen dekonstruktiven Zugang

In der Darstellung der Standpunkte der dokumentarischen Methode ist bereits darauf verwiesen worden, dass es unterschiedliche Arten der Typenbildung gibt. Die Typenbildung, die auf den Modus Operandi zielt, ist von jener der Rekonstruktion von Common-Sense-Theorien zu unterscheiden. Anhand der Befassung mit Common-Sense-Theorien soll folgend an *zwei zentralen Bezugspunkten* herausgearbeitet werden, inwiefern die dokumentarische Methode auf einen dekonstruktiven Zugang, wie ihn Hall versteht, verweist. So sind *erstens* das institutionalisierte

131 So hält Hall (2004c: 95) fest, dass das bloße Auseinandernehmen eines Textes in der von ihm wahrgenommenen amerikanischen Adaption der Dekonstruktion „komplett entpolitisiert“ ist und aus der Dekonstruktion nur mehr eine „Art intellektuellen Spielplatz gemacht [hat]“ – eine Selbstbeschäftigung, die sich heutzutage in der berühmten Metapher des Elfenbeinturms, der mitunter gern von Wissenschaftler*innen (auch außerhalb des amerikanischen Kontextes) bewohnt wird, äußert.

132 Hall (2004c: 100) führt in diesem Zusammenhang den Begriff Konjunktur ein und versteht darunter, abermals in einer gramscianischen Idee, „die spezifische Artikulation von Momenten, das Besondere und Einzigartige eines bestimmten historischen Moments, die Art und Weise, wie zu jedem bestimmten Zeitpunkt die bestimmte Kräftebalance zwischen verschiedenen sozialen Elementen ein Terrain der Bewegung und Praxis definiert. Diese Konjunktur entsteht nicht als Resultat einer abstrakten Analytik oder wissenschaftlich definierten Realität.“

Handeln sowie die Common-Sense-Theorien durch die „Um-zu-Motive“ (Schütz 1974: 163) bestimmt. Die Propositionen der befragten Lehrer*innen können dann als Orientierungstheorien bezeichnet werden. Von den „Um-zu-Motiven“ ist nach Schütz (1974: 123) das „echte Weil-Motiv“ zu unterscheiden. Während also das „Um-zu-Motiv“ die „Konstituierung der Handlung“ erläutert, erklärt das „echte Weil-Motiv aus vorvergangenen Erlebnissen die Konstituierung des Entwurfs selbst“ (Schütz 1974: 123) und ist als Erklärungstheorie zu verstehen (vgl. Bohnsack 2017: 85). Im Grunde geht es nicht nur der dokumentarischen Methode, sondern auch Hall darum, das „echte Weil-Motiv“ (Schütz 1974: 123) zu erfassen. Bei beiden stellt sich also die Frage nach der eigentlichen – der dahinterliegenden – Idee der Gesellschaftskonstruktion und des Lehrer*innenhandelns sowie der dem Handeln zugrundeliegenden Erfahrung. Außerhalb der institutionalisierten Verhaltensweisen begeben sich Interpret*innen nach Bourdieu (1979: 153), den Bohnsack (2017: 87) für seine Argumentation heranzieht, in eine „intentionale Einfühlung in den Anderen“, in die Gefahr, nur eine besonders musterhafte Form des Ethnozentrismus abzugeben“ (Bourdieu 1979: 153, zit.n. Bohnsack 2017: 87). In einem solchen Fall werden dann die Bedeutungen und Vorstellungen der Interpret*innen in das empirische Material hineingelegt. Bohnsack (2017: 87) hält treffend fest: „Die Typenbildung gibt uns dann also eher Aufschlüsse über das Relevanzsystem des Interpretierenden und Definierenden als über die Relevanzen der Erforschten.“ In dieser Sicht und dem Umgang mit Common-Sense-Theorien lässt sich *zweitens* zeigen: Diese alltagspraktischen Erklärungen unterliegen einem selektiven Blick. Die Befragten erläutern ihren Handlungsentwurf und die dahinterliegenden Motive aus der Perspektive des nach dem konstituierenden Entwurf liegenden So-geworden-Seins (vgl. Schütz 1974: 128). Daher sind die Common-Sense-Theorien von einer „fundamentalen *Tautologie* [Herv. im Zitat] alltagspraktischer Erklärungen [erfasst; D.C.], welche die gesamte Theoriekonstruktion des *Common Sense* [Herv. im Zitat] prägt“ (Bohnsack 2017: 85). Wie es Bohnsack festhält, suggerieren die Common-Sense-Theorien zwar, dass die Ursache die Wirkung bewirkt, jedoch führt vielmehr „die Logik des Konstruktionsprozesses dazu, dass die Wirkung (das um-zu-motivierte Handeln) die Ursache (das Weil-Motiv) bewirkt“ (Bohnsack 2017: 86).¹³³ Diese Kritik, die aus der praxeologischen Perspektive selbst vorgenommen wird, verweist also auf die bereits benannte Problematik der Umkehr von Ursache und Wirkung und damit auf den kritischen Diskurs, den Hall (2004a: 39–40) anhand der (post)strukturalistischen Auffassung von Struktur und Praxis führt. Aus dem bisher erarbeiteten verschränkten Verständnis von Rekonstruktion und Dekonstruktion kann für den Umgang mit dem empirischen Material in dieser Studie zunächst Folgendes festgehalten werden: Das Handeln der Lehrer*innen – wie es sich auch immer in seiner konkreten Typik letztendlich zeigt – kann zwar als strukturiert verstanden werden, denn „Strukturen enthalten Tendenzen – Kräfte, Öffnungen und Schließungen, die beschränken, formen, kanalisieren und in diesem Sinn ‚determinieren‘“ (Hall 2004a: 40). Eine Typisierung des Lehrer*innenhandelns kann allerdings nicht verstanden werden als eine „Entfaltung eines unvermeidlichen Gesetzes, sondern [als; D.C.] *Verknüpfungen* [Herv. im Zitat], die, obwohl sie hergestellt werden können, nicht zwangsläufig sind“ (Hall 2004a: 40). In dieser Arbeit wird also durch die Anwendung der dokumentarischen Methode der skizzierten „dritte[n] Position“ (Hall 2004a: 38) gefolgt.

133 Bohnsack argumentiert die zweckrationale Konstruktion der Common-Sense-Theorien, die selektiv und tautologisch ist und „im Dienste der Legitimation des Handelns steht“ (Bohnsack 2017: 88), mit Niklas Luhmanns (1973: 44) Zweckbegriff: „Der Zweckbegriff bezeichnet diejenige Wirkung bzw. den Komplex von Wirkungen, die das Handeln rechtfertigen sollen, also stets nur einen Ausschnitt aus dem Gesamtkomplex von Wirkungen“ und begründet damit abermals die Zuschreibung von Um-zu-Motiven in Abhängigkeit der „legitimatorischen Erfordernisse[n] der Konstruktoren“ (Bohnsack 2017: 88). Eine weitere Kritik, die er vornimmt, ist die aus der Zweckrationalität entstehende deduktive Logik, die dann versucht, das Handeln zu erklären, aber letztlich dem Ansinnen der Praxeologischen Wissenssoziologie entgegensteht (siehe zur Kritik weiterführend Bohnsack 2017: 88–89).

Das Verständnis zu den Common-Sense-Theorien kann insofern als eine zentrale Bezogenheit einer rekonstruktiven Methode auf eine dekonstruktive Perspektive i.S. Halls verstanden werden, als dass es beiden um eine *Reflexion* dessen geht, wie eine Generierung – hier des Gesellschaftsentwurfs von Lehrer*innen, ihres Handelns und der Erfahrung, die dieses bedingt – stattfinden kann. Wenn es also um das Herausarbeiten einer, wie auch immer gearteten, typischen Konstruktion von Gesellschaft und des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund geht, so kann dies also sowohl aus einer praxeologischen Sicht als auch aus der Sicht Halls nicht aus festgelegten Auffassungen erschlossen werden. Die Typenbildung unterliegt – gleich ob es sich um eine Typenbildung des Common-Sense oder um eine praxeologische Typenbildung handelt – grundsätzlich einer Paradigmenabhängigkeit:

Damit ist gemeint, dass bereits die Wahl der Grundbegrifflichkeiten und der methodologischen Grundlagen den Blick selektiv auf bestimmte Bereiche des sozialen Handelns lenkt. Diese Art der Aspekthaftigkeit liegt, da sie paradigmatisch bedingt ist, noch vor jeglicher Empirie und vermag durch diese kaum kontrolliert zu werden (Bohnsack 2017: 91).¹³⁴

Zum anderen sind die „Attribuierung und die Konstruktion von Motiven nicht Strukturmerkmal der Handlungspraxis selbst, sondern Strukturmerkmal der Verständigung *über* [Herv. im Zitat] diese Handlungspraxis, also Strukturmerkmal von Common-Sense-Theorien – insbesondere in Situationen der Rechtfertigung“ (Bohnsack 2017: 244). Was Bohnsack (2017: 244) auf Instanzen sozialer Kontrolle bezieht, lässt sich auch für das schulische Handlungsfeld diskutieren, denn das schulische Handlungsfeld ist ein prädestinierter Ort für das Innehaben eines „gesellschaftliche[n] Monopol[s] der Attribuierung von Motiven und darauf aufbauend: der Konstruktion von Identitäten und Biografien“ (Bohnsack 2017: 244). Wenn sich also mit Gesellschaftsentwürfen und dem Lehrer*innenhandeln befasst wird und auch abseits der Common-Sense-Theorien eine Typenbildung der Sicht auf Gesellschaft und des Lehrer*innenhandelns herausgearbeitet werden will, so ist die Konstruktion von Motiven einmal durch die Lehrer*innen selbst, aber auch jenes Herausarbeiten von Motiven für das Lehrer*innenhandeln seitens der Interpret*innen des empirischen Materials dennoch *immer auch erfasst* von der Architektur der Common-Sense-Theorien, „hinter der sich auch machtstrukturierte Definitionen verbergen“ (Bohnsack 2017: 244). Die Herausarbeitung der machtstrukturierten Definitionen ist nun genau mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung möglich, der es erlaubt, „die Geltungsansprüche, also den im Common Sense verankerten Glauben an die Gültigkeit und an den faktischen Wahrheitsgehalt von Motivunterstellungen und Typenbildungen zu untergraben“ (Bohnsack 2013: 245). Folgerichtig argumentiert Bohnsack (2017: 244) weiter: „Die De-Konstruktion des Selbstverständlichkeitscharakters derartiger Attribuierungen und Motivkonstruktionen führt uns zur De- und Re-Konstruktion von Macht.“¹³⁵ Die Befassung mit dem *Selbstverständlichkeitscharakter* ist der verbindende gemeinsame Nenner zwischen der re- und der dekonstruktiven Herangehensweise und soll nun in einem abschließenden Schritt konkretisiert werden.

Um diesen gemeinsamen Nenner an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen, sollen an dieser Stelle der zentrale Nationale Aktionsplan für Integration (NAP.I) sowie einer der Integrationsberichte, mit denen sich im zweiten grundlagentheoretischen Kapitel eingehend befasst wurde, in Erinnerung gerufen werden. Was sich anhand dieser Erarbeitung gezeigt hat, ist an-

134 In der dokumentarischen Methode werden die paradigmatisch voneinander zu unterscheidenden Zugänge allerdings nicht als einander ausschließende, sondern einander ergänzende Zugänge verstanden, die in ein übergreifendes Modell integriert wurden (siehe dazu Bohnsack 2017: 91).

135 Während sich Bohnsack in seinen früheren Arbeiten einer Konzeptionierung von Macht in der propositionalen Dimension widmete, widmen sich neuere Analysen überwiegend der performativen Dimension (siehe dazu Bohnsack 2017: 245). Nohl (2006c) befasst sich, in Anlehnung an Bohnsack (respektive Luhmann), mit der Ausübung von Macht bspw. in Organisationen und differenziert dabei Macht und Diskriminierung aus (siehe dazu weiterführend Nohl 2006c: 216–223).

schlussfähig an die zentralen praxeologischen Perspektiven auf Professionalisierung, die „Fremdrahmungs- und Degradierungsprozesse“ (Bohnsack 2020: 110) und „machtstrukturierte Interaktionen“ (Bohnsack 2020: 110), wie in Kapitel 3.2.4 herausgearbeitet. Dieser Konnex – gemeint ist hier die Befassung mit dem Selbstverständlichkeitscharakter zwischen re- und der dekonstruktiven Herangehensweise – soll in einer Reformulierung einzelner Aspekte des Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP.I) sowie des Integrationsberichts aus dem Jahr 2010 exemplarisch verdeutlicht werden. Bohnsack (2017: 246) spricht davon, dass Macht „im Rahmen von Erfahrungsräumen als selbstreferentiellen Systemen im Sinne einer Codestruktur [operiert...], das heißt eine nicht selbst eingebrachte Rahmung seiner eigenen Praktiken – verbaler und/oder inkorporierter Art – darstellt“. Bohnsack bezieht sich mit der für die rekonstruktive Logik wesentlichen „Konzeption von Macht als Code“ (Bohnsack 2017: 250) auf das Verständnis von Macht nach Luhmann: So beruht nach Luhmann (2012: 20)

[d]ie katalytische Funktion der Macht [...] auf sehr komplexen Kausalzusammenhängen. Eben deshalb ist Macht nur als symbolisch *generalisiertes* [Herv. im Zitat] Kommunikationsmedium zu begreifen. Durch Abstraktion in Richtung auf symbolisch kontrollierte Selektionszusammenhänge wird zugleich erreicht, daß die Macht nicht als abhängig gesehen wird von einer unmittelbar handelnden Einwirkung des Machthabers auf den Machtunterworfenen.

Die Auffassung von Macht i.S. einer symbolisch generalisierten Form geht – wie bereits aufgezeigt – mit der Auffassung von Macht nach Hall (2004b) überein. Luhmann (2012: 21) expliziert seine Auffassung zum Macht-Code wie folgt weiter:

Vorausgesetzt ist nur Kommunikation überhaupt, also daß der Machtunterworfenen auf welchen Umwegen auch immer von der Selektivität (nicht nur von der Existenz!) vergangener oder künftiger Machthandlungen des Machthabers erfährt. Es ist geradezu eine Funktion der Generalisierung des Kommunikationsmediums Macht, solche Umwege zu ermöglichen, ohne damit die Identifizierbarkeit des Macht-Code und der Kommunikationsthemen aufzuheben.

Bohnsack bezieht sich allerdings nicht komplett auf Luhmanns Verständnis von Macht, sondern grenzt sich, bspw. was die Frage der Vermeidung negativer Sanktionen und deren Rolle für die Funktion von Macht angeht, von ihm ab (vgl. Bohnsack 2017: 252–253). In einem postkolonialen Verständnis Halls (2004: 148) kann die Konstruktion von „Macht als Code“ vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ausgestaltungsebenen der Macht diskutiert werden.¹³⁶ Eine erste Bedingung der Herstellung von Macht ist also die „Erst-Codierung im Sinne einer Fremdrahmung“ (Bohnsack 2017: 247). Eine weitere Bedingung für die Herstellung von Macht ist die „Zweit-Codierung“ (Bohnsack 2017: 247), bei der die Fremdrahmung auf die gesamte Person i.S. der „Konstruktion totaler Identitäten“ (Bohnsack 2017: 247) erfolgt. Diese Zweit-Codierung findet sich im NAP.I bspw. in jenen Bemühungen, in denen Lehrer*innen durch das Herausheben ihres Migrationshintergrunds nicht in partiellen, sondern in allen Bereichen ihres (beruflichen) Handelns über diesen konstruiert werden – mit der Betonung des Migrationshintergrunds im NAP.I zeigt sich eine „selektive Biografiekonstruktion“ (Bohnsack 2017: 247). Mit der Zweit-Codierung findet aber auch eine „verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion“ (Bohnsack 2017: 247) statt. Denn die mit der Fremdrahmung (also der Erst-Codierung) verbundene Bewertung – z.B. der unterstellte leichtere Umgang mit Eltern und Schüler*innen mit Migrationshintergrund – wird in der Zweit-Codierung auf deren (vermeintliche) Ursachen übertragen. Wie dargestellt, ist dann bspw. der Migrationshintergrund jene „Auffälligkeit in der Geschichte der Subordinierten, in deren individueller und kollektiver Entwicklung gefahndet wird“ (Bohnsack 2017: 247). An diesem Beispiel wird die von Bohnsack (2017: 85 u. 88) beschriebene und bereits oben angesprochene tautologische Struktur sichtbar – d.h. die Umkehr der Ursache (im Sinn der echten Weil-Motive), welche eine Wirkung (im Sinn der Um-zu-

136 Konkret unter dem Aspekt der „Kreisförmigkeit der Macht“ (Hall 2004b: 148).

Motive) auslöst, deutlich. So „bewirken die Wirkungen die Ursache“ (Bohnsack 2017: 247). Eine weitere Bedingung für die Herstellung von Rahmenmacht verhandelt Bohnsack (2017: 248) unter dem *Aspekt der Invisibilisierung*, den er auf unterschiedlichen Ebenen denkt. Eine Invisibilisierung kann sich dabei auf der propositionalen Ebene (also der wörtlichen Ebene) sowie auf der performativen (also der impliziten Ebene) ereignen.¹³⁷ Unter einer strukturellen Invisibilisierung versteht er

nicht die *Produkte* [Herv. im Zitat] der Fremdrahmung und der Konstruktion totaler Identitäten, sondern deren Konstruktionsprinzipien, deren „Techniken“, deren Architektur und Logik, welche in den Selbstverständlichkeiten des Common Sense, in den Wissensbeständen unserer Common-Sense-Theorien und deren kausaler Logik verankert sind (Bohnsack 2017: 248).

Auf einer propositionalen Ebene findet sich eine strukturelle Invisibilisierung im Integrationsbericht in Gestalt des zweiten zentralen Integrationsverständnisses Österreichs – des „Förderns und Forderns“. Hinter diesem Verständnis und den damit einhergehenden „Angebote[n] zur Integration von Zugewanderten“ (Integrationsbericht 2010: 18) verbirgt sich – wie herausgearbeitet – eine Maßnahme, die im Integrationsbericht (2010: 18) als „gesetzliche Pflicht zur Mitwirkung an Integrationsmaßnahmen“ benannt wird. Menschen mit Migrationshintergrund werden in der Weise konstruiert, dass sie die Grundwerte des Zusammenlebens von vornherein nicht oder nur unzureichend kennen. Dazu sollen sie Deutsch lernen oder sich Werte sowie Orientierungen aneignen – und sollen diese Angebote wahrnehmen wollen. Erst mit diesem Wollen – was als „aktive Integrationsbemühung“ und „Teilhabe an Integrationsmaßnahmen“ im Integrationsbericht ausgedrückt wird – sind eine „Integration“ und das in Aussicht gestellte Ankommen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt möglich. Die strukturelle Invisibilität, die sich also bspw. durch dieses kommunizierte allgemeingültige Integrationsverständnis zeigt, wird von impliziten handlungsleitenden Wissensbeständen geleitet, denn ein solcher Wissensbestand des Verständnisses von „Fördern und Fordern“ speist sich aus einem aufgeschichteten konjunktiven Erfahrungsraum – hier aus der langjährigen Praktik der Migrationspolitik, die weit in die Geschichte Österreichs hineinreicht.

Die Anschlussfähigkeit der dokumentarischen Methode an das dekonstruktive Vorgehen Halls, welche für diese Studie besonders relevant ist, zeigt sich nicht ausschließlich anhand des gemeinsamen Erkenntnisinteresses – einer Offenlegung der *Herstellung der Praxis* sowie des *Herausarbeitens des Verhältnisses von Struktur und Praxis* –, sondern auch anhand der Befassung mit einem *Selbstverständlichkeitscharakter*.

5.4 Methodisches Vorgehen – zur Gewinnung und Analyse des empirischen Materials

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wurde der methodologische Rahmen dargelegt, der notwendig ist, um sich die forschungspraktischen Entscheidungen vergegenwärtigen zu können. Dieser Teil des Kapitels befasst sich nun mit der Rekonstruktion des methodischen Vorgehens. Er dient aber gleichsam dazu, die eigene Standortgebundenheit zu hinterfragen bzw. zu kontrollieren. Er klärt zunächst die Hintergründe zur Samplebildung und erläutert den Entwicklungsprozess der Fragestellung (Kapitel 5.4.1). Dann wird auf die Gewinnung der Daten mit

137 So schreibt Bohnsack (2017: 249) die Invisibilität der Interaktions- und Interventionsstruktur der performativen Ebene zu und versteht darunter eine „Vereinbarung der Interaktionsbeiträge der Subordinierten in einem dominanten Rahmen, also die Fremdrahmung, das Produkt einer sequenziell sich aufschichtenden Selektivität von Interaktionsbewegungen im Sinne selbstreferentieller Systeme“.

biographisch-narrativen Interviews (Kapitel 5.4.2) eingegangen.¹³⁸ In einem darauffolgenden Schritt wird das Vorgehen in der Analyse der Daten beschrieben (Kapitel 5.4.3). Abschließend wird dann Stellung zur sinngenetischen sowie relationalen Typenbildung genommen und die Rolle des dekonstruktiven Zugangs in dieser Studie geklärt (5.4.4).

5.4.1 Zur Samplebildung und zur Entwicklung und Präzisierung der Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse der Studie zielt auf die Rekonstruktion der Gesellschaftsbilder der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ab und wendet sich der Frage zu, wie ihr Lehrer*innenhandeln gestaltet ist und was es bedingt. Die Umsetzung dieses Erkenntnisinteresses erfolgte zunächst nach zentralen Prämissen der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1969). Allerdings wurde die Grounded Theory nicht als Auswertungsmethode genutzt, sondern als Forschungsstrategie. In drei Phasen des Forschungsprozesses wurde die Grounded Theory herangezogen – einmal in einer grundsätzlichen Annäherung an die Thematik, dann im Zuge des Feldzugangs und damit der Samplebildung und letztlich durch die Logik des komparativen Vorgehens in der Erarbeitung des empirischen Materials. Die Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1969) erlaubt ein Nebeneinander der Gewinnung des empirischen Materials und dessen Analyse. Dabei verbindet sie mit dem Pragmatismus dieses zentrale Postulat:¹³⁹

Die Grundidee ist der Spannungswechsel zwischen Gewissheit und dem (praktischen) Zweifel: Im vorreflexiven Strom routinierten Handelns besteht so lange Gewissheit, bis das gewohnheitsmäßige Handeln an Grenzen stößt, gehemmt wird und Zweifel aufkommt. Die dann einsetzende Serie von Aktivitäten lässt sich am besten als eine iterativ-zyklische Sequenz von Problembestimmungs- und -lösungsprozessen beschreiben (Strübing 2019: 527).

So erfolgten die professions- und migrationstheoretischen Einbettungen und Positionierungen der Studie nicht vor der empirischen Gewinnung und Auswertung, sondern sukzessive im Zuge des Analyseprozesses. Allerdings gab es theoretische Vorüberlegungen, welche die beginnende Auseinandersetzung mit dem Thema der Studie begleiteten. Dieses Wissen wird dann allerdings in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erweitert. Wenn die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses als ein Problemlöseprozess verstanden werden will, so ist von Beginn an entscheidend, dass diese Befassung mit den leitenden Fragestellungen dieser Studie nicht ausschließlich auf deduktivem Weg gelingen kann. Dies ist bereits im methodologischen Teil dieses Kapitels deutlich geworden und soll hier nicht mehr vertieft werden. Erste Vorüberlegungen bzw. abduktiv gewonnene Ansichten in der frühen Entwicklungsphase der Studie und – in einem späteren Stadium – aufgrund der Interpretationen, die aus der Beschäftigung mit dem empirischen Material entstanden, waren also Teil des iterativ-zyklischen Vorgehens des Problemlösens (vgl. Strübing 2019: 528).

138 Was die Akquise der Daten betrifft – darauf weist Strübing (2019: 528) auch in seiner Arbeit hin – ist das Verständnis Meads (1938) relevant. Für ihn ist empirisches Material nicht einfach vorhanden und kann gesammelt werden, sondern es wird gewonnen und ist ein „prozesshafte[s] Produkt“ (vgl. dazu auch Strübing 2019: 528).

139 Ein weiteres Postulat, auf welches Strübing (2019: 528–529) hinweist, ist das Infragestellen dichotomer Konstruktionen sowie die erwähnte pragmatistische Realitätsauffassung mit der Abkehr von der Idee einer Universalität von Realität. Strübing (2019: 529) erwähnt einen Aspekt, der im migrationstheoretischen Kapitel dieser Studie bereits als zentral herausgestellt wurde: „Wenn aber schon Realität nicht universell gedacht wird, dann kann auch das Wissen über Realität nicht universell sein, womit das konventionelle, für die abendländische Wissenschaft so zentrale Verständnis objektiven Wissens in Frage gestellt wird“ (Strübing 2019: 529).

Das Forschungsinteresse an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und an ihrer Konstruktion von Gesellschaftsentwürfen, ihrem Handeln im schulischen Kontext und was diesem zugrunde liegt, entstand zunächst aus der Verhandlung der Rolle der Migration von Lehrer*innen in Österreich. Dieser erste Eindruck dieses Zuschreibungsprozesses wurde näher beleuchtet und zunächst gedankenexperimentell auf seine Plausibilität geprüft. Die Erkenntnisse und Recherchen dazu fanden dann Eingang in die weiterführende Konzipierung der Arbeit. Schließlich wurde dieser Aspekt in einer intensiveren Auseinandersetzung bearbeitet und in das migrati-onstheoretische Kapitel aufgenommen. Das Interesse an der Thematik entstand aber auch aus der Befassung mit formalen Voraussetzungen des Lehrer*innenberufs, die sich im Schulorganisationsrecht finden lassen. So ist es nach dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG) §12 Abs. 1 die Hauptaufgabe der österreichischen Schule, dass sie

an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken [hat ...] Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreichs herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlicher aktiver Lebensweise geführt, dem politischen weltanschaulichen Denken anderer gegenüber aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken (SchUG §12: 1).

Für die Vermittlung dieser Werte bieten sich verschiedene Unterrichtsfächer an, allen voran jedoch das Unterrichtsfach *Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung*. Der Grundsatz-erlass Politische Bildung in den Schulen, der 1994 verabschiedet wurde, hält dabei mehrere Ziele bereit. In der Beschreibung des Unterrichtsprinzips *Politische Bildung* steht als erstes Ziel, dass es „den Schüler befähigen [soll], gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung, politische Institutionen)“ (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994: 3). Im zweiten Ziel ist zu lesen, dass es

die Überzeugung wecken [soll], daß Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement einfordert; das sollte zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder allein alle Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozeß verantwortungsbewußt zu nützen (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994: 3–4).

Es soll in diesem Unterrichtsfach „auf eine ‚Politisierung‘ im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten hingearbeitet werden, am Politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten“ (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994: 4). Abgesehen von grundsätzlichen Aufgaben der Schule, an deren Bearbeitung Lehrer*innen aktiv beteiligt sind, setzt der Lehrer*innenberuf das Bekenntnis der Lehrer*innen selbst voraus, sich der demokratischen Grundordnung zu verschreiben – selbstverständlich auch, wenn sie nicht im Unterrichtsfach *Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung* unterrichten. Lehrer*innen repräsentieren dabei den Staat Österreich und sind auf ganz unterschiedlichen Ebenen Verantwortungsträger*innen. Wie im professionstheoretischen Kapitel ausgeführt, sehen sich Lehrer*innen anhand multipler Vermittlungs- und Aushandlungskontexte und anhand dieser Grundsatzaufgabe von Schule einer Mandatierung gegenübergestellt.

Während ganz zu Beginn der Entwicklung des Themas von einer weiten, explorativen Frage nach dem Selbstbild von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und deren Handeln in der Schule ausgegangen wurde, erfuhr diese Frage mit der ersten intensiveren Befassung der

Thematik eine erste Konkretisierung: Neben dem Interesse also, das Lehrer*innenhandeln zu rekonstruieren und nach den Erfahrungen zu fragen, die diesem zugrunde liegen, sollte der Aspekt, was und auf welche Weise eigentlich die befragten Lehrer*innen selbst über Gesellschaft denken und wie dies mit ihrem Handeln zusammenhängen könnte, berücksichtigt werden. Um diesen Aspekt aufnehmen zu können, boten sich prominent Lehrer*innen an, die das Unterrichtsfach *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (GSP bzw. GSB) unterrichteten. Dieses Fach wird in Österreich an Hauptschulen (HS), an (Neuen) Mittelschulen (MS), an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und – je nach Schwerpunktsetzung – auch an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) unterrichtet. So wurden Lehrer*innen mit Migrationshintergrund nicht per Schultyp gesucht, sondern danach, ob sie in diesem Fächerkanon unterrichteten.¹⁴⁰ Es wurde für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses nicht als zielführend angesehen – dies unterstreicht das entwickelte theoretische Verständnis in dieser Arbeit einmal mehr –, von vornherein eine Unterscheidung bezüglich eines Professionsgrades der verschiedenen Lehrämter vorzunehmen.¹⁴¹ Die Lehrer*innen sollten – dies war ein Kriterium, das im Voraus festgelegt war – eine staatlich anerkannte Lehramtsausbildung in Österreich absolviert haben und mindestens ein Jahr Berufserfahrung in einer Schule bzw. an mehreren Schulen in Österreich gesammelt haben.¹⁴² Die hier befragten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund verfügen über unterschiedlich lange Berufserfahrungen, wobei – abermals gestützt durch die professionstheoretische Beschäftigung – bei der Suche nach ihnen vorweg nicht davon ausgegangen wurde, dass mehr Berufsjahre gleichzeitig mehr Erfahrung bedeuten und damit aussagefähigeres Material zur Verfügung stehen würde.¹⁴³ Zu den Auswahlkriterien für ein Interview war zudem nicht die Nationalität oder das Herkunftsland der befragten Lehrer*innen oder ihrer Eltern ausschlaggebend. Allerdings war die Suchstrategie zu Beginn durchaus davon geleitet, ein möglichst heterogenes Bild über die Migrationshintergründe abbilden zu können. Die ersten Überlegungen zum Auswahlkriterium Migrationshintergrund waren daher zunächst auch davon flankiert, eine Sättigung bezüglich der ersten, zweiten und ggf. dritten Generation zu erlangen. Aufgrund der ersten Aufbereitungen der Interviews sowie der ersten Analysen kam es allerdings dazu, diese Idee zu hinterfragen, denn es konnten die gefundenen Vertreter*innen der jeweiligen Migrationsgeneration bezüglich ihrer – für das Lehrer*innenhandeln relevanten – Erfahrungen gerade nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden.

In der österreichischen Schullandschaft nehmen die jeweiligen Bildungsdirektionen der einzelnen Bundesländer sowie die Schulleitungen eine sogenannte *Gatekeeper*-Funktion ein. Sie vermitteln in Forschungskontexten der berufsbezogenen Forschung durchaus den Kontakt zu den jeweiligen Schulen sowie den konkreten Lehrer*innen. In dieser Studie wurde zunächst dieser Weg gesucht. Bildungsdirektionen und Schulleitungen wurden um ihre Mithilfe gebeten, was sich jedoch als nicht so gewinnbringend für die Akquise herausgestellt hat wie angenommen. Eine der ersten Fragen, die sich zudem sehr oft im Zuge der Akquise ergaben, war die von den Lehrer*innen gestellte Frage, in welcher Beziehung das Forschungsprojekt zu den Bildungsdirektionen und dem Bundesministerium stehe. Neben einem üblichen Informationsbedürfnis, wer aus welchem Grund ein solches Interview führen möchte und in welchem Kontext

140 Zum Zeitpunkt der Datengewinnung gab es keinen verpflichtenden Ethikunterricht in Österreich. Erst mit dem Beschluss des Nationalrats vom 20.11.2020, durch den das Schulorganisationsgesetz geändert wurde, ist Ethik als Pflichtgegenstand für jene Schüler*innen eingeführt, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen. So fand Ethikunterricht lediglich als – mittlerweile lang angelegter – Schulversuch in Österreich statt. Jene Schüler*innen, die nicht zum Religionsunterricht angemeldet wurden, hatten eine Freistunde.

141 Siehe zu diesem Diskurs auch: Einsiedler (2004), Jaumann-Graumann/Köhnlein (2000), Schwarz (2013) sowie Terhart (2001).

142 Einige Lehrer*innen unterrichten an mehreren Schulen, bspw. das Unterrichtsfach Religion.

143 Zum Verlauf des (nicht linearen) prozesshaften Wissenszuwachses bei Lehrer*innen siehe bspw. Bromme/Haag (2004) sowie Kriesche/Frey (2018).

die Daten verarbeitet werden, wurde recht oft die Annahme wahrgenommen, dass jene administrativen Stellen oder gar das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ein bestimmtes Bild von den befragten Lehrer*innen vermittelt bekommen könnten. Keineswegs alle, allerdings auch nicht wenige der Begründungen für eine Absage verwiesen auf diese diffuse Gefühlslage gegenüber administrativen Stellen der Bundesländer oder dem Bundesministerium. Die Gründe hierfür können vielfältig sein und es wäre zu verkürzt und spekulativ, diese Gefühlslage mit dem Migrationshintergrund in einen kausalen Zusammenhang zu bringen – es wurde auch nicht systematisch für die Studie aufbereitet. Es benötigte in jedem Fall aber zu Beginn der Suche nach Interviewpartner*innen – auch wenn den angefragten Lehrer*innen ausführlich erklärt wurde, in welchem Zusammenhang und auf welche Weise die gewonnenen Daten verwendet werden – teils sehr ausführliche Erstgespräche und oft das Ermöglichen von Bedenkzeit, um den geschilderten Bedenken angemessen zu begegnen. Dieser Umstand hatte erheblichen Einfluss sowohl auf die Länge des Zeitraums (Ende Dezember 2016 bis Mitte Juni 2018), in dem die Daten gewonnen wurden, als auch auf die Samplingstrategie. In zeitlicher Verzögerung wurde dann die Suchstrategie über informelle Kontakte und über das sogenannte Schneeballverfahren angewandt, das der nicht vorhergesehenen Herausforderung letztendlich angemessen begegnen konnte. Mit diesen beiden Suchstrategien, die also weniger nach festgelegten Kriterien voringen, konnten ausreichend Lehrer*innen für das Vorhaben gewonnen werden. Konkret wurde dann das empirische Material der ersten zwei Lehrer*innen mit Migrationshintergrund einer ersten Analyse unterzogen. Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde dann nach weiteren Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gesucht, mit denen das zu untersuchende Feld möglichst heterogen abgedeckt werden konnte. Eine besondere Herausforderung in diesen Erstgesprächen war dabei, gerade nicht das Erkenntnisinteresse der Studie so offenzulegen, dass schon eine Reflexion des Lehrer*innenhandelns vorgenommen werden konnte; dennoch sollte gleichsam eine Vertrauensbasis gestiftet werden.¹⁴⁴ Bei einigen Befragten gab es mehrere Interviewzeitpunkte, was sich einmal aus terminlichen Gründen seitens der Befragten, vor allem aber aus den ersten Analysen des Datenmaterials ergab, die ein weiteres Interview vorgaben.

Aufgrund dieses herausfordernden Einstiegs in das Untersuchungsfeld war es also sinnvoll, die Suchstrategie zu öffnen und nicht ausschließlich Lehrer*innen des Fachs *Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung* zu interviewen. Es wurden im Zuge der Akquise zum einen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die bspw. auch in der Volksschule Themen aus den Fächern Geschichte und Sozialkunde im Unterrichtsfach *Sachunterricht* behandelten oder das Unterrichtsfach *Religion* (islamische, katholische oder evangelische Religion) unterrichteten, berücksichtigt. Zum anderen wurden – allerdings als Ausnahme – jene an Polytechnischen Schulen mit Unterrichtsfächern wie bspw. *Humankreatives Seminar* oder *Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen* interviewt, wenn diese als geeignet für das Abdecken des Samples gesehen wurden. Die Samplingstrategie war zu diesem Zeitpunkt nicht geleitet von den Vergleichshorizonten, wie sie später in der relationalen Typenbildung relevant waren. Unabhängig von den jeweiligen Schulformen lag der Fokus auf Lehrer*innen, die in Fächern unterrichten, in denen das Verhältnis Mensch zu Gesellschaft, menschliches Zusammenleben bzw. gesellschaftliche Grundfragen verhandelt werden. In der ersten Auseinandersetzung mit dem gewonnenen empirischen Material, der sukzessiven theoretischen Erarbeitung der Professions- und Migrationsthematik, aber auch aufgrund der Hürden des Findungsprozesses der Befragten, die sich erst im Zuge der Akquise zeigten, wurde das Sample anders als ursprünglich angenommen aufgestellt: So wurden letztendlich 23 Lehrer*innen (Gesamtsample) interviewt, fünf Leh-

144 Einige der angefragten Lehrer*innen knüpften die Teilnahme an der Studie daran, dass die Fragen, die im Interview gestellt werden könnten, im Voraus zugesendet werden sollten. Dieser Bitte konnte nicht entsprochen werden und jene Lehrer*innen dementsprechend auch nicht befragt werden.

rer*innen davon zweimal. Das kürzeste Erstinterview hatte eine 77-minütige, das längste eine 287-minütige Gesamtzeit.¹⁴⁵ Insgesamt liegen zirka 3470 Minuten – knapp 59 Stunden – Datenmaterial vor. Bis auf drei Interviews liegen alle in volltranskribierter Form vor, wurden durchgearbeitet und geprüft, welche letztendlich das Kernsample bilden. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die befragten Lehrer*innen zwischen 29 und 66 Jahren alt; 17 davon ordneten sich weiblichen Geschlechts, 6 männlichen Geschlechts zu. Die Interviews fanden an verschiedenen Orten (in Räumen von Hochschule oder Universität, in öffentlichen Cafés oder bei den Interviewpartner*innen zu Hause) statt, je nachdem, wie es die Lehrer*innen wünschten. Mein Name, *Cerny*, das Nichtbeherrschen der österreichischen Mundart oder spezifischer Ausdrücke, was bereits in der ersten Kontaktaufnahme, spätestens aber beim ersten direkten Kennenlernen vor Ort offensichtlich wurde, fungierte bei einigen Interviewpartner*innen als ein unbeabsichtigter (vermeintlich) gemeinsamer Erfahrungsraum der Migration. Es führte oftmals zu einer gelösten ersten Begegnung und stellte in den meisten Fällen eine schnelle Vertrauensbasis für das Interview her. Das Erleben, dass ich als Eingewanderte in Österreich den Lebensmittelpunkt habe und in Österreich arbeite, begründete also in einigen Fällen ein Vertrauen und ein scheinbares Verständnis, was die Interviewsituation entspannte. Allerdings bringt ein solches Verhältnis eine zentrale Herausforderung für das Führen des Interviews mit sich: Bestimmte Bedeutungsinhalte können maskiert werden, weil die Lehrer*innen davon ausgehen, durch den (scheinbar) geteilten Erfahrungsraum verstanden zu werden. Daher wurde in der Interviewführung darauf geachtet – wenn auch zeitlich verzögert –, Nachfragen zu stellen, in denen auf mögliche gemeinsame Erfahrungen rekurriert wurde. Das bedeutete, mögliche eigene Erfahrungen zurückzustellen und durch spätere Nachfragen die Lehrer*innen zu motivieren, detaillierter auf Situationen oder Ereignisse einzugehen. Es wurde also auf die monologische Ausfaltung der Anfangserzählung, auf meine Zuhörer*innenrolle, auf das Unterlassen neuthematisierender Intervention in dieser Phase geachtet und erst im immanent-narrativen Nachfrageteil und später im argumentativ-nachfragenden Abschnitt wurden diese Aspekte thematisiert (siehe dazu Schütze 1987: 238–241).

Es gingen acht Interviews in das Kernsample ein: Die Zusammensetzung des Kernsamples basierte – wie bereits erwähnt – auf Entscheidungen, die mit Hilfe der Grounded Theory erfolgten und sich nicht an vorab festgelegten Kriterien orientierten. Zwei Fälle wurden nach intensivem Überlegen aus den ersten zur Verfügung stehenden Fällen einer ersten Analyse unterzogen. Erste Analyse bedeutete, in dieser Phase zu prüfen, ob das gewonnene Material für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses geeignet ist und einen Beitrag für die gegenstandsbezogene Theoriebildung leisten kann. Von diesen beiden Fällen ausgehend wurden dann die nächsten Fälle ausgewählt. Diese Form der komparativen Auswahl, bei der Fälle auf der Erkenntnis der vorhergehenden einbezogen, aber nicht priorisiert wurden, erfolgte so lang, bis eine Sättigung des zu untersuchenden Felds erreicht wurde. Die Interviews mit den Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die das letztendliche Kernsample dieser Studie bilden, sind in Tabelle 1 dargestellt.¹⁴⁶

Die ersten Analysen des nach und nach gewonnenen Gesamtsamples zeigten auf, dass es lohnenswert war, sich aufgrund dieses Gesamtsamples mit der Heterogenität innerhalb der gewonnenen Gruppe dieser Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu beschäftigen. Eine vergleichende Auseinandersetzung mit der Praxis von Lehrer*innen mit und ohne Migrationshin-

145 15 Interviews der insgesamt mit 23 Lehrer*innen geführten Interviews erstreckten sich auf eine Dauer von 120 bis zu 287 Minuten. Die Zweitinterviews, die bei fünf Lehrer*innen durchgeführt wurden, hatten eine durchschnittliche Dauer von 50 Minuten. Die Dauer der Interviews zeigt u.a. auf, dass sich die Lehrer*innen letztendlich auf das Projekt und das gewählte Setting einlassen konnten und umfangreiche Erzählungen und Berichte generiert werden konnten.

146 Zur Wahrung der Anonymität werden weder das Bundesland noch Schulnamen genannt. Die Namen der Lehrer*innen sind pseudonymisiert.

tergrund trat auch aufgrund der sich in den ersten Analysen abzeichnenden Komplexität der ersten Befunde zurück. Es liegt also nicht im Erkenntnisinteresse, einen Vergleich von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund mit jenen ohne diesen zu erarbeiten und darzulegen, dass es sich bei den Orientierungen gegebenenfalls um eine migrationsspezifische Orientierung handelt. Ein solches Erkenntnisinteresse wäre auf einen Vergleich angewiesen. Daraus folgt für die vorliegende Studie, dass nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass die von mir herausgearbeiteten Orientierungen spezifisch für diesen Migrationshintergrund sind; sie könnten sich auch bei Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund zeigen.

Aufgrund der ersten Analysen des Datenmaterials verfestigte sich die Fragestellung zum berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Die übergeordneten Fragestellungen der Studie lauten also: *Wie gestaltet sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und welche Erfahrungen liegen diesem zugrunde? Wie konstruieren Lehrer*innen mit Migrationshintergrund Gesellschaft und auf welche Weise hängt ihr Bild von Gesellschaft mit dem Lehrer*innenhandeln zusammen?*

Name	Fach/Schultyp ¹⁴⁷	Geburtsjahr/Ankunft in Österreich	Anzahl Interview	Gesamtminuten Interview
Leo Arieh	Religion/AHS	Anfang 1980er Jahre/ geboren in Österreich	2	175 Min.
Ulima Arolat	Religion/VS/MS/AHS	Anfang 1970er Jahre/ jüngeres Erwachsenenalter	2	230 Min.
Bruno Aulent	Religion/AHS	Anfang 1980er Jahre/ jüngeres Erwachsenenalter	1	200 Min.
Mattea Ispenian	Geschichte und Sozialkunde/MS	Anfang 1980er Jahre/ mittleres Kindesalter	1	137 Min.
Zarah Jourda	Religion/VS/NMS	Anfang 1980er Jahre/ mittleres Kindesalter	2	175 Min.
Livia Murany	Geschichte und Sozialkunde/MS	Mitte 1980er Jahre/ frühes Kindesalter	1	96 Min.
Tuana Nova	Fächerübergreifend ¹⁴⁸ /VS	Ende 1980er Jahre/ sehr frühes Kindesalter	1	120 Min.
Alara Ruchat	Geschichte und Sozialkunde/MS	Mitte 1980er Jahre/ mittleres Kindesalter	1	90 Min.

Tabelle 1: Übersicht über Fälle des Kernsamples

5.4.2 Zur Gewinnung der Daten mit biographisch-narrativ angelegten Interviews, deren Begründung und Charakteristik

Diese Studie will also Gesellschaftsentwürfe von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, ihr berufsbezogenes Handeln und die jeweiligen Erfahrungen, die ihrer Praxis zugrunde liegen, erfassen. Dies kann, wie bereits festgehalten, nicht aus einer theoretischen Befassung mit den

147 Verwendete Abkürzungen der vertretenen Schultypen: Volksschule (VS), Mittelschule (MS), allgemeinbildende höhere Schule (AHS).

148 Fächerübergreifend bedeutet, dass die interviewten Lehrer*innen bereits in Fächern unterrichteten, in denen gesellschaftliche Grundfragen thematisiert werden, aber zum Zeitpunkt des Interviews in einem anderen Fach unterrichteten. Bereits kurz nach den Gesprächen mit den Lehrer*innen und aufgrund der dann erfolgten näheren Analyse der Interviews wurde ersichtlich, dass diese dennoch geeignet waren, in das Kernsample mit aufgenommen zu werden.

Konstruktionen und dem berufsbezogenen Handeln erfolgen, sondern durch eine empirische Annäherung an diese. Zentral für die Erarbeitung des Erkenntnisinteresses ist es also, dass ein Rahmen geschaffen und eine Methode gewählt wird, der bzw. die es den Lehrer*innen ermöglicht, eigene Gewichtungen in ihren Erzählungen und ihrer Sicht auf ihr Handeln vornehmen zu können. Das biographisch-narrative Interview, das von Fritz Schütze (1987) methodisch begründet wurde, ist eine solche Form der Befragung, die sich – wie folgend begründet wird – besonders dafür eignet.

An dieser Stelle können die gesamten erzähltheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews nicht ausschöpfend dargelegt werden, zumindest aber jene Prämissen, die für die Entscheidung, diese Form von Interview zu wählen, ausschlaggebend waren: *Erstens* ist nach Schütze (Schütze 1987: 15) das individuelle oder kollektive Handeln im jeweiligen Lebensalltag stets prozesshaft zu verstehen: „Die Formen des Handelns und Erleidens weisen eine ausgeprägte zeitliche Ablaufstruktur des Davor und Danach, der Planung der Erfüllung, der Enttäuschung der Schicksalhaftigkeit auf“ (Schütze 1987: 15). *Zweitens* ist es mit einer genauen Analyse solcher Erzählungen möglich, nicht nur den manifesten Gehalt, sondern auch ihren „symptomatischen und stilistischen Darstellungsduktus“ (Schütze 1987: 16), aber vor allem einen Zugang „sowohl zum historisch und biographisch konkreten Aufbau sozialer Prozesse im existenzweltlichen Erleben als auch zu den allgemeinen Formungsprinzipien dieses Aufbaus“ (Schütze 1987: 16) zu generieren. Die Lehrer*innen wurden mit einer erzählgenerierenden Frage dazu angeregt, Stegreiferzählungen, d.h. spontan hervorgebrachte Erzählungen, Beschreibungen oder Argumentationen, über sich und ihr Handeln vorzunehmen. Sie wurden in der klassischen Dreiteilung biographischer Interviews – mit der biographischen Eingangserzählung, den immanenten Nachfragen zu der Eingangserzählung und schließlich dem argumentativ ausgerichteten Teil, der sich auch auf jene Bereiche bezog, die für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses (noch) nicht ausreichend von den Biograph*innen thematisiert wurden – gebeten, sich Zeit zu nehmen, über sich von Beginn an zu erzählen. Es wurde ihnen freigestellt, zu beginnen, wo sie wollten. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass sie – gleich, wie lang diese Erzählung dauern würde – nicht unterbrochen werden und erst dann Nachfragen gestellt würden. Die Lehrer*innen – in der Rolle der Erzähler*innen – konnten von dieser Eingangsfrage aus und somit „von hinten her“, von späteren Ereigniskonsequenzen, Entfaltungsstadien bzw. (vorläufigen) Ergebnissen ausgehend auf das erlebte Geschehen hinblicken und es von dort aus interpretieren und in seiner Gestalt erkennen“ (Schütze 1987: 40). Diese „banale Tatsache“, wie es Schütze (1987: 40) bezeichnet, impliziert dabei zwei gar nicht so banale Aspekte, die für das Verständnis der Lehrer*innengeschichten relevant sind: Zum einen „raffen sie [Stegreiferzählungen, D.C.] die Einzelereignisse zu Darstellungsabschnitten und arbeiten die Entfaltungsrichtungen, Stadien, Alternativen und Gesamtformungen für die erlebten Ereignissequenzen heraus“ (Schütze 1987: 40). Zum anderen müssen sich die Lehrer*innen fortlaufend ihren „damaligen ‚Sitz im Leben‘ der Ereignisabläufe vor Augen führen, indem [sic; D.C.] nicht nachlassend verfolg[en], wie sich die Wohin-Orientierungen immer wieder aus den Woher-Erfahrungen auskristallisieren“ (Schütze 1987: 41). Ihnen werden so die „Wirkmechanismen sozialer und biographischer Prozesse im eigenen Lebensgang, die Formen ihrer Verknüpfung – insbesondere auch die Weisen der Verarbeitung sozialer Prozesse in der eigenen Identität – sowie die Strukturen der Verkettung sozialer und biographischer Prozesse zu historischen und lebensgeschichtlichen Großformungen transparent“ (Schütze 1987: 41). Sie versuchen sich also „auf kognitivem Wege eine überschaubare und erklärbare Ordnung im Strom der selbsterlebten Ereignisse zu erarbeiten“ (Schütze 1987: 45). Die Logik der Stegreiferzählung entwirft Schütze letztlich also im bereits oben herausgearbeiteten Sinn Mannheims (1980) und argumentiert, dass

Stegreiferzählungen selbsterlebter Ereignisverkettungen stets von der unaufhebbaren Verflechtung und Wechselwirkung der individuellen Identität und ihrer biographischen Geschichte auf der einen Seite und der kollektiven Identität der einen oder anderen Wir-Gemeinschaft und ihrer „sozialen“ bzw. kollektiven Geschichte auf der anderen Seite handeln (Schütze 1987: 47).¹⁴⁹

Drittens, obwohl die in dieser Studie befragten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu Wort kommen und in dem, was sie sagen, ernst genommen werden, können ihre Darstellungen aber dennoch in folgendem Sinn

nicht einfach beim Wort genommen werden, denn es sind in ihnen ja auch Rationalisierungs- und Ausblendungstendenzen wirksam, und viele strukturelle Zusammenhänge entziehen sich ja darüber hinaus dem Blick des Erzählers total [...] Der Forscher muß also die eigentheoretischen Anstrengungen des Erzählers systematisch in ihrem Entstehungs- und Anwendungszusammenhang sehen, um ihren Gehalt wirklich zu verstehen und ihre Erklärungskraft beurteilen zu können (Schütze 1987: 47).

Diese dritte zentrale Prämisse ist mit der eben beschriebenen zweiten eng verbunden, denn es wird damit ein Postulat für die Analyse formuliert, die essentiell für eine rekonstruktive Studie ist. Die Nutzung der Narrationsstrukturanalyse sowie auch der dokumentarischen Methode setzt voraus, dass die Interpret*innen dieser Erzählungen das Ausgedrückte systematisch beschreiben müssen, um diesen Entstehungs- und Anwendungszusammenhang herauszuarbeiten (vgl. Schütze 1987: 47). Die Schütz'sche Auffassung, dass die Darstellungen der Lehrer*innen „nicht einfach so beim Wort genommen werden [können]“ (Schütze 1987: 47), entzieht den Erzähler*innen aber gerade nicht die Deutungshoheit über das Erlebte, denn sie sind zentrale handelnde Protagonist*innen, welche die beschriebenen Vorgänge „nicht nur von außen beobachte[n], sondern auch von innen erfahren“ (Schütze 1987: 71) haben:

Als ehemaliger Geschichtenträger kennt der Erzähler genauestens die Handlungsabsichten, inneren Reaktionen, evaluativen Stellungnahmen und theoretischen Verarbeitungen des zentralen Akteurs im Interaktionsfeld, und aufgrund seiner dichten Interaktionskontakte hat er besonders gute Voraussetzungen, die ehemaligen Innenweltzustände der anderen Akteure (Ereignisträger) im Interaktionsfeld, d.h. ihre damaligen Absichten, Interpretationen, Bewertungen nachträglich nachzuempfinden und einzuschätzen.

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten machttheoretischen Perspektive in dieser Studie bedeutet das – hier wird Schütze (1987: 71) gefolgt –, dass die Stegreiferzählung eine besonders gute Möglichkeit ist, Erzähler*innen ihrer eigenen Erfahrungen eine Sprechgelegenheit zu geben. Grundlegender als der ermöglichte Rahmen ist aber allerdings, dass „[d]er Stegreiferzähler, der zugleich ehemaliger Geschichtenträger ist, mithin einen besonders soliden Rechtstitel [hat], über das von ihm miterlebte Geschehen zu erzählen“ (Schütze 1987: 71).¹⁵⁰

Das Initiieren von Stegreiferzählungen gelang in dieser Studie in den allermeisten Fällen der Face to Face geführten Interviews, wobei die biographischen Eingangserzählungen unter-

149 Das bedeutet also, dass das „Stegreiferzählen eigener Erlebnisse so [...] für jeden Gesellschafts- und Interaktionsteilnehmer eine wichtige Quelle empirie- und praxisbegründeter Theoriebildung in den Handlungs- und Erleidenszusammenhängen der Existenz- und Alltagswelt [ist]“ (Schütze 1987: 45).

150 An anderer Stelle drückt er aus, dass die Erzähler*innen Expert*innen und Theoretiker*innen ihrer selbst, ihres Lebens und ihrer Handlungs- und Erleidenssituation sind (vgl. Schütze 1987: 138). Unter Expert*innen und Theoretiker*innen ihrer selbst versteht Schütze (1987: 138) gerade nicht, in einer starren oder höchst involvierten Position zu verharren, sondern „sich im nachdenklichen Innehalten gegenüber der Alltagspraxis oder in der retrospektiven Rekonstruktion von eigenen Handlungs- und Erleidensverwobenheiten ablösen zu können, um sich plausible oder gar unverständliche Erlebnisse erklären zu können; sie vergleichen zu können mit anderen Handlungs- und Erleidensverwobenheiten; und sie schließlich mit einem fremden Blick anschauen und analytisch durchdringen zu können, als seien sie nicht die eigenen“ (Schütze 1987: 138).

schiedlich lang waren und in einigen wenigen Fällen lediglich verkürzt zustande kamen.¹⁵¹ In solchen Situationen wurden dann narrative Fragen gestellt, welche an der Biographie orientiert waren, um dennoch Stegreiferzählungen zur Lebensgeschichte in Gang zu bringen. Bei den übrigen Interviews konnte der oben genannten dreiteilige Aufbau des biographischen Interviews – mit der Eingangserzählung, den immanenten Nachfragen zu der Eingangserzählung und schließlich dem argumentativ ausgerichteten Teil, der sich auch auf jene Bereiche bezog, die für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses (noch) nicht ausreichend von den Biograph*innen thematisiert wurden – eingehalten werden. Mit diesem dreiteiligen Aufbau des biographisch-narrativen Interviews entstehen einerseits „autobiographische Stegreiferzählungen“, andererseits aber auch „thematisch gebundene Erzählungen“ (vgl. dazu Nohl 2008: 23). Die in den Stegreiferzählungen evaluativen und theoretischen Aktivitäten zeigten „die Anstrengungen des Erzählers als ehemaligen Ereignis- oder gar Geschichtsträgers, den Ereignissen und Erlebnissen die Erkenntnis allgemeiner und charakteristisch-besonderer Merkmale und Zusammenhänge abzuringen“ (Schütze 1987: 191). In den Interviews entstand eine Eigendynamik im Erzählen der Lehrer*innen, weil

der Erzähler seine Überlegungen weiter[treibt], indem er immer wieder Orientierungen, Erklärungen, Abstraktionen und Globaleinschätzungen aus dem Strom der vorüberziehenden Erinnerungen an damalige Erlebnisse herausdestilliert und argumentativ durcharbeitet und indem er diese evaluativen und theoretischen Aktivitätsergebnisse immer wieder an weiteren konkreten Erinnerungsmaterialien, die im fortlaufenden Erzähltext produziert werden, überprüft, abwandelt, differenziert und verdichtet (Schütze 1987: 193).

Die vorliegenden Stegreiferzählungen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund offenbaren daher zum einen ein „fruchtbares Spannungsverhältnis zwischen empirischer Erfahrung (niedergelegt in den narrativen und konkret beschreibenden Sequenzen der Erzählung) und theoretischer Durchdringung und Erklärung“ (Schütze 1987: 193).¹⁵² Zum anderen ermöglichen sie es, einen Zugang zum atheoretischen respektive impliziten Wissen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu bekommen, und können als geeignetes empirisches Material verstanden werden, um die Fragestellung dieser Studie zu bearbeiten. Die Analyse von Interviews mit der dokumentarischen Methode benötigt einen eigenmächtigen Redefluss der befragten Personen, um die Interviews nach den Standards dieser Analyseverfahren auswerten zu können; mit den vorliegenden Stegreiferzählungen und damit durch das eigenmächtige Erzählen der befragten Lehrer*innen ist diese Voraussetzung erfüllt.

5.4.3 Zum Vorgehen in der Analyse der biographisch-narrativen Interviews

Das Führen von biographisch-narrativen Interviews zielt klassischerweise auf die Herausarbeitung von Prozessstrukturen des Lebenslaufs, weist aber über ein solches Erkenntnisinteresse hinaus. Diese Studie zielt nicht darauf, die Prozessstrukturen der Lebensverläufe der befragten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in einer einzelfallanalytischen Sicht darzustellen, sondern die Orientierungen des Lehrer*innenhandelns vergleichend herauszuarbeiten. Für das erste Erfassen des gewonnenen Datenmaterials ist allerdings die von Schütze begründete Nar-

151 In drei Fällen kam eine derart stark verkürzte Eingangserzählung zustande, so dass diese drei nicht volltranskribiert wurden und letztlich nicht in die nähere Bearbeitung Eingang fanden.

152 „Jede Stegreiferzählung eigenen Erlebens formuliert zumindest ansatzweise durch argumentative Darstellungsteile, die entweder integrale Bestandteile von einzelnen Erzählsegmenten sind oder aber in ihrem Bezug über das einzelne Erzählsegment hinausgehen und diesem nur locker angegliedert sind, die gegenwärtige, z.T. aber auch die damalige bewertende und theoretische Haltung des Erzählers zum Geschehen und zur Verwicklung seiner selbst und anderer Ereignisträger in dieses“ (Schütze 1987: 138).

rationsstrukturanalyse ein angemessenes Verfahren und damit auch der ihr zentral innewohnende Arbeitsschritt – die Textsortentrennung. Sie ist für den Zugang zum Material äußerst relevant und findet sich auch in der dokumentarischen Methode. Die – im Zuge der Auseinandersetzung mit der Narrationsstrukturanalyse – von Arnd Michael Nohl (2008: 33) gestellte Frage: „Warum also Interviews mit der dokumentarischen Methode auswerten, wenn es doch eingeführte Auswertungsverfahren gibt?“ war eine, die sich zwangsläufig auch für diese Studie stellte. An dieser Stelle soll nicht die Narrationsstrukturanalyse im Detail und auch nicht die Kritik an ihr vollständig rekapituliert werden; diese Auseinandersetzung ist differenziert von Nohl (2008) vorgenommen worden. Auf jene Aspekte dieser Auseinandersetzung, die für diese Studie entscheidungsleitend sind, soll im Folgenden allerdings verwiesen werden und damit die letztendliche Begründung für die angewandte Analysemethode offengelegt werden.

Die Auswertung der Interviews begann bereits vor der Transkription mit der Rekapitulation der Gesprächssituation, dem mehrmaligen Anhören des Interviews und der Sichtung des angefertigten Memos zur Gesprächssituation. Im Zuge dieses *ersten Schritts* wurden erste Themen sortiert und eine Kennzeichnung von besonders metaphorisch-dichten Gesprächsstellen, die dann mehrfach wieder angehört wurden, vorgenommen.¹⁵³ So kamen nicht nur die für die Bearbeitung der Fragestellung geeigneten Themen in den Blick, sondern jene, die für die Lehrer*innen relevant waren. Ein wesentliches Erkennungsmerkmal dafür war u.a. eine besonders lange, motivierte Darstellung, stimmliche Veränderungen oder auch das Stocken des Redeflusses. Wie Nohl (2008: 46) festhält, waren jene Fokussierungsmetaphern ein „Korrektiv“ zu jenen Themen, die auf den ersten Blick für die Forscher*innen interessant erschienen. Gerade durch die biographische Eingangserzählung war es möglich, dass die Lehrer*innen ihre Sicht auf ihre Biographie und ihr Handeln selbstständig – also unabhängig von Strukturierungen des*r Interviewer*in – entfalten konnten. Daher wurde in einem *zweiten Schritt* mit Hilfe der Volltranskription der Interviews an der Eingangserzählung der Lehrer*innen und an den bereits identifizierten dichten Textstellen weitergearbeitet und genau erfasst, was die Lehrer*innen an möglichen Themen aufwarfen bzw. wo sich markante Themenwechsel zeigten. Dieser Schritt entspricht in der dokumentarischen Methode der formulierenden Interpretation. Im weiteren Analyseverfahren wurden (noch) in der Logik der Narrationsstrukturanalyse – der formalen Textanalyse – die Textsorten der Erzählung, Beschreibung und Argumentation identifiziert, was bedeutete, die evaluativen und theoretischen Darstellungsaktivitäten von den narrativen Darstellungsteilen abzugrenzen. In diesem *dritten Schritt* war die Abgrenzung durch das bereits mehrfache Anhören der Interviews und durch das mehrfache Lesen der Transkripte möglich, denn der Sprecher*innenmodus der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund wechselte von einem „narrativen in einen argumentativen, abstrakt-beschreibenden und/oder bewertend-stellungsnehmend[en] [...] im Sinne einer Vermutung, Behauptung, Erklärung, Rechtfertigung, Einschätzung, Vergleichung, Deutung, Beurteilung, Bewertung, Anklage, Bilanzierung usw.“ (Schütze 1987: 145). Narrative Darstellungsstücke lassen sich nach Schütze (1983: 147–148) von argumentativen, beschreibenden und beurteilenden Textsorten unterscheiden. Diese Differenzierung ist nicht nur für die Narrationsstrukturanalyse, sondern auch für die dokumentarische Methode bedeutsam. In dieser Studie wurden also die „Kernaktivitäten des Reflektierens und Theoretisierens, des vergleichenden Beschreibens und Einschätzens sowie des bewertenden Stellungsnehmens“ (Schütze 1983: 146) durch den Abgleich mit den sie umgebenden Textstellen identifiziert. Ein solcher Abgleich ist durch „feststehende allgemeine Erkennungsmarkierer“ (Schütze 1983: 148) möglich. Ohne alle Erkennungsmarkierer hier aufzählen zu können, sind es bspw. in den argumentativen Textsorten „stets ‚Quasi-Allsätze‘ mit (im Vergleich zum narrativen Kontext relativ) allgemeinen Prädikaten in behauptender oder begründender

153 Bohnsack (2013: 250) spricht von „metaphorischer Dichte“; diese Bezeichnung wurde von ihm hier entlehnt.

Funktion“ (Schütze 1983: 148). In beschreibenden Textsorten tauchen charakterisierende Prädikate, „die auf Merkmale oder Errichtungen abzielen, welche von zeitlich und sachlich weitflächigerer Geltung sind als die Spezifitäten der dargestellten Geschichtensituation“ (Schütze 1983: 148), auf. Bei bewertenden Textsorten wiederum sind „in die Hülsen der argumentativen Quasi-Allsätze oder der abstrakt-beschreibenden Summierungssätze evaluative, einschätzende Prädikate eingelassen“ (Schütze 1983: 148) und sie weisen zudem Einschätzungsformeln auf. Vor allem aber markieren sie auch die Stellung der Lehrer*innen zum mitgeteilten Geschehen (vgl. Schütze 1983: 148–149). Mit Hilfe der Textsortendifferenzierung traten Passagen in den Vordergrund, die im späteren Verlauf des Interviews entstanden sind, oder auch jene, die mit einer rein thematischen Fokussierung des Gesagten im Hintergrund geblieben wären. Nach Schütze (1983: 255) geraten die Erzähler*innen in „Zugzwänge der Detaillierung und Gestaltschließung“, die dazu führen, Ereignisbestände hervorzubringen, die allerdings in einem nicht narrativ angelegten Gesprächssetting so nicht hätten erzählt werden können.¹⁵⁴ In den vorliegenden Stegreiferzählungen sind die Lehrer*innen sowohl Erzähler*innen als auch Geschichtsträger*innen, beide Positionen fallen also zusammen. Sie sind in ausführliche Darstellungen involviert oder versuchen, diese zu einem stimmigen Abschluss zu bringen. Sie sind in den Rahmen ihrer Erfahrungen verstrickt und offenbaren damit einen Einblick in ihre eigenerlebten Erfahrungen. Dadurch, dass die interviewte Person „nicht nur am Rande beteiligt, sondern zentrale Handelnde und/oder Erleidende [war, hat sie] so die Vorgänge nicht nur von außen beobachtet, sondern auch von innen erfahren“ (Schütze 1983: 71). Schütze geht von einem Zusammenhang zwischen der erzählten und gelebten Geschichte aus. Dem*r Zuhörer*in ist es also

möglich zu erfassen, wie die Art der Erzähldarstellung aus dem erlebten Geschehensablauf hervorgeht, und er kann die Erzähldarstellung daraufhin einschätzen, in welcher Weise (d.h. mit welcher Adäquanz und mit welcher aspektuellen Gestaltung und Hervorhebung) er die darstellungsveranlassenden Erlebnismomente zum Ausdruck bringt (Schütze 1983: 71).

Die argumentativen und bewertenden Textsorten sind als kommunikative Stellungnahmen zu verstehen. Die erzählenden und beschreibenden Textsorten verweisen demgegenüber auf unmittelbare Handlungs- und Geschehensabläufe. Diese Unterscheidung fußt auf der Wissenssoziologie Mannheims (1980), die in diesem Kapitel bereits dargelegt wurde: So folgen erzählte und beschriebene Darstellungsaktivitäten einer Selbstverständlichkeit, was nach Mannheim als konjunktives Wissen identifiziert werden kann. Hingegen ist vom konjunktiven Wissen das kommunikative Wissen zu differenzieren, das sich in argumentativen und bewertenden Darstellungsaktivitäten finden lässt (siehe dazu Nohl 2008: 48–49).

Das Erfassen also, wie die Lehrer*innen die jeweiligen Inhalte versprachlichen, entspricht der reflektierenden Interpretation, wie sie auch die dokumentarische Methode bereithält:

Wie wird ein Thema bzw. das in ihm artikulierte Problem bearbeitet, in welchem (Orientierungs-)Rahmen wird das Thema behandelt? Die Frage nach der Art und Weise, in der ein Thema bearbeitet wird, verweist gleichermaßen auf den formalen wie auf den semantischen Aspekt von Interviews. Die Semantik des Textes ist von seiner formalen Konstruktion nicht zu trennen (Nohl 2008: 47).

Die vorgenommene Textsortentrennung Schützes findet daher eine Entsprechung in der dokumentarischen Methode mit der Unterscheidung zwischen atheoretischem, konjunktivem Wissen auf der einen Seite und dem theoretischen, kommunikativen Wissen auf der anderen Seite. Allerdings legt Nohl (2008: 49) in diesem Zusammenhang dar, dass diese Differenzierung zwischen den beiden Mannheim'schen Wissensarten eine analytische ist, denn „gerade das Zusammenspiel von Erzählung/Beschreibung und Argumentation/Bewertung im narrativen Interview

¹⁵⁴ Neben den Zugzwängen der Detaillierung und Gestaltschließung gibt es auch den Kondensierungszwang, bei dem die Fokussierung auf wichtige Details des Gesagten gerichtet ist (siehe Kallmeyer/Schütze 1977: 188).

macht deutlich, dass die Menschen stets in beiden Ebenen der Sprache leben“. Während der Fokus bei rekonstruktiv angelegten Studien zumeist auf der Herausarbeitung des konjunktiven Wissens liegt, bedeutet das – hier wird Nohl (2008: 50) gefolgt – nun aber nicht, dass sich Bewertungen und Argumentationen nicht dokumentarisch interpretieren ließen. Für das Herausarbeiten des Gesellschaftsentwurfs der Lehrer*innen und ihres Handelns bedeutet das Folgende: Den bewertenden und argumentativen Darstellungsaktivitäten der Lehrer*innen wurde weder in ihrem wortwörtlichen Sinngehalt gefolgt noch wurden sie als Erläuterungen von Handlungsmotiven und -gründen bzw. als Stellungnahmen rekonstruiert. Vielmehr ging es darum, die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der argumentativen oder bewertenden Darstellungsaktivitäten zu erfassen, also um die Frage, wie die Lehrer*innen ihr Bild von Gesellschaft und ihre Handlungsweisen legitimieren oder einschätzen ihnen nachzugehen. Auch das bezeichnet Nohl (2008: 50) als Modus Operandi des Theoretisierens, der die Art, wie die befragten Lehrer*innen ihre Themen und Problemstellungen bearbeiten, sichtbar werden lässt (vgl. Nohl 2008: 50). Mit dem semantischen Interpretationsschritt respektive dem Interpretationsschritt der reflektierenden Interpretation wurde also „nicht danach [gefragt], *was* [Herv. im Zitat] die gesellschaftliche Realität ist, sondern danach, *wie* [Herv. im Zitat] diese Realität hergestellt wird“ (Nohl 2008: 51). Das Ziel der reflektierenden Interpretation – wie in der Charakterisierung der dokumentarischen Methode weiter oben in diesem Kapitel bereits festgehalten wurde – war es, den Rahmen, innerhalb dessen das von den Lehrer*innen hervorgebrachte Thema behandelt wird, zu rekonstruieren und zu explizieren.¹⁵⁵

Die Wahl der dokumentarischen Methode als Analysemethode begründet sich zum einen aus ihrem Vermögen heraus, die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und den in dieser Regelhaftigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2008: 51). Zum anderen sollte mit der Analyse des empirischen Materials und der Interpretationsarbeit in dieser Arbeit nicht bei Einzelfällen verblieben und eine auf die Lebensgeschichte bezogene Deutung vorgenommen werden, sondern eine komparative Analyse erfolgen. Dieser Schritt wurde parallel zur Herausarbeitung der Orientierungen vorgenommen. Dabei wurde in der hier vorgenommenen Auswertung sehr offen nach allen möglichen Hinweisen im empirischen Material gesucht, um Gesellschaftsentwürfe, das Lehrer*innenhandeln und was diesem zugrunde liegt herauszuarbeiten. Es wurde damit einer der zentralen Prämissen des dekonstruktiven Zugangs gefolgt, auch jene Spuren aus dem Material aufzunehmen, die auf den ersten Blick zunächst keine Bedeutsamkeit hatten, bzw. jene Aspekte zu berücksichtigen, die nicht aufeinander bezogen zu sein schienen. Um aber versteckte oder auch offen vermittelte Aspekte des Gesellschaftsentwurfs und des Lehrer*innenhandelns aufdecken zu können, benötigte es eine stetige Bewegung und das In-Beziehung-Setzen der jeweiligen herausgearbeiteten Aspekte. Hier verweist die dokumentarische Methode auf ein Verständnis der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1969: 55) als „constant comparative method“ (siehe dazu Nohl 2008: 39). Sie setzt sich auf der anderen Seite aber gleichsam von der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1969) insofern ab, als dass es diesen „darum geht, die Kategorien empirisch zu

155 Im Sinne einer strukturell-inhaltlichen Erfassung der Darstellungen der Lehrer*innen wurden zwar auch Situationen, Höhepunkte, Ereignisverstrickungen, Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen identifiziert (vgl. Schütze 1983: 286). Diese Identifikation bezog sich dabei nicht ausschließlich auf die biographische Eingangserzählung, sondern auch auf die darauf folgenden Darstellungsaktivitäten aus dem immanent-narrativen Nachfrageteil und den darüber hinaus interessierten Fragen, die auf eine evaluative und theoretische Darstellungsaktivität der Lehrer*innen abzielten. Sie waren hilfreiche Informationen für die weitere Analyse, verblieben aber insofern im Hintergrund, als dass keine biographischen Gesamtformungen, also keine Einzelfalldarstellungen entstanden, aufgrund derer der vierte Schritt – die Wissensanalyse – und schließlich erst dann kontrastive Vergleiche der verschiedenen Interviewtexte eines Falls hätten vorgenommen werden können, wie es der Ablauf der Narrationsstrukturanalyse eigentlich vorsieht. Zur näheren Erläuterung dieser einzelnen Schritte siehe Schütze (1983: 286–288).

verfeinern und zu erweitern [...] dabei aber jede spezifische Kombination von Kategorien nur in *einem* [Herv. im Zitat] Fall rekonstruieren“ (Nohl 2008: 42).¹⁵⁶

Diese Studie arbeitete die Handlungsorientierungen der Lehrer*innen über Kategorien und ihre Beziehung zueinander heraus, die bereits in einem frühen Stadium der Interpretationsarbeit mit mehreren Fällen vorgenommen wurde. Der entwickelte Vergleich dient nicht ausschließlich der Spezifizierung oder Erweiterung von Kategorien eines Falls, sondern es erfolgte eine Öffnung hin zu mehreren Dimensionen, wie es die dokumentarische Methode vorsieht: Mit der dokumentarischen Methode der Interpretation ist es also – im Gegensatz zu einer komplett durchgeführten Narrationsstrukturanalyse und letzten Endes auch im Unterschied zur Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1969) – möglich, die Interviews mit Lehrer*innen

nicht nur hinsichtlich ihrer Funktionalität in Bezug auf *einen* [Herv. im Zitat] bzw. *eine* [Herv. im Zitat] (etwa die lebensgeschichtliche) Dimension zu interpretieren, sondern sie in ihrer *Mehrdimensionalität* [Herv. im Zitat] (zu der selbstverständlich auch die sich im Fall dokumentierende Lebensgeschichte gehören kann) zu erfassen (Nohl 2008: 43).

So wurden i.S. der komparativen Sequenzanalyse in einem dritten Schritt die Interviews miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen, wie die Lehrer*innen mit bestimmten Themen umgingen. Das Tertium Comparationis – das den Typus verbindende Thema – strukturierte dabei den Vergleich (vgl. Nohl 2008: 56). Es wurde nach minimalen und maximalen Kontrasten in den Fällen gesucht. Das bedeutet, dass die sich minimal unterscheidenden Fälle in Typen subsumiert und von jenen sich maximal unterscheidenden Typen abgegrenzt wurden. Weil es sich hier um biographische Interviews handelt, die nicht thematisch fokussiert und in den meisten Fällen weit über 120 Minuten lang waren, war das Herausarbeiten des Tertium Comparationis mit einem größeren Aufwand verbunden, als es zumeist bei rein leitfadengestützten Befragungsformen der Fall ist. Schließlich mussten die von den Lehrer*innen hervorgebrachten Themen aus der biographischen Eingangserzählung und dem immanent-narrativen Teil erst einmal identifiziert und anschließend die mögliche fallübergreifende Relevanz herausgearbeitet werden (siehe dazu Nohl 2008: 56–57).

5.4.4 Zur sinngenetischen und relationalen Typenbildung

Mit der Entscheidung, die Lehrer*inneninterviews nicht vollständig mit der Narrationsstrukturanalyse auszuwerten und sich damit also keiner Interpretation sowie Darstellung von Einzelfällen zu widmen, geht der Anspruch einher, zu generalisierbare(re)n Erkenntnissen zu gelangen. Die intensive Befassung mit diesem empirischen Material diente also der „Suche nach sich im Einzelfall dokumentierenden Verweisen auf allgemeine Regeln und Strukturen – auf „Typisches“ –, um damit wiederum auch das Einzigartige und Besondere von Einzelfällen beschreiben und erklären zu können“ (Nentwig-Gesemann 2013: 295).¹⁵⁷ Nach Bohnsack (2013: 249) verfolgt die Typenbildung mehrere Ziele: Zum einen geht es um die Generierung des generativen Musters von Orientierungen. Zum anderen um die Abstraktion und dann um die Spezifizierung von Orientierungen, wobei diese beiden Schritte die sinngenetische Typenbildung darstellen. Schließlich geht es dann in der soziogenetischen Typenbildung um die Verortung des Typus in einer Typologie. Typiken bilden Dimensionen des konjunktiven Erfahrungsraums ab, der einen Orientierungsrahmen formt, wobei diese Typiken als gegenstandsbezogene Theorie bezeichnet werden können, die eine mittlere Abstraktionsebene umfasst. Allerdings hän-

156 Weiterführend zur eindimensionalen Interpretation sozialer Phänomene und deren Kritik siehe Nohl (2008: 42–43).

157 Zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Verständnis des Allgemeinen und Besonderen eines Falls bzw. von Fällen soll an dieser Stelle auf Fatke (1995: 683–688) verwiesen werden.

gen die Validität, aber auch das Generalisierungsniveau von Typenbildungen davon ab, „wie vielfältig, d.h. mehrdimensional der Fall innerhalb einer ganzen *Typologie* [Herv. im Zitat] verortet werden kann. Das Geheimnis der Generalisierung des Typus liegt also in der Mehrdimensionalität“ (Bohnsack 2013: 266).

Vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung des Migrationsverständnisses stellt sich an dieser Stelle allerdings schon die Frage, wie die vorgenommene Typisierung in dieser Studie vor dem post-kolonialen theoretischen Hintergrund des Migrationsverständnisses heraus verstanden werden kann. Dass diese aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie gestellt werden soll, ist nachvollziehbar – wie aber ist die Typisierung anschlussfähig an eine kritische Positionierung gegenüber Einordnungen, wie es in der post-kolonialen Erarbeitung des Migrationsverständnisses deutlich wurde? Eine überzeugende Antwort auf diese Grundfrage findet sich bei Hall (2004b: 143), auch wenn er das Verhältnis von Allgemeinem zu Besonderem von der Frage nach dem Besonderen herleitet. Er hält zunächst fest: „[W]ir verstehen ‚das Besondere‘, indem wir es zu seinem ‚Typus‘ ins Verhältnis setzen.“ Die herausgearbeitete kritische Positionierung steht insofern einer Typisierung der Sicht auf Gesellschaft und auf das Lehrer*innenhandeln gerade nicht entgegen, denn die hier vorgenommene Typenbildung ist essentiell für die Produktion von Bedeutung und nicht zu verwechseln mit einer *Stereotypisierung* (vgl. Hall 2004b: 143).

Wie bereits herausgestellt wurde, sind die impliziten semantischen Gehalte an Wissensbestände gebunden, die in die Handlungspraxis der befragten Lehrer*innen eingelagert sind. Dieses atheoretische bzw. konjunktive Wissen bildet das Kerninteresse der praxeologischen Typenbildung (vgl. Bohnsack 2013: 245).¹⁵⁸ Somit ist die Typenbildung als eine prozessanalytische Typenbildung zu verstehen, „die auf den Modus Operandi, die generative Formel der Praxis, gerichtet und an dieser Praxis selbst beobachtbar [ist]“ (Bohnsack 2013: 246). Die Frage in der praxeologischen Typenbildung i.S. der Soziogenese dreht sich folglich um die Beschaffenheit des Orientierungsrahmens, hingegen ist das zentrale Anliegen der Common-Sense-Typenbildung das Herausarbeiten der Orientierungsschemata. In diesem Kapitel wurde bereits auf das Verständnis von Common-Sense-Theorien eingegangen und ihre Überwindung sowie gleichsam ihre Relevanz verdeutlicht. Für das Verständnis einer soziogenetischen Typenbildung soll an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden: Eine Common-Sense-Typenbildung hebt auf die Orientierungsschemata ab „und findet sich dort, wo die Common-Sense-Akteure selbst ihr Handeln objektivieren oder verdinglichen [...] derartige Typisierungen [finden wir dort], wo Ablaufprogramme des Handelns in objektivierter und normierter Form vorgeschrieben sind, also im Bereich des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns“ (Bohnsack 2013: 245). Diese beiden Typenbildungen schließen sich nach Bohnsack (2013: 242) nicht aus, sondern sind „als aufeinander aufbauende Perspektiven oder Aspekte zu diskutieren – und zwar in dem Sinn, dass praxeologische Typenbildungen als Beobachtungen *zweiter Ordnung* [Herv. im Zitat] durch Typenbildungen des Common Sense als Beobachtung *erster Ordnung* [Herv. im Zitat] hindurch müssen“.

Die Typenbildung – als vierter Schritt – vollzog sich in dieser Arbeit erstens auf die Weise, dass das generative Muster in einem Fall expliziert wurde. Diese Identifikation basierte in dieser Studie auf der verbal hervorgebrachten Handlungspraxis von Lehrer*innen in Erzählungen und Beschreibungen. Diese wurden in einem zweiten Schritt abstrahiert. Die Grundlage dafür waren die zentralen Orientierungen innerhalb eines Samples. Für diesen Schritt war das Ter-

158 Das praxeologische Verständnis einer Typisierung der Gesellschaftsentwürfe und des Lehrer*innenhandelns begründet sich abermals durch Mannheim (1980: 88): Er spricht von einer „genetischen Analyse-einstellung mit ihrem Zugang zur funktionellen Verankerung von Begriffen, Äußerungen und Handlungen in der existentiellen Ebene“. Diese genetische Analyse-einstellung, also die genetische Interpretation, fand sich in dieser Arbeit einmal mit der sinn-genetischen Typenbildung und später der relationalen Typenbildung wieder.

tium Comparationis bedeutsam. Es liegen für diese Studie 23 biographisch-narrative Interviews – überwiegend mit einer beachtlichen Länge und Dichte – vor. Das impliziert, dass bei jenen Interviews, die in die nähere Analyse kamen, nicht sofort ein übergeordnetes Tertium Comparationis herausgearbeitet werden konnte, sondern zunächst eine Vielzahl an gemeinsamen Dritten anzutreffen war. Diese auf das generative Sinnmuster – und eine Homologie – ausgelegte Suchbewegung bildete die sinngenetische Typenbildung ab; das bedeutet, dass zu Beginn in zwei bzw. drei Fällen homologe Orientierungen herausgearbeitet werden konnten, die auf Gemeinsamkeiten dieser beiden Fälle innerhalb einer Erfahrungsdimension verwiesen. Das Tertium Comparationis bildet allerdings nicht ausschließlich jene Orientierungen der ersten beiden analysierten Fälle, sondern auch alle weiteren gemeinsamen dritten Bestände der zuvor verglichenen Fälle ab, so dass die vergleichende Suchbewegung ein großes Maß an konjunktiver Abstraktion erreicht hat (vgl. Nohl 2013: 298–290). Die Abstraktion der Orientierungen in diesem dritten Schritt und damit die spezifische Charakteristik des Typus bildeten die „Basistypik“ (Bohnsack 2013: 263). Mit dem herausgearbeiteten Muster an unterschiedlichen Fällen lösen sich die Orientierungen von der fallspezifischen Besonderheit.

Der darauf folgende fünfte Schritt umfasste eine weiterführende Typenbildung, die ohne die zuvor sinngenetische Typenbildung nicht hätte erfolgen können. Die dokumentarische Methode ist klassischerweise darauf ausgerichtet, eine soziogenetische Typenbildung vorzunehmen, d.h. die Genese der Sinngeneese zu vollziehen. Anders ausgedrückt wird in einem solchen Fall der Typenbildung die Frage geklärt, „für welchen existentiellen Erfahrungszusammenhang bestimmte Orientierungsmuster typisch sind“ (Nentwig-Gesemann 2013: 297). Solche Erfahrungszusammenhänge können durch das Alter, das Geschlecht, die Schichtspezifik oder den Sozialraum beeinflusst sein und, je nach Beschaffenheit des empirischen Materials, herausgearbeitet werden. Aus der Befassung mit der sich in den jeweiligen Fällen dokumentierenden Struktur „von sich je spezifisch überlagernden konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Nentwig-Gesemann 2013: 297) sollen Typiken gebildet und schließlich in einer Typologie zusammengefasst werden. Es müssten also in einem solchen Fall die Typen spezifischen relevanten Erfahrungsräume bestimmt und von anderen unterschieden werden (vgl. Nohl 2012: 164). Kurz gesagt wird in der soziogenetischen Typenbildung erschlossen, welche verschiedenen „soziale[n] Lagerung[en]“ (Mannheim 1964: 524) den jeweiligen Erfahrungen zugrunde liegen. Für die Herausarbeitung der Rolle bspw. des Alters, des Geschlechts, der Generationenzugehörigkeit oder der Bildungsspezifika ist sinnvoll, in der Akquisephase der Interviewpartner*innen von vornherein nach unterschiedlichen sozialen Merkmalen zu suchen, um dann herausarbeiten zu können, welche Relevanz ebenjene sozialen Lagerungen haben. Wie im Zuge der Offenlegung zur Gewinnung der Daten und zur Zusammensetzung des Samples bereits beschrieben, kam dieser Weg – ein Sampling nach festgelegten Suchkriterien aufzustellen – für diese Studie nicht in Frage. Die Samplingstrategie noch einmal zu ändern wurde nicht als sinnvoll erachtet und blieb daher aus. Aufgrund der intensiven Befassung mit dem vorliegenden Material dieser Studie wurde klar, dass es angemessen ist, eine relationale Typenbildung vorzunehmen. Die relationale Typenbildung trägt nach Nohl (2013b: 60) das Potential in sich, dort eine Typisierung vorzunehmen, „wo sozialer Wandel geschieht, wo sich also gesellschaftliche Strukturen verändern und neue Relationen sozialer Orientierungen und Erfahrungen zu Tage treten“. Im Gegensatz zur soziogenetischen Typenbildung will die relationale Typenbildung die „Kollektivität im status nascendi [Herv. im Zitat]“ (Nohl 2013b: 60) erfassen. Nohl (2013b: 61) greift hier auf Mannheim (1964: 121) zurück, der diese Überlagerung der Typiken als ein „Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit“ beschreibt.

Es war in dieser Studie also möglich, Typen nach dem Verfahren der relationalen Typenbildung nach Nohl (2012, 2013b, 2019) zu bilden, was gleichsam bedeutete, dass die komparative Analyse relevant blieb und eine sinngenetische Typenbildung vorgenommen wurde. In dieser Phase der Analyse half der dekonstruktive Zugang der Arbeit insofern, als dass sehr offen

nach Dimensionen – Nohl bezeichnet diese als „Dimensionen sozialer Heterogenität“ (Nohl 2012: 178) – gesucht wurde. Diese müssen „noch nicht wissenschaftlich bekannt“ (Nohl 2012: 178) sein oder als etabliert gelten und werden nicht von außen an das Material herangetragen. Mit Hilfe eines feingliedrigen (dekonstruktiven) Blicks konnten verborgene oder ungewöhnliche Konstellationen offengelegt werden. Das Tertium Comparationis wurde nicht über etablierte soziologische Merkmale herausgearbeitet, sondern über die strukturierenden Themen, die sich aus den Interviews mit den Lehrer*innen selbst ergaben. Das hieß, dass die Fälle auf den Aspekt hin in Beziehung gesetzt wurden, welche Themen die Lehrer*innen gemeinsam bearbeiteten sowie welche kongruierenden oder divergierenden Muster sich im Datenmaterial finden ließen. Es wurden dann Vergleichsdimensionen herausgearbeitet, in denen sich bedeutungsvolle Orientierungen finden ließen, und des Weiteren hinterfragt, auf welche Weise fallübergreifend zwischen den diversen Dimensionen sinnhafte Zusammenhänge gefunden werden konnten.¹⁵⁹ Im Kapitel sechs gehe ich dezidiert auf die relationale Typenbildung ein.

Wenn die Typenbildung dazu dient, zu generalisierbare(re)n Erkenntnissen zu gelangen, so muss auf die spezifische Beschaffenheit des Datenmaterials Rücksicht genommen werden. Die Gültigkeit bzw. Angemessenheit der Analyse bemisst sich dann darin, ob die gewählte Art der Analyse dem Datenmaterial angemessen ist (vgl. Bohnsack 1999: 188). Von generalisierbaren Erkenntnissen kann für die hier gewählte Typenbildung dann gesprochen werden, wenn spezifische Dimensionen von den Dimensionen anderer Erfahrungsräume unterschieden werden können. Es konnten drei relationale Typen in dieser Studie gebildet werden. Diese herausgearbeitete Typologie entspricht diesen Ansprüchen, was anhand der ergänzenden Erläuterungen zur Typenbildung sowie zur Herausarbeitung der Typologie anhand einer übersichtartigen Darstellung im kommenden Kapitel nachvollziehbar ist. Dieser Zwischenschritt soll helfen, die Darstellungsweise der drei relationalen Typen nachvollziehen und diese in ihrer Eigenlogik besser lesen zu können.

Gerade mit der Begründung der praxeologischen Typenbildung für diese Arbeit soll an dieser Stelle abschließend noch die Rolle der dekonstruktiven Perspektivierung geschärft werden: Die oben entworfene dekonstruktivistische Perspektivierung, die nicht als weiterer Zugang zu Material, sondern als kritisch-analytische Grundhaltung in dieser Arbeit eine Rolle spielt, findet sich in dieser Arbeit in zwei wesentlichen Argumentationssträngen der Logik der praxeologischen Typenbildung wieder: (1.) Wenn im Zuge der relationalen Typenbildung nach weiterführenden Erfahrungsräumen gesucht wird, sind die weiterführenden und noch nicht wissenschaftlich bekannten Merkmale nicht an sich ausschlaggebend, um eine strukturidentische Erfahrung zu teilen, sondern – hier wird Nohl (2013a: 277) gefolgt – ausschlaggebend ist, ob diese Merkmale tatsächlich wirkmächtig in den Erfahrungen der Lehrer*innen sind. (2.) Die praxeologische Typenbildung arbeitet mit einer Offenheit im Denken. Im Grunde verweist diese Offenheit auf eine weitere Grundkonstitution der praxeologischen Typenbildung, denn sie geht – darauf weisen Bohnsack (2013: 246) sowie Nentwig-Gesemann (2013: 308) hin – von einem abduktiven Prozess aus. Mit Hilfe der komparativen Methode sucht sie nach „funktionalen Äquivalenten“ (Bohnsack 2013: 246) sowie nach „Kategorien von Zentrum und Peripherie, von Fokus und Marginalität oder auch von primären und sekundären Rahmen“ (Bohnsack 2013: 246). Welche Gemeinsamkeit haben die dekonstruktivistische Perspektivierung und ein solches abduktives Arbeiten, das von Charles Peirce begründet wurde und sich in der relationalen Typenbildung wiederfindet? Die Abduktion will – anders als die Deduktion oder die Induktion – im empirischen Material

solche Merkmalsausprägungen zusammen[...]stellen [...] entdecken, für die sich im bereits existierenden Wissensvorratslager *keine* [Herv. im Zitat] entsprechende Erklärung oder Regel findet. Dann ist man überrascht [...] Da kein passender „type“ zu finden ist, muss in einem geistigen Prozess ein

159 Siehe zu diesem Vorgehen auch Loy (2018).

neuer *er-* bzw. *gefunden* werden [...] Eine Ordnung, eine Regel ist bei diesem Verfahren also erst noch zu (er)finden – und zwar mit Hilfe einer geistigen Anstrengung (Reichertz 2010: 280–281).

Die Verwiesenheit der dekonstruktivistischen Perspektivierung auf das abduktive Vorgehen im Zuge der Typenbildung ist, dass beides ein „mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung [ist], der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört“ (Reichertz 2010: 281). Die Rolle der dekonstruktiven Perspektive in dieser Arbeit – zuvorderst in der relationalen Typenbildung – ist also als Maßnahme zu sehen, „günstige Bedingungen für Abduktionen zu schaffen, [die; D.C.] also stets auf eins zielen: auf die Erlangung einer *Haltung* [Herv. im Zitat], bereit zu sein, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen. Abduktives Schlussfolgern ist also kein kenntnisliefernder *Schlussmodus* [Herv. im Zitat], also auch [wie die Dekonstruktion selbst; D.C.] keine *exakte* [Herv. im Zitat] Methode“ (Reichertz 2010: 284).¹⁶⁰ Der dekonstruktive Zugang ist, wie das abduktive Folgern selbst, in dieser Arbeit zu verstehen als „eine Haltung gegenüber Daten und gegenüber dem eigenen Wissen: Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern“ (Reichertz 2010: 284).¹⁶¹ Tabelle 2 bildet die einzelnen Schritte der Analyse der Lehrer*inneninterviews zusammenfassend ab.

Ablauf der Analyse des empirischen Materials in dieser Studie	
Materials in dieser Studie	Schrittfolgen
Schritt 1	Rekapitulation der Interviewsituation Sichtung der Memos zur Datengewinnung Mehrfaches Anhören der Audioaufnahmen der Interviews Notieren von metaphorisch-dichten Stellen des Interviews i.S. von „Fokussierungsmetaphern“
Schritt 2	Erarbeitung der Eingangserzählung Weiterführende Identifizierung metaphorisch-dichter Stellen Erfassung relevanter Passagen (entspricht der Feininterpretation der formulierenden Interpretation)
Schritt 3	Identifizierung der Kernaktivitäten der Darstellung durch Differenzierung der Textsorten (entspricht der formalen Interpretation mit Textsortentrennung i.S. der reflektierenden Interpretation) Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse (als Teil der reflektierenden Interpretation)
Schritt 4	Sinngenetische Typenbildung
Schritt 5	Relationale Typenbildung

Tabelle 2: Schritte der Analyse

¹⁶⁰ Dass sich abduktive Prozesse nicht methodisieren lassen, unterstreicht auch Nentwig-Gesemann (2013: 308).

¹⁶¹ Eine weitere Gemeinsamkeit der dekonstruktiven Perspektivierung von empirischen Daten und des abduktiven Prozesses ist, dass der Prozess der Erarbeitung grundsätzlich nicht abschließbar ist und es auch keine absolute Sicherheit der Erkenntnis bzw. der Wissensproduktion gibt (vgl. dazu Reichertz 2010: 285–286).

5.5 Zusammenfassung der methodologischen Rahmung und des methodischen Vorgehens

Dieses Kapitel teilte sich in zwei Abschnitte. In dem ersten Abschnitt befasste es sich mit dem methodologischen Grundverständnis, in welches diese Studie eingebettet ist. In einem zweiten Abschnitt wurde dann das methodische Vorgehen offengelegt. Im Rahmen des methodologischen Grundverständnisses wurde zunächst der Argumentationsbogen – dass ein dekonstruktiver Zugang eine Rolle für das methodische Arbeiten spielt – aufgespannt und mit einem doppelten Zugang erarbeitet. Die Argumentation, die sich zunächst auf die Theoriearchitektur der Rekonstruktion und dann der Dekonstruktion bezog, arbeitete das Potential einer verschränkten Arbeitsweise von Rekonstruktion mit der Dekonstruktion heraus, ohne beide vereinheitlichen oder unter dem Dach von Methoden subsumieren zu wollen. So wurde in einem ersten Schritt zunächst einmal die dokumentarische Methode in ihren Grundzügen anhand von vier zentralen Standpunkten (Standpunkt zur zweifachen Rekonstruktion, Standpunkt zur Sinn- und Wissensproduktion, Standpunkt zum kommunikativen Wissen und zum konjunktiven Erfahrungsraum, Standpunkt zu Orientierungen und genetischen Interpretationen) und der Betrachtung der Common-Sense-Theorien skizziert (Kapitel 5.1). Um die Bezugnahme der Dekonstruktion auf die Rekonstruktion nicht ausschließlich auf einer abstrakten Ebene zu erörtern, erfolgten zwei Konkretisierungen (Kapitel 5.2): Zuerst wurde der dekonstruktive Zugang einfühend charakterisiert (Kapitel 5.2.1) und das Verständnis Derridas zur *différance* herausgearbeitet (Kapitel 5.2.2). Für eine zweite Konkretisierung wurde anschließend Stuart Halls Kritik zur *différance* aufgegriffen und anhand der Artikulation von Differenz und Einheit erörtert (Kapitel 5.2.3). Seitens der Rekonstruktion befasste sich das darauffolgende Kapitel eingehender mit Common-Sense-Theorien sowie Macht in der Wissenssoziologie (Kapitel 5.2.4) und zeigte deutlich auf, dass sich durchaus zentrale Begründungsfiguren einer dekonstruktiven Sichtweise in der dokumentarischen Methode finden lassen. Im Zuge dessen standen zum einen die Common-Sense-Theorien im Mittelpunkt der Argumentation, um die Anschlussfähigkeit der praxeologischen Sicht zu den dargelegten Grundhaltungen Halls dezidiert zu untermauern. Es wurde herausgearbeitet, dass das Verständnis zu Common-Sense-Theorien auch bedeutsam ist, wenn eine Typenbildung im Modus Operandi erfolgt. Zum anderen wurde das Verständnis von Rahmenmacht, welches die dokumentarische Methode bereithält, als exemplarisches Beispiel auf einzelne Elemente des zuvor – mit einem dekonstruktiven Blick – erarbeiteten bildungspolitischen Diskurses rückgelesen. Der zweite Abschnitt dieses Kapitels legte das methodische Vorgehen offen, indem das Interesse bzw. die Gründe für die Erforschung des Handelns der hier gewählten Lehrer*innen transparent gemacht wurden, der herausfordernde Feldzugang sowie die Samplebildung und letztlich die Konkretisierung der Fragestellung erläutert wurden (Kapitel 5.4.1). Es wurde hier ein erster Bezug zur Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1969) hergestellt und das iterativ-zyklische Vorgehen im methodischen Vorgehen herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt wurde auf das biographisch-narrative Interview für die Gewinnung der empirischen Daten eingegangen (Kapitel 5.4.2). Argumentativ wurde zunächst anhand dreier zentraler Charakteristiken des dahinterliegenden Verständnisses dieser Methode (Anerkennung der Prozesshaftigkeit biographischer Verläufe, Bezugnahme auf atheoretisches Wissen, Verständnis zur Deutungshoheit der Biograph*innen) verdeutlicht, warum dies ein angemessenes Verfahren für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses ist. Das Verständnis der Deutungshoheit der Befragten über das erzählte Handeln verbindet Schütze insofern mit theoretischen Zugängen dieser Arbeit, die sich kritisch mit hegemonialen Anordnungen befassen, als dass Erzähler*innen Expert*innen und Theoretiker*innen ihrer selbst, ihrer Lebensgeschichte und ihres Handelns sind, denen es grundsätzlich gelingt, eine höchst involvierte Position verlassen und diese analytisch durchdringen zu können (vgl. Schütze 1987: 138). Diese Argumentation

kann als ein zentrales Verbindungsstück zu den vorher machttheoretisch entworfenen theoretischen Verständnissen dieser Studie verstanden werden. Es wurde anschließend das Vorgehen der Analyse der biographisch-narrativen Interviews dezidiert dargelegt (Kapitel 5.4.3): Ausgehend von der Auffassung Schützes über die Art der Darstellungen eigener erlebter Erfahrungen und von Handeln wurde in der Analyse zunächst einmal an einen wesentlichen Arbeitsschritt – die Textsortentrennung – der Narrationsstrukturanalyse angeknüpft, der sich allerdings auch in der dokumentarischen Methode wiederfindet. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle von argumentativen und bewertenden Darstellungsaktivitäten und deren Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise verhandelt und diese – in Anlehnung an Nohl (2008: 50) – als Modus Operandi des Theoretisierens als bedeutsam erachtet, denn auch diese lassen den Rahmen, in denen die hier befragten Lehrer*innen ihre Themen- und Problemstellungen erarbeiten, sichtbar werden. Ein wesentlicher Grund führte letztendlich dazu, die Interviews nicht weiter mit der Narrationsstrukturanalyse, sondern mit der dokumentarischen Methode zu analysieren: Es sollte nicht bei der Darstellung von Einzelfällen verbleiben und eine auf die Lebensgeschichte bezogene Deutung vorgenommen werden, sondern die Interviews sollten i.S. der komparativen Sequenzanalyse miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das Ziel war, die Interviews mehrdimensional zu erfassen, auch wenn es sich dabei im Kontext biographisch-narrativer Interviews um einen sehr umfassenden Zugang handelt, denn die hervorgebrachten Themen mussten aus allen drei Teilen des biographisch-narrativen Interviews gefunden und in Bezug auf eine mögliche fallübergreifende Relevanz bearbeitet werden. In der methodischen Gesamtargumentation zu diesem Vorgehen, das sich in Teilen auch auf die Grounded Theory nach Glaser/Strauss bezieht (bspw. auf den stetigen Vergleich von Textstellen), wurde gerade an dem Aspekt der fallübergreifenden Relevanz gleichsam aber deutlich, dass sich das hier gewählte Vorgehen auch von der Grounded Theory abgrenzt, denn die herausgearbeiteten Vergleiche dienen nicht lediglich der Spezifizierung oder Erweiterung von Kategorien eines Falls.¹⁶² Was im ersten Abschnitt dieses Kapitels anhand der Rolle der Common-Sense-Theorien vor einem theoretischen Hintergrund erläutert wurde, fand in der Stellungnahme zum Vorgehen bezüglich der Typenbildung eine Übersetzung. So wurde in Anlehnung an Bohnsack (2013: 242) zunächst die Bezogenheit der Common-Sense-Typenbildung auf die praxeologische Typenbildung verdeutlicht, um dann das konkrete Vorgehen der Typenbildung – der sinngenetischen und relationalen Typenbildung – zu beschreiben. An diese Offenlegung schloss sich eine abschließende Klärung des für diese Studie gewählten dekonstruktiven Zugangs an.

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen methodologischen Rahmung und der methodischen Grundlegung wurde für das Verständnis dieser Studie bezüglich des dekonstruktiven Zugangs Folgendes deutlich: Eine rekonstruktive Logik befragt sich durchaus i.S. der Dekonstruktion selbstkritisch, was an dem Aspekt der Standortgebundenheit sichtbar wird. Für diese Studie ist der dekonstruktive Zugang relevant, ohne dabei die dokumentarische Methode und ihre Prämissen in Frage zu stellen oder an ihr als angemessene Methode im Umgang mit den Interviews der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu zweifeln. Es wurde zunächst von einer zentralen Argumentation Derridas ausgegangen, nämlich, dass nicht einfach postuliert werden kann, dass es ein endgültiges Verständnis der Bedeutungen gibt, die sich in einem Text finden lassen. Das empirische Material kann zudem, auch wenn es methodisch bearbeitet wird, nicht beherrscht werden. Diese Einstellung hilft, mit dem empirischen Material offen umzugehen und – bevor im rekonstruktiven Sinn eine Lesart als solche bezeichnet wird – zu pausieren, um anschließend nochmals zu fragen, ob es tatsächlich das bedeutet, was es zu bedeuten scheint. Allerdings wird hier Derridas zwangsläufiges Verständnis, dass sich der Text den Leser*innen und Interpret*innen grundsätzlich entzieht, nicht in seiner Absolutheit gefolgt. Stattdessen

162 Dieser Aspekt spielt eine Rolle in der Darstellung der Typen, was etwas später in dieser Arbeit – in der Erläuterung zur Darstellung der Typen – aufgegriffen wird.

wurde an zwei zentrale Gedanken Halls angeknüpft: Weder die Dekonstruktion noch die Rekonstruktion kann eindeutige Bedeutungen bestimmen. Für diese Studie gilt: „Man muss also den Versuch riskieren, so viel und so neutral als möglich von dem zu lesen, was die Formierung sein könnte“ (Hall 2004c: 98), wobei der „Moment der Dekonstruktion auch ein Moment der Rekonstruktion [ist]“ (Hall 2004c: 93). Die dokumentarische Methode und der dekonstruktive Zugang vollziehen durchaus zwei verschiedene Suchbewegungen, die einander allerdings nicht ausschließen. Das Erfassen der Sinnproduktionen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die über ihre Biographie und ihr berufliches Handeln berichten, wird mit einer dekonstruktiven Öffnung als ein aufgeschlossener Prozess verstanden, der auch Widersprüchen und Spuren jener Thematisierungen nachgeht. Somit kann eine Befassung mit Common-Sense-Theorien und ihrer Rolle in der Mitstrukturierung des Gesellschaftsentwurfs der Lehrer*innen und ihres Handelns dezidiert erfolgen. Eine solche dekonstruktive Öffnung richtet den Blick auf maskierte oder kaum thematisierte Aspekte, welche die Interviews bereithalten können. Was letztendlich aber der Subtext ist, der sich in den Gesprächen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund finden lässt, zeigt sich erst in der intensiven Befassung mit dem empirischen Material. Neben den methodologischen Begründungen wurden auch zwei methodische Argumentationsstränge der praxeologischen Typenbildung (Wirkmächtigkeit von Erfahrungen, Verortung zur abduktiven Logik) herausgearbeitet, an welche diese dekonstruktive Grundhaltung anschlussfähig ist. Der dekonstruktive Zugang in dieser Arbeit wird als eine kritisch-analytische Grundhaltung verstanden, welche die Erarbeitung des berufsbezogenen Handelns der Lehrer*innen und ihre Gesellschaftsentwürfe begleitet.

6 Zum Verständnis der Typenbildung und zur Darstellung der empirischen Rekonstruktion

Das vorangegangene Kapitel befasste sich mit der methodologischen Rahmung dieser Studie und mit der Erläuterung des methodischen Vorgehens. Die konkreten methodischen Schritte, d.h. die Entwicklung der Fragestellung, die Gewinnung der Daten, die Zusammenstellung des Kernsamples sowie die Analyse der Interviews, sollen hier nicht nochmals wiederholt werden. Dieses Kapitel ist als ein Übergangskapitel – von der Methodologie und Methode hin zu den drei herausgearbeiteten Typen – zu verstehen. Es widmet sich eingehend der vorgenommenen Typenbildung. In einem ersten Schritt wird die relationale Typenbildung begründet und diese methodologisch verortet (Kapitel 6.1). In einem zweiten Schritt wird beschrieben, wie die Dimensionen für die Typenbildung identifiziert wurden, und es wird eine erste Konkretisierung zu den Verbindungen zwischen den Dimensionen vorgenommen (Kapitel 6.2). In einem darauffolgenden Kapitel (6.3) wird die sinnlogische Verknüpfung präzisiert. Des Weiteren wird die erarbeitete Typologie anhand von Übersichten und mit Hilfe ergänzender Erklärungen anschaulich gemacht (Kapitel 6.4), so dass später die relationalen Typen verständlich gelesen werden können. In einem abschließenden Schritt werden dann ergänzende Hinweise zur Darstellung der relationalen Typen gegeben (Kapitel 6.5).

6.1 Begründung und methodologische Positionierung der relationalen Typenbildung

Im Zuge der Beschreibung der einzelnen Schritte der vorgenommenen Analyse der biographisch-narrativen Interviews wurde dargelegt, dass sowohl die sinngenetische Typenbildung als auch die komparative Analyse unabdingbar sind, um eine weiterführende Typenbildung vornehmen zu können. In Abhängigkeit von der Beschaffenheit des empirischen Materials ist zu entscheiden, ob und wenn ja welche weiterführende Typenbildung vorgenommen werden kann. In der Typenbildung geht es darum, die für die jeweiligen Typen spezifischen Erfahrungsräume zu identifizieren und von anderen zu unterscheiden (vgl. Nohl 2012: 164). Im vorangegangenen Kapitel wurde die soziogenetische Typenbildung charakterisiert und mit der relationalen Typenbildung, die sich in den letzten Jahren als eine tragfähige Alternative für eine weiterführende Typenbildung etabliert hat, in Beziehung gesetzt.

Mit der in dieser Studie durchgeführten sinngenetischen Typenbildung konnten unterschiedliche Orientierungen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet werden. In dieser Phase der Analyse – der sinngenetischen Typenbildung – können die Typen noch nicht in ihrer Genese erfasst werden, wie es bspw. die soziogenetische Typenbildung vermag. Das Ziel der relationalen Typenbildung, wie sie hier vorgenommen wurde, ist es, Zusammenhänge von typisierten Orientierungen offenzulegen. Die relationale Typenbildung arbeitet regelgeleitet, vollzieht zunächst an einzelnen Fällen, wie typisierte Orientierungen zusammenhängen, und erarbeitet dann in einem darauf aufbauenden Schritt, ob diese Zusammenhänge typisierter Orientierungen fallübergreifend identifiziert und als Relation typisiert werden können (vgl. Nohl 2013b: 9). Kurz gesagt: Sie zielt also darauf ab, zu klären, in welchem systematischen Zusammenhang unterschiedliche Dimensionen von typischen Orientierungen einzuordnen sind (vgl. Nohl 2013b: 61).

Für die weiterführende Typisierung des vorliegenden Datenmaterials über die sinngenetische Typenbildung hinaus war aufgrund der Beschaffenheit der Interviews und der Zusammensetzung des Samples die relationale Typenbildung der sinnvolle und angemessene Weg in dieser Studie, um spezifische Erfahrungen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und die Überlagerung der Dimensionen, die aus den Orientierungen bestehen, herausarbeiten zu können. Im vorangegangenen Kapitel ist dezidiert dargelegt worden, dass und wie mit Hilfe der Grounded Theory die Zusammensetzung des Kernsamples erfolgte. Es wurde nicht nach festgelegten Kategorien gebildet, sondern in einer komparativen Fallauswahl, bei der weitere Fälle aufgrund neuer Erkenntnisse einbezogen wurden, bis schließlich eine Sättigung erfolgte. Die darin vertretenen Fälle waren zunächst bezüglich der Alterszusammensetzung – bis auf eine Ausnahme – zu gleichartig und die Erfahrung, die auf das soziale Merkmal Geschlecht bezogen werden könnten, zu wenig aussagekräftig, um eine soziogenetische Typenbildung differenziert vornehmen zu können. Zudem entstammten die Lehrer*innen des gebildeten Kernsamples aus homogenen Bildungsmilieus. Außerdem hatten alle ein Lehramtsstudium in Österreich abgeschlossen und verfügten damit über ein ähnliches Bildungsniveau. Eine Gruppierung, die aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Nation oder ethnischen Zugehörigkeit vorgenommen werden könnte, wurde absichtlich von vornherein nicht vorgenommen und galt nicht als ein hinreichendes Merkmal für eine Differenzierung. Obwohl ein offener Blick auf eine mögliche Unterscheidung hinsichtlich des Einwanderungszeitpunktes der Geburt in Österreich geworfen wurde und die Migrationsgeneration bei der Suche nach Lehrer*innen mit Migrationshintergrund variiert wurde, um eine mögliche Relevanz herausarbeiten zu können, stellte auch dies kein leitendes Kriterium für die Typenbildung dar.

Das Vorgehen der Typenbildung in dieser Studie bestand aus drei zentralen Schritten, die im Folgenden näher erläutert werden. Zuvor soll eine kurze methodologische Positionierung der relationalen Typenbildung erfolgen. In der methodischen Grundlegung des vorangegangenen Kapitels wurde die Entscheidung, sich keiner ausschließlichen Interpretation und Darstellung von Einzelfällen zu widmen, sondern eine Typenbildung vorzunehmen, damit begründet, zu generalisierbar(er)en Erkenntnissen zu kommen und sich auf die Suche nach etwas Typischem zu begeben. An dieser Stelle soll ergänzend zu dem bisher bereits festgehaltenen methodischen Verständnis zur Generalisierungsfähigkeit dieser Studie Folgendes klargestellt werden: Allein aufgrund der methodologischen Verortung der Studie und ihrer Durchführung ist deutlich, dass es sich hier nicht um ein repräsentatives Sample handelt und sich die Studie durch eine begrenzte Reichweite der Generalisierung auszeichnet. Die entwickelten relationalen Dimensionen sind keine, die sich nur exklusiv bei Lehrer*innen mit Migrationshintergrund vorfinden lassen; sie könnten sich auch bei Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund zeigen. Ein Vergleich beider Gruppen stand – wie im methodischen Teil der Arbeit erläutert – nicht im Erkenntnisinteresse der Arbeit. Es wird zudem auch nicht der Anspruch erhoben, dass Aussagen über alle möglichen Typen des Gesellschaftsentwurfs von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, über ihr Handeln und was diesem zugrunde liegt, getroffen werden können. Die Studie hat also eine beschränkte Reichweite des empirischen Erkenntnisinteresses. Gleichsam vermag sie sich aber dennoch unter dieser Voraussetzung dezidiert der Frage nach der Konstruktion der Gesellschaftsentwürfe von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und der präzisen Erfassung, was ihr Lehrer*innenhandeln ausmacht und wodurch es bedingt ist, zu widmen. Es werden sich aufgrund der in dieser Studie herausgearbeiteten Orientierungen Projekte anschließen, die weiterführende Erkenntnisse evozieren könnten.

Mit dem gewonnenen Kernsample von acht Fällen wäre eine Menge an Kombinationen von möglichen Relationen erwartbar gewesen. Es wurden auch zahlreiche einzelne Orientierungen aus den Interviews herausgearbeitet. Nicht das Sortieren und Abbilden dieser einzelnen Orientierungen, sondern deren Beziehung untereinander, also die sinnlogische Verknüpfung, war Gegenstand der eigentlichen Suche. Es ließen sich drei relationale Typen fallübergreifend

für die Beantwortung der Fragestellungen der Studie rekonstruieren. Die Aufgabe in der Bildung von relationalen Typen war, dass diese „Idealtypen“ i.S. Max Webers „idealtypischen Verstehens“ (Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2019: 17) bilden. Es wurden daher für die Typologie – nach mehreren Schleifen der Erarbeitung von Orientierungen – jene Fälle verwendet, die sowohl metaphorisch-dichte Gesprächsstellen enthielten, als auch jene, bei welchen besonders charakteristische Eigenschaften in den herausgearbeiteten vier Vergleichsdimensionen der dimensionalen Typiken aufgezeigt werden konnten. Diese Fälle gaben also vor, wie sich das Kernsample zusammensetzte, und auf diese Weise können die gebildeten Typen in dieser Studie als Idealtypen gelten. Wenn etwas Typisches herausgearbeitet werden will, so ist es notwendig, nachzuzeichnen, dass sich der relationale Typus des einen Falls nicht nur in diesem einen, sondern auch in anderen Fällen – mindestens in einem weiteren – wiederfindet. In dieser Studie finden sich daher sinnlogische Zusammenhänge der Orientierungen in jeweils mehr als in einem Fall. Die Plausibilität der Typologie erschließt sich, weil sie besonders charakteristische Eigenschaften enthält, mit denen sich die drei relationalen Typen veranschaulichen lassen. Diese werden in der Darstellung der jeweiligen relationalen Typen nicht fallanalytisch i.S. Schützes, dennoch aber nah am Fall dargelegt, so dass die charakteristischen Eigenschaften auch nachvollziehbar werden. Diese Eigenschaften zeigen letztlich die sinnlogischen Zusammenhänge der Orientierungen auf und geben Auskunft über deren Entstehungszusammenhang. In dieser Studie finden sich keine Typen, deren Orientierungen und die sinnlogischen Sinnzusammenhänge verschwommen und nicht klar genug voneinander abgrenzbar waren – diese waren im gesamten Sample der Untersuchung oft zu finden. Sie wurden nicht dargestellt. Es wurden auch jene nicht wiedergegeben, bei denen sich nur bedingt fallübergreifende Orientierungen zeigten, sie aber damit letztendlich keinen eigenen Typus abbildeten – auch hier gab es einige Fälle.

Nohl (2013b: 55) spricht bezüglich der Entstehungsgeschichte der relationalen Typenbildung davon, dass sich neben der soziogenetischen Typenbildung ein

neuer Weg der Typenbildung erkunden [lässt] [...] Dieser neue Weg wurde eingeschlagen, ohne dass schon von vorneherein klar war, in welche Richtung er führen und welchen Namen er tragen würde. Ganz im Gegenteil ist er geradezu aus der Not geboren, nämlich aus dem Problem, dass sich im jeweiligen Untersuchungsfeld zwar mehrere sinnogenetische Typiken bilden ließen, aber die so typisierten Orientierungsrahmen nicht auf etablierte soziale Lagerungen oder organisatorische Kontexte zurückgeführt werden konnten.

Die herausgearbeiteten Relationen sind, auch wenn sie von den Lehrer*innen durchaus einzeln erlebt werden, nicht vorsozial und können „den Keim neuer kollektiver Strukturen bilden“ (Nohl 2013b: 60). Es gibt in dieser Typenbildung also eine grundlegende Aufgeschlossenheit gegenüber der zu findenden Kollektivität, die sich (noch) im „status nascendi“ (Nohl 2013b: 60) befinden kann. Mit der relationalen Typenbildung war es möglich, soziale Zusammenhänge zu identifizieren, deren Entstehung noch nicht abgeschlossen ist. Die biographisch-narrativen Interviews aus dieser Studie waren für das Entdecken solcher sich bildenden bzw. neuen Verhältnisse von Orientierungen eine geeignete Quelle, da sie dichte Erzählungen und Beschreibungen enthielten. Die dekonstruktive Haltung gegenüber dem Material flankierte den Analyseprozess, indem immer wieder Spuren im empirischen Material nachgegangen wurde, die aus einer gewohnten Perspektive (die auf die etablierten sozialen Merkmale ausgerichtet sein kann) wenig oder gar nicht in Betracht kamen. Die herausgearbeitete Mehrdimensionalität bezieht sich auf Dimensionen und deren sinnlogische Zusammenhänge. Dass die relationale Typenbildung bezüglich der Überlagerung von Typiken auf Mannheim verweist, ist bereits im vorangegangenen methodischen Kapitel erwähnt worden. Festgehalten werden soll an dieser Stelle nochmals, dass die relationale Typenbildung nach dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack zit.n. Nohl 2013b: 53) arbeitet, so wie die soziogenetische Typenbildung

auch verfährt (vgl. Nohl 2013b: 61). Allerdings ist die Einbettung des relationalen Typus in die Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume – wie es die soziogenetische Typenbildung vornimmt – von jener Einbettung in eine Mehrdimensionalität, wie sie die relationale Typenbildung versteht, zu differenzieren: Die sinngenetischen Typiken der relationalen Typenbildung beziehen sich nämlich „auf einzelne Themen und Probleme im erforschten Gegenstandsbereich; die so entwickelten Typen repräsentieren dann auch nicht Orientierungsrahmen, sondern Handlungsorientierungen und Habits, innerhalb derer diese Themen und Probleme behandelt werden“ (Nohl 2019: 60). Das Verständnis der Mehrdimensionalität ist bei der soziogenetischen Typenbildung also grundsätzlich auf konjunktive Erfahrungsräume (wie z.B. Alter oder Geschlecht) bezogen (siehe dazu Nohl 2019: 60–61). Die Dimensionen in der relationalen Typenbildung, die nach Nohl (2019: 60) als „Problemdimensionen“ bezeichnet werden, heben demgegenüber auf das „zugrundeliegende Bezugsproblem“ ab, „das von den Akteuren innerhalb differierender Handlungsorientierungen und Habits bearbeitet wird“ (Nohl 2019: 61). Im Grunde fragt die relationale Typenbildung – daran soll an dieser Stelle zudem erinnert werden – in einer *abduktiven* Logik¹⁶³ – nach Orientierungen, und danach, wie diese typisiert werden können und in welchen Zusammenhängen diese bedeutsame Differenzkategorien symbolisieren. Die folgenden beiden Kapitel werden konkreter auf die vorgenommene relationale Typenbildung in dieser Studie eingehen und dezidiert klären, was nun genau mit der hier gewählten relationalen Typenbildung bestimmt wird.

6.2 Identifikation von Dimensionen und Feststellen der Verbindungen zwischen den Dimensionen

Die biographisch-narrativen Interviews liegen in dieser Studie, wie erwähnt, in Form von Volltranskripten vor. Es handelt sich um biographisch-narrative Interviews und das Interesse war, sich die biographische Eingangserzählung genauer anzusehen. So war es möglich, sich ein genaues Bild über mögliche Dimensionen und deren Zusammenhänge zu verschaffen, denn im Grunde kam in diesem *ersten Schritt* zu Beginn der Identifikation von Dimensionen erst einmal alles in den Blick, was für die Orientierungen der Lehrer*innen relevant sein konnte. Es wurden zunächst sehr offen und in mehreren Schleifen erste Kennzeichen festgehalten, die auf Themen bzw. mögliche Dimensionen hinweisen, die für die Analyse wichtig sein konnten und sich in den unterschiedlichen Interviews – die über die acht Fälle hinausgingen – fanden. Diese Kennzeichen wurden in der Anfangsphase immer wieder erweitert, teils aber auch verworfen. Dabei wurden bereits jene markiert, die in mehreren Fällen gleichzeitig auftraten. Die Identifikation von Dimensionen blieb jedoch nicht auf das intensive Durcharbeiten des Materials und das Finden solcher Kennzeichen beschränkt.¹⁶⁴

Für die weiterführende Identifikation der Dimensionen wurde in einem *zweiten Schritt* mit der Analyse von zwei Interviews begonnen, die miteinander verglichen wurden. Es wurden dabei Passagen von zwei ähnlichen Fällen verglichen. Eine Herausforderung war es – vor allem mit der späteren sukzessiv steigenden Anzahl an Fällen –, mit der Menge an Passagen umzugehen, denn sie stammen jeweils aus allen drei Teilen des biographisch-narrativen Interviews, d.h. aus der biographischen Eingangserzählung, aus dem immanenten Nachfrageteil und dem argumentativ ausgerichteten Teil. Es gab eine Frage im Hintergrund, die den Vergleich begleitete: *Auf welche Weise zeigt sich hier eine Verbindung, die aus den jeweiligen herausgearbei-*

163 Loy (2018: 171) spricht im Vergleich zur soziogenetischen Typenbildung davon, dass die relationale Typenbildung „stärker heuristisch orientiert [ist]“.

164 Zu den allgemeinen Schritten der relationalen Typenbildung siehe Nohl 2013b: 55–60.

teten Orientierungen besteht? In einem *dritten Schritt* wurden dann Passagen verglichen, die sich in den nächsten beiden Fällen – welche miteinander ähnliche Orientierungen teilten – zeigten, sich allerdings aber von den ersten beiden Fällen unterschieden. Auch in dieser vergleichenden Bewegung der beiden hinzugekommenen Fälle stand die Frage nach der Gemeinsamkeit der Fälle und der Gestaltung ihrer Orientierungen im Mittelpunkt. Diese Suchbewegung wurde allerdings komplexer, insofern auch die Frage interessierte, *wie sich deren Orientierungen nun von denen der ersten beiden Fälle unterscheiden*. Im Verlauf der Analyse wurde diese Suchbewegung auf immer mehr Fälle erweitert. So konnten Schritt für Schritt einerseits ähnliche Orientierungen herausgearbeitet werden. Andererseits konnten diese wiederum von Orientierungen in anderen Fällen unterschieden werden. Nach Bohnsack (2010: 308) kann in einem solchen Fall dann von einem Typus gesprochen werden, sobald sich die hier rekonstruierten Orientierungen – Bohnsack spricht naturgemäß von Orientierungsrahmen – nicht mehr ausschließlich auf einer fallinternen Ebene zeigen, sondern fallübergreifend erfasst werden können und sich – wie bereits festgehalten – vom Einzelfall ablösen.

In diesem dritten Schritt wurde die vergleichende Analyse zweier Fälle sukzessive durch weitere Interviews angereichert. Das Ziel war in dieser Phase der Erarbeitung die Suche nach Zusammenhängen zwischen der typisierten Orientierung der einen Dimension (z.B. der *gesellschaftsbezogenen Orientierung*) und einer typisierten Orientierung in der anderen Dimension (z.B. der *reflexiven Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln*). Wie es Nohl (2013b: 58) festhält und dem für diese Studie postulierten dekonstruktiv-rekonstruktiven Verständnis von Wissensproduktion nach Hall (2004c: 98) entgegenkommt, kann ein solcher Zusammenhang weder von außen herangelegt werden, noch lässt er sich „abstrakt postulieren, sondern nur am Fall rekonstruieren“ (Nohl 2013b: 58). Da also von vornherein nicht klar ist, was die Zusammenhänge sind, welche und wie viele Dimensionen sich abzeichnen, wurden mehr Interviews analysiert, als sich letzten Endes im Kernsample dieser Studie wiederfinden. Nachdem es in dem ersten Schritt erst einmal darum ging, einen sehr offenen Blick auf mögliche relevante Themen zu werfen, um so später die jeweiligen Zusammenhänge aufdecken zu können, war es nun die Aufgabe, innerhalb der Fälle mögliche Dimensionen zu finden, die miteinander in Verbindung stehen. Allmählich konnten solche möglichen Dimensionen aus den Interviews herausgearbeitet werden. Die zentrale Aufgabe in diesem dritten Schritt war es aber, eine Relation von unterschiedlich dimensionierten und typisierten Orientierungen nicht ausschließlich in einem Fall, sondern in mehreren Fällen herauszuarbeiten. Die Reichweite einer solchen Relation muss über den Einzelfall hinausreichen und sich in mehreren Fällen rekonstruieren lassen.

Es konnten vier typisierte Orientierungen herausgearbeitet werden, wobei innerhalb jeder dieser vier sinngenetische Typen gebildet wurden. Das bedeutet, dass die fallübergreifenden Orientierungen des einen Typus denen der anderen Typen gegenübergestellt wurden und kontrastiv erarbeitet wurden. Diese vier sinngenetischen Typen werden hier – in sprachlicher Anlehnung an Bohnsack (2017: 240) – als Typik bezeichnet. Die durch Loy (2018: 172) inspirierte begriffliche Unterscheidung zwischen dimensionaler Typik auf der einen und Typologie auf der anderen Seite systematisiert in dieser Studie die Ergebnisse der komplexen Erarbeitungsschritte der relationalen Typenbildung. Für die relationale Typenbildung werden in der vorliegenden Studie die sinngenetischen Typen auf dem Niveau der Dimensionen *dimensionale Typen* genannt. Die Bezeichnung *Typologie* hingegen wird auf die gesamte Typologie angewandt, die sich aus den drei relationalen Typen (Typus I, II und III) zusammensetzt. Im Zuge solcher Begriffsbestimmungen sei an dieser Stelle dezidiert benannt, was nun typisiert wird: Wie es Nohl (2019: 58) beschreibt und in dieser Studie angewandt wird, werden keine Orientierungsrahmen typisiert, sondern *Orientierungen*.¹⁶⁵ Orientierungen sind nicht so breit geschnittene

165 Nohl spricht in seinen ersten Veröffentlichungen zur relationalen Typenbildung von „typisierten Relationen typisierter Orientierungsrahmen“, die das Ziel der relationalen Typenbildung waren. In einer jüngeren Ver-

Einheiten wie der Orientierungsrahmen, sondern kleinschnittigere Einheiten, die als Modus Operandi der Bearbeitung von Situationen und Themen rekonstruiert werden konnten (vgl. Nohl 2019: 54). Der Orientierungsrahmen hebt konzeptionell auf den Habitus ab und ist von Orientierungen bzw. sogenannten Handlungsorientierungen abzugrenzen. Handlungsorientierung ist ein Begriff, der von Barbara Asbrand (2008: 4) genutzt und dann durch Nohl und Anwender*innen sowie Weiterentwickler*innen der relationalen Typenbildung weiter ausgearbeitet wurde und auch in dieser Arbeit Anwendung findet (siehe dazu Nohl 2019: 55). Handlungsorientierungen sind nach Nohl (2019: 55) zum einen auf spezifische Themen bezogen, wobei diese verschiedenen Modi Operandi in jedem Fall miteinander einhergehen. Zum anderen wird der Habitus nicht mehr als zusammengesetzt betrachtet, setzt sich also nicht mehr als homogenes Muster aus Wahrnehmen, Denken und Handeln zusammen, sondern ist als ein Arrangement aus (teils auch) widerstreitenden Handlungsorientierungen zu verstehen (vgl. Nohl 2019: 55). Von dem Interesse an diesem Zusammenspiel von Handlungsorientierungen und der Aufschlüsselung deren Logik war die Suchbewegung in der hier durchgeführten relationalen Typenbildung dieser Studie geleitet.

In dieser Studie war es möglich, die jeweiligen vier Orientierungen in drei Typen voneinander abzugrenzen. Für die relationale Typenbildung genügt es allerdings nicht, „die Verbindung unterschiedlicher Orientierungsrahmen als eine sinnfreie Parallelität der Orientierungen aufzuweisen; es gilt vielmehr, die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren“ (Nohl 2013b: 59). Die typisierte Relation typisierter Orientierungen wird allerdings erst dann schlüssig, wenn sie sich von anderen typisierten Relationen abgrenzen lässt und wenn die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation herausgearbeitet werden kann (vgl. Nohl 2013b: 58–59). Mit den in dieser Studie gebildeten relationalen Typiken konnten die „sozialen Zusammenhänge von Orientierungen“ (Nohl 2013b: 59) und die „Sinnhaftigkeit der typisierten Relationen“ (Nohl 2013b: 59) wie folgt erschlossen werden: In jeder der vier Dimensionen konnten drei sich voneinander unterscheidende Typen gewonnen werden. Es war hier so, dass alle vier Dimensionen der gleichen Fälle jeweils einen Typus ergaben. Die Orientierungen stehen in dieser Studie insofern in einem Zusammenhang und können als sinnhaft verstanden werden, als dass der erste Typus der ersten Dimension (typisierte *Orientierung im Nahfeld Schule*) sowie der erste Typus der zweiten Dimension (typisierte *gesellschaftsbezogene Orientierung*) mit dem ersten Typus der dritten Dimension (typisierte *reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln*) zusammenhängen und dieser erste Typus der dritten Dimension dann wiederum mit dem ersten Typus der vierten Dimension (typisierte *Orientierung Deutungsraum Schule*) zusammenhängt. Die Bezogenheit der typisierten Orientierungen des ersten relationalen Typus kann dabei von der Relation der typisierten Orientierungen des zweiten und dritten relationalen Typus abgegrenzt werden. Zudem wird mit der Abgrenzbarkeit der typisierten Relation typisierter Orientierungen des einen Typus von anderen typisierten Relationen typisierter Orientierungen des zweiten Typus und dann des dritten Typus die hier durchgeführte Typenbildung plausibel (vgl. Nohl 2019: 54). Die relationale Typenbildung ist also in dieser Studie schlüssig, denn eine sinnlogische Verknüpfung der jeweiligen Dimensionen ließ sich im ersten dimensional Typ, dann aber auch im zweiten und dritten dimensional Typ finden, indem danach gefragt wurde, welche Rolle die bestimmten herausgearbeiteten Orientierungen untereinander haben. Diese Orientierungen sind aber gerade nicht den einzelnen Lehrer*innen zuzuschreiben, auch wenn in dieser Studie mit biographisch-narrativen Interviews gearbeitet wurde und der Fall durchaus

öffentlichung und aufgrund seiner weiterführenden theoretischen Überlegungen sowie aufgrund des Diskurses um das Auslegungsverständnis dieser Typenbildung als Teil der dokumentarischen Methode, sah es Nohl für „möglich und nötig an, diesen Begriff zu revidieren“ (Nohl 2019: 54). Diese Auseinandersetzung, die sich letztlich um das Verständnis des Habitus und den Begriff des Orientierungsrahmens dreht, soll an dieser Stelle nicht im Detail dargelegt werden (siehe dazu aber bspw. Bohnsack 2017: 125–128, sowie Nohl 2019: 54–61).

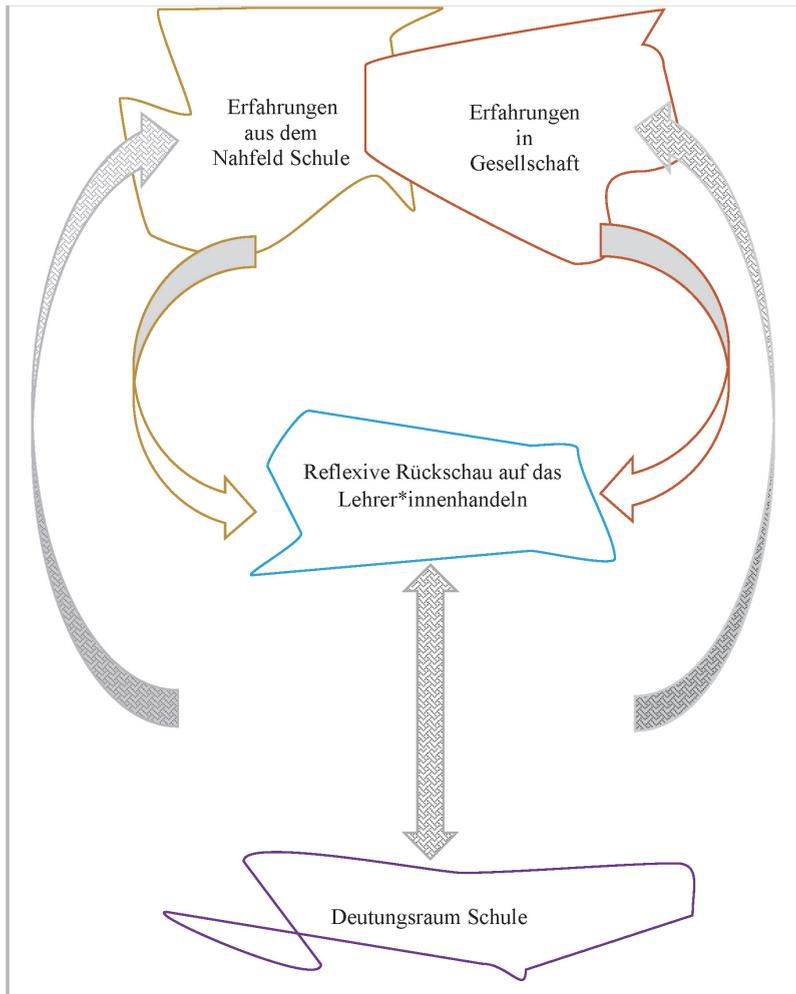
als ein „individueller Akteur“ (Nohl 2019: 58) zu verstehen ist. Die hier vorgenommene Typisierung wurde über die Herausarbeitung des fallübergreifenden Musters vorgenommen, also über den Einzelfall hinaus. Die hier vorliegende Typologie besteht aus drei relationalen Typen, deren Entstehung im folgenden Kapitel zusammenfassend nachvollzogen werden kann.

6.3 Zur sinnlogischen Verknüpfung der Orientierungen

In diesem Kapitel soll eine erste Konkretisierung zur sinnlogischen Verknüpfung der jeweiligen Orientierungen erfolgen, so dass diese nachvollzogen werden kann. Die darauf aufbauende – zweite – Konkretisierung erfolgt dann im nächsten Kapitel, indem die einzelnen Dimensionen und die ihnen zugrundeliegenden Orientierungen aufgeschlüsselt werden.

Es konnten Orientierungen gefunden werden, die auf relevante Erfahrungen der Lehrer*innen abheben. Es handelt sich um Erfahrungen, welche die Lehrer*innen im engeren – schulischen – Raum in der Interaktion mit ihren Schüler*innen sammelten. Diese sozusagen auf den inneren schulischen Kontext bezogenen Erfahrungen werden in der vorliegenden Studie als *Orientierung im Nahfeld Schule* (dies ist die erste Dimension) bezeichnet. Neben diesen *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* konnten aber auch weitere Erfahrungen herausgearbeitet werden, die sich nicht nur auf die unmittelbare Interaktion mit den Schüler*innen beziehen, sondern weiter gefasst sind. Diese werden über Erfahrungen der Lehrer*innen außerhalb des schulischen Nahfelds vermittelt. Es handelt sich um Wahrnehmungen und Beobachtungen, welche die Lehrer*innen bezogen auf gesellschaftliche Prozesse sammelten. Dies waren Situationen, denen sie sich gegenübergestellt sahen und die auch ihr Bild von Gesellschaft prägten. Diese auf gesellschaftliche Prozesse bezogenen Erfahrungen werden unter der zweiten Dimension *gesellschaftsbezogene Orientierung* subsumiert. Sowohl die *Orientierung im Nahfeld Schule* als auch die *gesellschaftsbezogene Orientierung* sind von Erfahrungen der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund getragen, die weitere Orientierungen des Handelns bedingen. Eine solche weitere Orientierung konnte über die *reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* im schulischen Kontext (dies ist die dritte Dimension) erarbeitet werden. Die vierte Dimension steht mit der *reflexiven Rückschau* – kurz dem Selbstblick der Lehrer*innen auf ihr Handeln – in enger Verbindung. Diese Dimension umschreibt die *Orientierung Deutungsraum Schule* und umfasst die Rekonstruktion dessen, was die Lehrer*innen unter Schule verstehen und wie sie diesen Raum betrachten sowie erläutern.¹⁶⁶ Folgende Skizze verdeutlicht die sinnlogische Verknüpfung der Orientierungen:

166 Gerade wenn hier mit dem Begriff des Selbstblicks der Lehrer*innen auf ihr Handeln und mit der Bezeichnung des Deutungsraums gearbeitet wird, soll nochmals das in dieser Studie zugrunde gelegte Verständnis des Modus Operandi des Theoretisierens in Erinnerung gerufen werden: Nach Schütze (1987: 138) finden sich in jeder Stegreiferzählung auch Bewertungen und Argumentationen. In den Darstellungsaktivitäten aller Dimensionen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, finden sich bewertende und argumentative Stellungnahmen. Im Zuge der Herausarbeitung des Selbstblicks der Lehrer*innen auf ihr Handeln und des Deutungsraums Schule wurde darauf geachtet, dass bei dieser Art von Stellungnahmen gerade nicht dem wortwörtlichen Sinn gefolgt wurde oder diese als bloße Erläuterung von Handlungsmotiven und -gründen rekonstruiert wurden. Im Sinn der dokumentarischen Methode wurde die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der argumentativen oder beschreibenden Darstellungsaktivitäten entschlüsselt. Es wurde also in solchen Darstellungsaktivitäten unablässig der Spur gefolgt, *wie* die Lehrer*innen ihren Entwurf von Gesellschaft, ihre Sicht auf ihr Handeln oder ihre Konstruktion des Deutungsraums Schule legitimieren oder einschätzen – auch das kann als Modus Operandi des Theoretisierens verstanden werden, der die Orientierungen in dieser Studie auf diese Weise sichtbar werden ließ (vgl. Nohl 2008: 50).



Skizze 1: Sinnlogische Verknüpfung der Orientierungen

In dieser Skizze finden sich farbig umrandete, abstrakte Formen, welche die Orientierungen darstellen sollen. Die abstrakte Darstellung wurde gewählt, um deutlich zu machen, dass es sich nicht um gleichförmige, sondern für den jeweiligen relationalen Typ charakteristische Orientierungen handelt. Die Erfahrungen, welche die Lehrer*innen innerhalb des Nahfelds Schule sammeln, können nicht abgeschnitten von gesellschaftlichen Prozessen gesehen werden; sie sind ineinander verschränkt (dies zeigt die Überlappung der abstrakten Formen an).

Während die Bezeichnungen der ersten drei Dimensionen (Orientierung im Nahfeld Schule, gesellschaftsbezogene Orientierung, reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln) leicht verständlich sind, soll die Benennung der vierten Dimension (Orientierung Deutungsraum Schule) an dieser Stelle konkretisiert und ihre Bedeutsamkeit für die Bearbeitung der Fragestellung verdeutlicht werden. Die befragten Lehrer*innen bezogen in den Interviews zum Schulraum Stellung, d.h., sie betrachteten, interpretierten und erläuterten ihn. Sie sprachen auch von (technischen) Ausstattungen in der Schule, z.B. der Verfügbarkeit eines PCs für die Vor- oder Nachbereitungen des Unterrichtsstoffs oder eines Schreibplatzes usw. Schule wurde

jedoch weitreichender von ihnen gefasst. Die Orientierung Deutungsraum Schule umfasst den von den Lehrer*innen entworfenen Raum und die Potentiale, welche die befragten Lehrer*innen dem Raum geben. Es ging hier um jene Schulraumspezifität, die von den Lehrer*innen wahrgenommen sowie konstruiert wurde und die sich gegenüber anderen (topographischen) Raumkonstruktionen durchsetzen konnte.

Mit der herausgearbeiteten *Orientierung im Nahfeld Schule* und der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* konnten sinnlogische Zusammenhänge mit der *reflexiven Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* herausgearbeitet werden (dies zeigen die farbig umrandeten Pfeile an). Die Bedeutung der *Orientierung Deutungsraum Schule* war zunächst im Zuge der relationalen Typenbildung unklar und trug lange nicht diese Bezeichnung. Diese Orientierung ist für das Erfassen des Lehrer*innenhandelns auf inhaltlicher Ebene relevant, aber auch auf einer methodologischen Ebene. An der *Orientierung Deutungsraum Schule* zeigt sich eine Rückkoppelung bzw. ein Kreislauf, was die drei schraffierten Pfeile in der eben gegebenen Skizze anzeigen. Das Phänomen der Rückkopplung bzw. dieses Kreislauf ist in der pragmatistischen Lesart Deweys zu verstehen. Er erläutert dies in seinem Aufsatz „The Reflex Arc Concept in Psychology“ von 1896, in dem er sich mit Reiz, Reaktion und Handlung befasst:

If one is reading a book, if one is hunting, if one is watching in a dark place on a lonely night, if one is performing a chemical experiment, in each case, the noise has a very different psychical value; it is a different experience. In any case, what precedes the ‚stimulus‘ is a whole act, a sensorimotor coordination. What is more to the point, the ‚stimulus‘ emerges out of this coordination; it is born from it as its matrix; it represents as it were an escape from it (Dewey 1896: 361).

Dewey geht gerade nicht – wie Vertreter*innen des Behaviorismus – davon aus, dass die Reaktion dem Reiz folgt, sondern, dass der Reiz aus einer sensomotorischen Einbettung hervorgeht.¹⁶⁷ Er hebt des Weiteren hervor,

that as the ear activity has been evolved on account of the advantage gained by the whole organism, it must stand in the strictest histological and physiological connection with the eye, or hand, or leg, or whatever other organ has been the overt center of action. It is absolutely impossible to think of the eye center as monopolizing consciousness and the ear apparatus as wholly quiescent. What happens is a certain relative prominence and subsidence as between the various organs which maintain the organic equilibrium. Furthermore, the sound is not a mere stimulus, or mere sensation; it again is an act, that of hearing (Dewey 1896: 362).

Wenn Dewey davon spricht, dass der Klang kein bloßer Reiz oder eine bloße Empfindung ist, sondern einen Akt – hier den Akt des Hörens – darstellt, so wird auch deutlich, dass der Klang und das Hören nicht als voneinander lösbare Aspekte aufgefasst werden können, sondern als Rückkoppelung bzw. Kreislauf gedacht werden können. Dewey hält dies wie folgt fest:

What we have is a circuit, not an arc or broken segment of a circle. This circuit is more truly termed organic than reflex, because the motor response determines the stimulus, just as truly as sensory stimulus determines movement. Indeed, the movement is only for the sake of determining the stimulus, of fixing what kind of a stimulus it is, of interpreting it (Dewey 1896: 363).

Was bedeuten Deweys Ausführungen für die in dieser Studie herausgearbeiteten Orientierungen: Erstens, wenn es also auf den ersten Blick so scheint, als würden die ersten beiden Orientierungen (*Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* sowie *Erfahrungen in Gesellschaft*) das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen in einer kausalen Weise bestimmen, so handelt es sich

167 „The reflex arc theory, by neglecting, by abstracting from, this genesis and this function gives us one disjointed part of a process as if it were the whole. It gives us literally an arc, instead of the circuit; and not giving us the circuit of which it is an arc, does not enable us to place, to center, the arc. The arc, again, falls apart into two separate existences having to be either mechanically or externally adjusted to each other“ (Dewey 1896: 370).

gerade nicht um eine verkürzte Ursache-Wirkung-Relation, denn das relationale Verhältnis ist von einer Bezogenheit aufeinander geprägt – in einem Verständnis eines organischen Kreislaufs.¹⁶⁸ Zweitens ist die *Orientierung Deutungsraum Schule* einmal auf die *reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* rückbezogen. Die Wahrnehmung und Konstruktion des Raums Schule und die daraus entstandenen Schlüsse können aber andersherum wieder an das Handeln im schulischen Kontext anknüpfen und haben auch das Potential, sich in den Erfahrungshorizont Nahfeld Schule und Gesellschaft einzuspüren. Die vierte Orientierung, die des *Deutungsraums Schule*, ist also Teil eines zirkulären Prozesses, denn sie entsteht unmittelbar aus der *reflexiven Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln*, hintergründig damit aber auch aus den beiden ersten Orientierungen. Der Deutungsraum Schule ist somit zum einen als Resultat zu verstehen. Das Verständnis des Deutungsraums Schule kann zum anderen aber – sozusagen als Fundament – in die reflexive Sicht auf das eigene Handeln münden. Die *Orientierung Deutungsraum Schule* kann die zukünftigen Handlungen der Lehrer*innen insofern perpetuieren, als dass der Deutungsraum an der *Orientierung im Nahfeld Schule* und der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* anknüpft und sich nach und nach wieder in diesen Erfahrungshorizont einspürt. Die *Orientierung Deutungsraum Schule* ist vor dem Hintergrund einer performativen Relation (Kreislauf) zu verstehen.

Die Ausführungen in diesem und im vorangegangenen Kapitel zeigen auf, dass deutliche sinnlogische Zusammenhänge zwischen den dimensional Typen bestehen und von einer relationalen Typenbildung gesprochen werden kann. Es kann hier außerdem von einer Kollektivität von Handlungsorientierungen gesprochen werden, denn mit Hilfe der Handlungsorientierungen werden Erfahrungsräume der Lehrer*innen sichtbar, auch wenn sie sich – wie in dieser Studie – im „status nascendi“ (Nohl 2019: 59) befinden. Die Lehrer*innen greifen auf strukturidentische *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* sowie *in Gesellschaft* zurück. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits mit dem Verweis auf Mannheims Verständigung über gemeinsam geteilte Erfahrungen festgehalten, greifen hier die Lehrer*innen auf konjunktive Erfahrungsräume zurück – auch wenn es sich nicht um die klassischen, erwartbaren Räume handelt (vgl. dazu auch Nohl 2019: 59). Die Lehrer*innen eines jeden relationalen Typus hätten – würden sie sich treffen – eine gemeinsame Verständnisebene, ohne dass sie ihre Erfahrungen, die mit den hier herausgearbeiteten typisierten Relationen zusammenhängen, explizieren müssen. Sie werden also einander verstehen können, ohne dass sie sich gegenseitig im Sinn des „kommunikativen Wissens“ (Mannheim 1980: 289) Erfahrungen erklären müssen (vgl. Nohl 2019: 59).

6.4 Übersichten und ergänzende Erklärungen zur Typologie

Die nun auf die erste Konkretisierung zur sinnlogischen Verknüpfung der Orientierungen folgende zweite Konkretisierung wird in diesem Kapitel vorgenommen, indem die einzelnen Dimensionen und die ihnen zugrundeliegenden Orientierungen tabellarisch aufgeschlüsselt werden. Die in Tabelle 3 dargestellten Fälle sind in der Typologie enthalten und bilden gleichsam – wie im methodischen Kapitel festgehalten – das Kernsample dieser Studie.

Die Typologie dieser Studie besteht aus vier Dimensionen, die aus dem vorliegenden Datenmaterial herausgearbeitet werden konnten. Die vier Dimensionen speisen sich aus den Orientierungen der vier dimensional Typen – die folgenden Tabellen werden die Orientierungen für jede Dimension einzeln zusammengefasst verdeutlichen. Die erste Dimension stellt die *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* dar. Wie bereits festgehalten, umfasst diese Orientierung

168 Schondelmayer (2010: 275) hält dies bereits in ihrer Studie fest, welche sich auf die Darstellung des Anderen bezieht und für das interkulturelle Handeln der von ihr untersuchten Akteur*innen bedeutsam ist.

die Erfahrungen, welche die Lehrer*innen mit den zentralen Akteur*innen schulischen Handelns – ihren Schüler*innen – erleben. In dieser Dimension wurden Erzählungen, beschreibende, argumentative sowie bewertende Darstellungsaktivitäten berücksichtigt, die aus unterschiedlichen Teilen des biographisch-narrativen Interviews stammen.¹⁶⁹ In dieser Dimension werden unmittelbare Erfahrungen aus dem beruflichen Alltag der Lehrer*innen festgehalten (Tabelle 4).

Relationaler Typus I	Relationaler Typus II	Relationaler Typus III
Zarah Jourda	Leo Arieh	Mattea Ispenian
Ulima Arolat	Bruno Aulent	Livia Murany
Tuana Nova	Alara Ruchat	–

Tabelle 3: Übersicht der Fälle, welche die Typologie bilden

Dimensionaler Typus	Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen
Typus II (Leo Arieh, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Die Perspektive auf die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Die Perspektive auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule

Tabelle 4: Übersicht der dimensional Typen – Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule

Die zweite Dimension umfasst die *Erfahrungen in Gesellschaft*, d.h., wie die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Prozesse wahrnehmen. Es werden Situationen herausgearbeitet, in denen sie sich wiederfinden. Es wird also aufgezeigt, welche Erfahrungen sie in Gesellschaft gesammelt haben und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Es wird deutlich, wie sie sich zu Gesellschaft positionieren. Diese Dimension kann als eine zentral gestellte Dimension dieser Studie verstanden werden, denn anhand der ihr zugrundeliegenden Orientierung(en) konnte die Konstruktion von Gesellschaft, welche die Lehrer*innen vornehmen, abgebildet werden. Es zeigen sich in dieser Orientierung zwar Erfahrungen, die sie außerhalb des Nahfelds Schule sammeln, sie können allerdings nicht abgeschnitten vom schulischen Nahfeld gesehen werden und überlappen sich mit Erfahrungen in Gesellschaft.

Dimensionaler Typus	Erfahrungen in Gesellschaft
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Der prekäre Zustand von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft
Typus II (Leo Arieh, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung

Tabelle 5: Übersicht der dimensional Typen – Erfahrungen in Gesellschaft

¹⁶⁹ Wenn es sich um Antworten auf eine Nachfrage oder eine gestellte Frage aus dem argumentativen Nachfrage teil des biographisch-narrativen Interviews bezieht, so wird dies jeweils in der Darstellung des relationalen Typus festgehalten. Dies gilt auch für die Darstellungen der jeweils anderen Dimensionen, also für die gesamte Darstellung der Typologie.

Die dritte Dimension beinhaltet die reflexive Rückschau der Lehrer*innen auf ihr Handeln. Es geht in diesen Orientierungen darum, wie sie ihr eigenes Handeln reflektieren und einschätzen. Darüber hinaus, wie sich die Lehrer*innen in Handlungssituationen empfanden; so betrachteten sich die Lehrer*innen in gewisser Weise selbst. Dieser Selbstblick auf das Handeln bezog sich allerdings nicht nur auf die Unterrichtszeit. Dieser Orientierung liegen beide *Erfahrungen*, sowohl jene aus dem schulischen *Nahfeld* als auch die *Erfahrungen in Gesellschaft* zugrunde.

Dimensionaler Typus	Reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Care-Takerinnen für Schüler*innen und Gestalterinnen von Gesellschaft
Typus II (Leo Arieh, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten und die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen

Tabelle 6: Übersicht der dimensionalen Typen – Reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln

Die vierte Dimension beschreibt den Deutungsraum Schule. Für das Herausarbeiten dieser Dimension steht im Mittelpunkt, das Aufgabenverständnis zu haben. Dieses ist mit der dritten Dimension – der reflexiven Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln – eng verwoben. Es ließ sich rekonstruieren, wie die Lehrer*innen Schule verstehen, aber auch wie sie hoffen, was Schule für ein Raum sein und was dieser Raum für eine Funktion haben kann. Diese Orientierung steht einmal in einer sinnlogischen Verknüpfung mit der *Orientierung im Nahfeld Schule* bzw. der *gesellschaftsbezogenen Orientierung*, aber auch mit der *reflexiven Rückschau* auf das eigene Handeln

Dimensionaler Typus	Deutungsraum Schule
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit
Typus II (Leo Arieh, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Schule als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen

Tabelle 7: Übersicht der dimensionalen Typen – Deutungsraum Schule

Die diesen vier Übersichten vorangegangene Skizze hielt die sinnlogische Verknüpfung zwischen den Dimensionen fest. Diese Zusammenhänge können allerdings letztendlich erst anhand detaillierter Darstellungen der relationalen Typen, denen sich in den nächsten drei Kapiteln gewidmet wird, nachvollzogen werden. Die Bezeichnung der relationalen Typen umfasst einmal das Bild bzw. den Entwurf, den die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund von Gesellschaft haben – also jene Konstruktion von Gesellschaft, der sich ein Teil der übergeordneten Fragestellung widmet. Diese Konstruktion von Gesellschaft ist eher auf der Ebene der sogenannten Weil-Motive (Schütz 1974: 123) angesiedelt und bezieht sich auf eine Konstituierung des Lehrer*innenhandelns. Die reflexive Sicht der Lehrer*innen auf ihr Handeln umfasst hingegen eher die „Um-zu-Motive“ (Schütz 1974: 123), d.h. die explizierte Bestimmung ihrer Tätigkeit im schulischen Kontext. Sie ist als Ausgangspunkt für die Beantwortung des zweiten Teils der leitenden Fragestellung zu verstehen, wird aber später in der Arbeit noch theoretisch diskutiert.

6.5 Hinweise zur Darstellung der relationalen Typen

Zur Darstellung der relationalen Typen sollen an dieser Stelle drei Hinweise (zur Art der Präsentation der relationalen Typen, zur Pseudonymisierung in der Studie, zur Transkription) gegeben werden, die beim Lesen der relationalen Typen hilfreich sein können.

Der erste Hinweis bezieht sich auf die Art der Präsentation der Aussagen der Lehrer*innen in der Darstellung der relationalen Typen. Sie stellt neben der möglichen Präsentationsart, bspw. in Form eines Eckfalls und der dann folgenden Ergänzung durch andere Fälle, eine zweite etablierte Darstellungsweise dar.¹⁷⁰ Die hier gewählte Präsentation knüpft dabei an ein Detail der für diese Arbeit gewählten methodischen Grundlegung an: Es wurde in der Beschreibung der gewählten Methode in dieser Arbeit dargelegt, dass die komparative Analyse eine wesentliche Voraussetzung für das Herausarbeiten der Orientierungen und für die Bildung der relationalen Typen ist. Es ist auch deutlich geworden, dass die Orientierungen in einer *permanenten* Gegenüberstellung – oder wie es Glaser/Strauss (1969) ausdrücken, einer „constant comparative method“ (siehe dazu Nohl 2008: 39) – miteinander herausgearbeitet wurden. So sollten auch die Fälle möglichst gleichberechtigt in die Darstellung der relationalen Typen einfließen und nicht ein Fall als Hauptakteur gelten, hinter welchen die anderen angestellt werden, die nur noch die anhand dieses Hauptakteurs gefundene Orientierung bestätigen. Dies bedarf einer (gegebenenfalls anderen) Lesebewegung, denn in jeder Darstellung der Orientierung werden die darin befindlichen Fälle in einem Modus berücksichtigt, in welchem sie sich aufeinander beziehen. Die Darstellung der einzelnen relationalen Typen I, II und III beginnt mit einer kurzen biographischen Einführung in die Fälle – einem biographischen Steckbrief. Um den Schutz der Lehrer*innen zu gewährleisten, wurde hier trotz Pseudonymisierung und Anonymisierung auf ein detailliertes Portrait verzichtet. Der Steckbrief enthält dennoch ausreichende Informationen und dient auch dazu, dass die Lehrer*innen nicht als bloße Fälle wahrgenommen werden. Eine kurze Erläuterung zur Interviewsituation rundet diese Einführung ab. Die drei relationalen Typen werden einzeln dargestellt und am Ende der jeweiligen Darstellung zusammengefasst. Die Zusammenfassung enthält dann – im Sinn der dekonstruktiven Haltung dieser Arbeit – Aspekte, die während der Erarbeitung der Orientierungen auffielen und nicht unerwähnt bleiben sollten. Diese Verweise sind lediglich als Potentiale zu verstehen, wie die sinnlogischen Zusammenhänge noch hätten perspektiviert werden können. Allerdings war in den hier vorliegenden Fällen eine weiterführende empirische Aufarbeitung aufgrund der Beschaffenheit des Materials nicht möglich.

Der zweite Hinweis betrifft die Pseudonymisierung in dieser Studie. Das Ersetzen der Namen und anderer Identifikationsmerkmale durch andere Namen bzw. durch Kennzeichen schließt die Bestimmung der Lehrer*innen aus bzw. erschwert diese enorm. Eine Anonymisierung der Personen, die mit Nummern oder Buchstabenabkürzungen hätte arbeiten können, stellte keine Alternative zu der vorgenommenen Pseudonymisierung vor. Die Namen wurden so ersetzt, dass keine klare Zuordnung zu einem bestimmten Herkunftsland erfolgen kann und eine Zuschreibung zu einer „Kultur“ so klein wie möglich gehalten wird. Die Religionszugehörigkeit wurde in jenen Fällen angegeben, wenn die Lehrer*innen selbst auf diese hinwiesen, es sich aus den Erzählungen heraus ergab und für das Sinnverständnis der Orientierungen essentiell war. Auf die Nennung des Herkunftslands der befragten Lehrer*innen oder jenes ihrer Eltern wurde hingegen verzichtet, denn dies war für die Interpretation der Interviews nicht relevant. Mitunter enthalten biographische Anmerkungen die Berufe der Eltern, auch diese wurden pseudonymisiert und durch ähnlich gelagerte Berufe ersetzt. Die Namen der Schule oder von Personen, welche die Lehrer*innen im Zuge des Interviews erwähnten, wurden anonymi-

¹⁷⁰ Ein solches Vorgehen findet sich bspw. auch in den Arbeiten von Schondelmayer (2010) und Loy (2018).

siert. Wenn ein Ort oder eine Institution im Interview genannt wurde, welcher bzw. welche zur Erkennbarkeit der Lehrer*innen geführt hätte, so ist auch dies anonymisiert und jeweils im Transkript auch als anonymisiert gekennzeichnet worden. Außerdem erfolgte eine Aggregation von Information, was bspw. das Jahr der Geburt oder die geographische Regionen angeht. Diese Vergrößerung besteht dann aus einem Zeitraum, stellt aber nicht das exakte Geburtsjahr dar, oder aus einem geographischen Großraum, aber nicht einem rückführbaren Gebiet. Der dritte Hinweis umfasst die in dieser Arbeit genutzten Transkriptionszeichen:¹⁷¹

(2)	Pause, Dauer in Sekunden wird in der Klammer vermerkt
(.)	kurzes Absetzen im Redefluss unter einer Sekunde
ja-ja	schneller Anschluss des Gesprochenen, Zusammenziehung
jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung
<u>ja</u>	Text wird betont gesprochen
nein	Text wird laut gesprochen; Lautstärke
‚Text‘	Text wird als wörtliche Rede gemitt
°Text°	Text wird innerhalb der Markierungen leise gesprochen (im Vergleich zur sonstigen Lautstärke der Sprecher*innen)
@Text@	Text wird innerhalb der Markierung lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@3@	drei Sekunden lachen
vie-	Abbruch
(Text)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammern entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((seufzen))	Kommentar oder Anmerkung zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Äußerungen
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
//	Schrägstriche markieren Sprecher*innenwechsel
[Auslassung 2 Zeilen]	Textauslassung: Länge 2 Zeilen
[Text]	Texteinfügung zur Erläuterung
(Ulma Arolat II: 245–278)	Angabe des pseudonymisierten Vornamens und Nachnamens, römische Ziffer wird nur verwendet, wenn mehrere Interviews geführt wurden, sonst wird auf diese Angabe verzichtet, Zeilenangabe aus dem Interview erfolgt ohne die Nennung der Zeile direkt hinter dem Namen bzw. der Kenntlichmachung aus dem ersten (I) oder dem zweiten (II) Interview
[#Ort#]	Anonymisierte Wörter bzw. Passagen werden in eckige Klammern gesetzt und mit einem Doppelkreuz versehen

Tabelle 8: Transkriptionszeichen und ergänzende Hinweise

171 Transkriptionszeichen sind aus Bohnsack (1993) entlehnt.

7 Typus I: Der schüler*innenzentriert-helfende und gesellschaftsgestaltende Typus

Dieses Kapitel befasst sich mit den typisierten Orientierungen der drei Lehrerinnen Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova. Zu Beginn wird – wie auch bei den anderen beiden Typen – ein biographischer Steckbrief der Lehrerinnen gegeben und die Rahmung der Interviewsituation geschildert. Zarah Jourda wurde Anfang der 1980er Jahre geboren. Während ihre Eltern in Österreich arbeiteten, lebte sie bei den Großeltern in ihrem Geburtsland.¹⁷² Sie wurde im mittleren Kindesalter von den Eltern, die bereits einige Jahre in Österreich lebten, nachgeholt. Beide Eltern haben keine Berufsausbildung, jedoch einen Pflichtschulabschluss, arbeiteten in ihrem Geburtsland in der Landwirtschaft, in Österreich dann im Gastgewerbe. Sie bekennt sich zum Islam. Zarah Jourda hat keinen Matura-Abschluss, sie sammelte erste Erfahrungen in pädagogischen Einrichtungen, legte dann die Studienberechtigungsprüfung ab und studierte Lehramt. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews nicht verheiratet, lebt in keiner Partnerschaft und hat keine Kinder.

Ulima Arolat kam Anfang der 1970er Jahre zur Welt. Sie gehört zu den interviewten Lehrer*innen, die im jungen Erwachsenenalter nach Österreich kamen. Ihr Vater arbeitete während ihrer Jugend in Österreich, während ihre Mutter im Haus und als erziehende Mutter in Ulima Arolats Geburtsland tätig war. Ihr Vater arbeitete als Fliesenleger und war derjenige, der sie im jungen Erwachsenenalter motivierte, nach Österreich zu kommen. Nach ihrem Schulabschluss studierte sie zunächst nicht Lehramt, sondern arbeitete – dann bereits in Österreich – auch längere Zeit in einem außerschulischen Tätigkeitsfeld. Sie hat aus ihrem Herkunftsland einen Abschluss vergleichbar mit der österreichischen Matura. Sie studierte, allerdings zunächst nicht Lehramt. Dafür entschied sie sich erst im mittleren Erwachsenenalter, als sie eine Lehramtsausbildung in Österreich begann. Ulima Arolat ist Muslima. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews verheiratet und hat zwei Kinder.

Tuana Nova wurde Ende der 1980er Jahre in Österreich geboren. Ihre Eltern wanderten Anfang der 1980er nach Österreich ein. Ihre Großeltern kamen in den 1970er Jahren nach Österreich und wollten eigentlich wieder in ihr Geburtsland zurückgehen, holten aber stattdessen ihren Sohn, also den Vater Tuana Novas, nach Österreich. Ihre Mutter arbeitete als Reinigungskraft in einem Hotel, ihr Vater als Sozialassistent. Tuana Nova hat einen Matura-Abschluss und studierte Lehramt. Sie gehört ebenfalls der islamischen Religion an. Sie lebt zum Zeitpunkt des Interviews in einer Partnerschaft und hat keine Kinder.

Mit Tuana Nova wurde ein Interview geführt. Mit Zarah Jourda und Ulima Arolat wurde zum ersten Interview zusätzlich ein zweites Interview geführt, da sich aus der ersten Sichtung des Materials noch weiterführende Fragen ergaben.¹⁷³ Die Interviews waren äußerst gewinnbringend für das Verständnis ihres Handelns als Lehrerinnen. Alle drei Befragten erlaubten mir tiefgreifende Einblicke in ihre Biographien. Ulima Arolat beginnt nach der Eingangsfrage wie folgt das Interview: „ich muss aber gleich am Anfang sagen vielleicht wird uns der Vormittag nicht reichen //I: okay// weil ich hab ziemlich viele @Informationen@“ – ihre Vorankündigung

172 Aufgrund des Schutzes der Anonymität werden, nicht nur in diesem Typus, sondern auch für die Biographieträger*innen der anderen Typen, keine weiterführenden Hinweise auf die geographische Herkunft der Biographieträger*innen gegeben; diese sind überdies für die Interpretation der vorliegenden Daten und die Beschreibung der Typen nicht relevant.

173 Wenn Sequenzen aus dem ersten Interview zitiert werden, so wird dies mit I gekennzeichnet, das zweite Interview mit II; die nachfolgenden Zahlenangaben beziehen sich auf die jeweiligen Zeilennummern. Wurde lediglich ein Interview geführt, entfällt die Angabe I.

bestätigte sich. Das erste Interview mit ihr erstreckte sich über knapp drei Stunden und enthielt eine hohe Selbstläufigkeit, das zweite belief sich auf zirka eine Stunde. Das Interview mit Tuna Nova und das Erstinterview mit Zarah Jourda dauerten zirka zwei Stunden, wobei auch diese davon gekennzeichnet sind, dass von ihnen i.S. der Eigengestaltung des Interviews eigene Themen eingebracht wurden.

An mehreren Stellen ließe sich in den folgenden Darstellungen eine theoretische Reflexion an die typisierten Orientierungen heransetzen – ein Umstand, der rekonstruktiven Forscher*innen allzu bekannt sein wird, schließlich greifen theoriebezogene und interpretative Schritte ineinander. Um sich hier nicht zu verstoßeln, wird auf Verweise, die theoretische Anschlussfähigkeiten an diesen Stellen anzeigen würden, hier bewusst verzichtet. Diese theoretische Diskussion der Typen wird in einem gesonderten Kapitel – in Kapitel 10 – vorgenommen, so dass gewährleistet ist, dass das dichte empirische Material zunächst zu Wort kommen kann und der Logik des Typus gefolgt werden kann.

7.1 Die Erfahrungen mit den Schüler*innen – Die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen

Für die Erarbeitung der *Orientierung im Nahfeld Schule* werden die Erfahrungen dieser drei Lehrerinnen mit den Schüler*innen in den Blick genommen. Die typisierte Orientierung erfasst dabei soziale Interaktionen, welche die Lehrerinnen mit den Hauptadressat*innen schulischen Handelns erleben. Die typisierte Orientierung in dem ersten Typus umfasst die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen.

Zarah Jourda wurde im Lauf des zweiten Interviews gefragt, was es denn aus ihrer Sicht bedeutet, heutzutage Schüler*in zu sein. Aus ihrer Sicht haben Schüler*innen:

Stress @(.)@ //I: okay?! @wirklich Stress@ also in meiner Zeit war das nicht so **aber jetzt?** wenn ich die Schülerinnen und Schüler anschau die haben voll viel Stress im Leben (.) einfach mir fällt nur das ein wirklich Stress voll viel Stress sie haben einfach zu viel zu tun auch [#in jungen Jahren#] erstens die Mama und der Papa muss arbeiten den ganzen Tag das Kind muss in der Früh aufstehen und dann gleich hopp hopp hopp in die Schule rein weil die Eltern müssen arbeiten vielleicht nicht mal frühstücken vielleicht sie können nicht mal frühstücken (.) weil sie voll Stress haben weil die Eltern arbeiten müssen und diese Kinder tun mir eigentlich sehr leid das das merkt man auch und ahm und dann müssen sie vielleicht den ganzen Tag in der Schule bleiben bis um fünf weil die Eltern arbeiten und dann das habe ich oft mitbekommen von der Schule (.) bis fünf hierbleiben (.) ich hab meine Mutter vermisst- muss meine Mutter (.) jetzt arbeiten die den ganzen Tag ich will auch dass meine Mutter daheim ist oder zumindest ein bisschen mehr Zeit mit mir verbringt (.) und sie muss jetzt bis fünf in der Schule bleiben uund //I: aha// das das spür ich bei den Kindern (Zarah Jourda II: 380–391).

Aus der Frage, die klassischerweise eine Stellungnahme evoziert, entfaltet sich eine Antwort in Form einer alltagstheoretischen Zusammenfassung. In dieser Einschätzung werden die Bedingungen des Aufwachsens („im Leben“) ihrer Schüler*innen geschildert. Dabei kommt besonders eine rhetorische Figur in Form einer Wiederholung, genauer: einer Epanalepse, in den Blick: „@wirklich Stress@“-„voll viel Stress“-„wirklich Stress“-„voll viel Stress“. Diese mit unterschiedlicher Rahmung, lachend und betont hervorgehoben, versehene Wortgruppenwiederholung unterstreicht gleich zu Beginn der Argumentation ein nachdrückliches Verständnis Zarah Jourdas für die Schüler*innen. Die Schüler*innen wachsen aus ihrer Sicht mit einem gehetzten Tagesrhythmus auf. Über eine performative Ebene („hopp hopp hopp“) stellt sie die Zeit, über welche die Schüler*innen nicht genügend verfügen, heraus. Diese Darstellung – und dies ist für das Verständnis der mikrosozialen Erfahrungsaufschichtung relevant – aktiviert bei

ihr eine grundlegende Erfahrung, die sich aus ihrer eigenen Kindheit speist. Mit dem Fokus auf das Verständnis der zugrundeliegenden Erfahrung der Schüler*innen bekommt ein Satz eine zentrale Bedeutung: „ich will auch dass meine Mutter daheim ist oder zumindest ein bisschen mehr Zeit mit mir verbringt“. Sie greift hier auf ihre eigene biographische Erfahrung und auf eine Betroffenheit zurück, die aus der eigenen Perspektive herausgelöst wird, in Stellvertretung durch die Perspektive ihrer Schüler*innen läuft und ein Verständnis für die Lage ihrer Schüler*innen evoziert.¹⁷⁴ Die Anteilnahme gegenüber den Schüler*innen („tun mir eigentlich sehr leid“) wird dabei ins Verhältnis zur Lage der Eltern dieser Schüler*innen gesetzt, was sich in einer Stellungnahme („arbeiten den ganzen Tag“) zeigt und sich dann in der weitergeführten Tagesablaufdarstellung der Schüler*innen abermals dokumentiert:

und dann haben die Kinder viel Stress und dann müssen sie nach Hause kommen (.) essen und dann wenn sie nicht fertig gewesen sind mit Hausaufgaben das kommt darauf an [#in welcher Schule sie#] sind dann haben sie vielleicht ganz wenig Zeit (.) die Eltern haben dann ganz wenig Zeit für die Kinder und manche (.) also sehr viele Kinder haben auch nebenbei Beschäftigungen (.) zum Beispiel manche müssen Nachhilfe gehen oder Sport oder keine Ahnung Musik [Textauslassung 3 Zeilen] das ist irgendwie zu viel manchmal (.) natürlich sollen die Kinder nebenbei auch Sport machen das ist gut auch (.) aber (.) zu viel wird das manchmal für die Kinder (1) die haben keine Zeit mehr (.) [Textauslassung 1 Zeile] also früher war das vielleicht anders aber jetzt müssen die Eltern (.) mehr arbeiten (.) es ist alles teuer geworden aber bei den Kindern sehe ich das auch dass das nicht in Ordnung (Zarah Jourda II: 397–410).

In der Fortführung der Einschätzung der Lage ihrer Schüler*innen werden abermals die Eltern und die geringe gemeinsam verbrachte Zeit mit ihren Kindern thematisiert, wenn auch in relativierter Darstellung („vielleicht“, „früher war das vielleicht anders“). Die Erklärung zu den außerschulischen „Beschäftigungen“ der Kinder und zum geringen Zeitbudget der Eltern durch eine erhöhte Arbeitsbelastung und die gestiegene Teuerungsrate sind relevante Markierer für die Erfahrungen der befragten Lehrerin: So haben die Schüler*innen unweigerlichen „Stress“ und die Eltern werden als abwesend wahrgenommen. Sie zeichnet also die Lage ihrer Schüler*innen als abstraktes Bild als Gestresstsein, welches sie einmal im direkten Kontakt mit ihnen in der Schule erfasst, aber zum anderen auch auf einen außerschulischen Rahmen, auf die Freizeit der Schüler*innen, abstrakt bezieht.

Auch im Interview mit Ulima Arolat lassen sich Sequenzen finden, die den Erfahrungen von Zarah Jourda mit ihren Schüler*innen ähneln. Im Lauf des ersten Interviews mit Ulima Arolat hält diese fest, dass Jugendliche Drogen konsumieren, und führt aus, welche Erfahrung sie mit ihren Schüler*innen diesbezüglich hat. Sie betont, dass ihre Schüler*innen sich (nicht ausschließlich bezogen auf den Konsum von Drogen) „sehr oft“ an sie wenden und führt aus:

und da bekomm ich manchmal SMS wie zum Beispiel (.) ‚Frau [#Arolat#] (.) ich würde gerne mit Ihnen reden‘ (.) dann ruf ich an da gibt es ja zum Beispiel- natürlich ist es schwierig für uns Lehrpersonen wo die (.) familiären Probleme vorkommen (.) da darf man nicht handeln (.) das sind eben familiäre Probleme familiäre Situationen (.) aber wenn zum Beispiel [#Schüler*in#] zu mir kommt und sagt (.) ‚ma ich hab gestern getrunken‘ und so weiter (.) ‚schau; komm reden wir darüber‘ (.) weil ich kann mir gut vorstellen dass diese Person eigentlich Gespräch braucht (.) diese Person braucht keine Drogen Alkohol und so weiter sondern (.) das was ihm fehlt ist ein Gespräch und dieser (.) Alkoholkonsum oder Drogenkonsum ist ein Schrei nach verstanden zu sein also (.) ‚ich brauch Hilfe

174 In beiden Interviews wurden von Zarah Jourda die Gründe nicht weiter ausgeführt, auf welche Zeitspanne in ihrer Biographie sich das genau bezieht, also auf die, in der sie bereits in Österreich lebte und ihre Mutter vermisst hat, die ein hohes Arbeitspensum hatte. Oder ob sich das Vermissten der Mutter auf die Zeit bezieht, in der ihre Eltern bereits in Österreich arbeiteten, sie hingegen noch bei den Großeltern im Geburtsland lebte.

hilf mir (.) [Textauslassung 1 Zeile] manche sind labil und natürlich greifen dann zu irgendwas einfach nicht in der Realität zu leben (Ulima Arolat I: 1364–1373).

Ulima Arolat ist, wie Zarah Jourda auch, via SMS zu erreichen und tritt wie sie als verlässliches Gegenüber („da ruf ich da an“) auf. Über eine Distanzierungsleistung („natürlich ist es schwierig“) bringt sie eine theoretische Haltung zu ihrem außerunterrichtlichen Einsatz für die Schüler*innen zum Ausdruck. Die Distanzhaltung gibt sie jedoch in dem Moment wieder auf, in dem sie – im nachgesprochenen Dialog – die Lage der drogenkonsumierenden Schüler*innen ausdrückt. Es lassen sich dann mehrere Teilbestände einer globalen Kommentartheorie in ihrer argumentativ geprägten Situationsschilderung des Schüler*innenseins finden, die jedoch auf eine Erfahrungsaufschichtung der Biographieträgerin hinweisen. Drei Aspekte sollen an dieser Stelle mit dem Blick auf die *Orientierung im Nahfeld Schule* fokussiert werden: Ulma Arolat bringt erstens in einer zunächst eingelassenen und verkürzten Erklärungstheorie Gründe hervor, warum die Schüler*innen zu Drogen greifen, und hält diese für nachvollziehbare Gründe; die Schüler*innen werden zudem als (hilfs)bedürftig verstanden („Schrei nach verstanden zu sein“). Es lässt sich, wie bei Zarah Jourda, ein zentraler Darstellungsvollzug wiederfinden, der eine – hier verallgemeinerte – Schüler*innenschaft zu Wort kommen lässt. Aus dem „ich brauch Hilfe hilf mir“ wird ein von Ulma Arolat verstandener und – durch die wörtlich gemimte Rede angezeigt – legitimer Auftrag zur Hilfe.¹⁷⁵ Zweitens bringt sie hervor, dass die Schüler*innen, im Fall des Drogenkonsums, aus ihrer Sicht „nicht in der Realität“ leben müssen. Sie schildert in ihren Gesprächen die Situation ihrer Schüler*innen, wie Zarah Jourda auch, vor dem Hintergrund des Gestresstseins. Sie führt aus, dass einige ihrer Schüler*innen Drogen konsumieren, und hält fest: „manche sind labil und natürlich greifen dann zu irgendwas einfach“, um „nicht in der Realität zu leben“. Daraufhin nehme ich auf die Lage der Schüler*innen Bezug und bitte um eine Erläuterung, was mit dem Drogenkonsum gemeint sei. Bezogen auf die von Ulma Arolat angenommene Realitätsflucht der Schüler*innen entwickelt sich in der Antwort auf diese Nachfrage eine argumentative Eigendynamik, die das Leitmotiv des Verständnisses verhandelt, aber auch eine verallgemeinerte Beschreibung der Lage der Schüler*innen, die für die Erfassung ihrer *Erfahrungen aus dem Nahfeld* relevant ist:

ich würde am liebsten- ich sag immer wieder (.) ich würde am liebsten die Eltern von diesen Kindern (.) von allen meinen Schülern einmal in die Schule holen (.) und ihnen sagen „so (.) die nächsten sieben Tage seid ihr Schülerinnen und Schüler“ (.) die haben keine Ahnung was für Stress sie in der Schule haben (.) aber (.) sieben Tage (.) ihr habt Tests (.) Schularbeiten (.) Hausaufgabe (.) ganz normal wie eure Kinder (.) damit ihr einfach versteht (.) was für (.) Schwierigkeiten oder was für Herausforderungen diese Kinder haben (.) sie sehnen sich nach dem (.) sie haben das nicht (.) Stress in der Schule Stress zuhause (.) natürlich müssen die (.) zu irgendwas greifen (Ulima Arolat I: 1374–1384).

Sie imaginiert die „Eltern von diesen Kindern“ für sieben Tage in den Schulraum und trägt ihnen die Aufgaben auf, die üblicherweise („ganz normal“) von den Schüler*innen bearbeitet werden (müssen). Ihre Fiktion ist dabei auch auf die Eltern bezogen, deren Kinder nicht von Drogen Gebrauch machen („von allen meinen Schülern“) und die aus Sicht der Lehrerin nicht um die „Schwierigkeiten“ und „Herausforderungen“ ihrer Kinder in der Rolle als Schüler*innen wissen. Bezogen auf die Erfahrungsaufschichtung wird also deutlich, dass sie die Lage ihrer Schüler*innen versteht. Und auch bei ihr lässt sich eine Kontrastanordnung gegenüber den Eltern der Schüler*innen finden, die ihren Kindern Verständnis entgegenbringen sollten, es aber aus ihrer Sicht nicht (genug) tun. Drittens teilt Ulma Arolat mit Zarah Jourda eine

175 Welche Bedeutsamkeit diese Erfahrung für die Handlungsorientierungen dieser Lehrerinnen hat, wird in dem Kapitel, das sich mit der Herausarbeitung der Handlungsorientierungen befasst, ausgeführt.

weitere Grundvorstellung, die mit einer stark erweiterten Bezweiflungsaktivität – in Form einer Frage – eingeleitet wird:

wann haben wir Zeit um mit diesen Kindern zu sprechen //I: mhm (.) ja// sehr selten (.) das tut mir weh (.) dass diese- (.) dass die Eltern (.) sehr häufig auch sag ich mal (.) nach Konsum; nach-nach mehr Geld nach (.) einfach nach diesem Materiellen orientiert sind (.) °und sehr wenig Zeit und Aufmerksamkeit den Kindern geben° (Ulima Arolat I: 1386–1389).

Die gemeinsam mit Zarah Jourda geteilte Grunderfahrung formiert sich in dieser Sequenz in zwei Demonstrationszügen: So illustriert zum einen Ulina Arolat die Gesamtlage ihrer Schüler*innen auch aus dem geringen Zeitbudget und einem Mangel an Aufmerksamkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern. Anders als bei Zarah Jourda knüpft sie diese Beobachtung jedoch nicht an ihr eigenes biographisches Erleben an; sie abstrahiert von vornherein die Gründe für den Mangel, den ihre Schüler*innen erleben. Wie Zarah Jourda spielt zum anderen auch bei ihr der monetäre Aspekt eine zentrale Rolle in der Einschätzung der Lage ihrer Schüler*innenschaft, wobei sie in Varianz zu Zarah Jourda hier jedoch den Wunsch nach „Materielle[m]“ – nach Konsum – der Eltern anführt und nicht die Teuerungsrate, der sich die Eltern in Zarah Jourdas Lesart ausgesetzt fühlen. Was sich sowohl in der Erfahrungsaufschichtung von Zarah Jourda als auch von Ulina Arolat zeigt, ist eine Verdichtung einer „elementare[n] kognitive[n] Figur“ (Schütze 1984: 80), nämlich eines Verständnisses gegenüber der Lage, in der sie ihre Schüler*innen sehen. Sie rekurren beide auf die soziale Welt der Schüler*innen, in der die Eltern die relevante Rolle spielen, wobei Ulina Arolat eine andere szenische Darstellungsaktivität zeigt als Zarah Jourda. Während Zarah Jourda eher die Bedingungen des Aufwachsens skizziert und mit ihren eigenen gegenliest, inszeniert Ulina Arolat ein (fiktives) Lernszenario, über welches die Erleidensdynamik der Schüler*innen erfahrbar werden soll.

Der Bestand dieser „kognitiven Figur“ (Schütze 1984: 80) fächert sich sodann in einer weiteren Weise auf, denn die Eltern der Schüler*innen werden vor dem Hintergrund eines Mangels geschildert – eines Mangels an Zeit, die sie für ihre Kinder aufbringen können, sowie eines Mangels an Verständnis für die (Lebens-)Lage ihrer Kinder; oder eines Mangels an Raum für die Aussprache ihrer eigenen „persönlichen Probleme“, wie es schließlich Tuana Nova beschreibt:

sie kommen halt (.) ich glaub schon dass sie das Gefühl haben dass sie kommen könnten wenn der Hut brennt //I: mhm// das glaub ich schon und auch glaub ich die Eltern //I: ja// also wenn- ich hab viele Eltern die persönliche Probleme bei mir ablegen [Textauslassung 1 Zeile] aber sie brauchen das sie brauchen das (.) sie kommen legen ihre Last ab und gehen (Tuana Nova: 680–684).

Ergänzend zu dem Blick einer Bedürftigkeit nach dem Gehört-werden-Wollen der Eltern selbst soll an dieser Stelle die Wahrnehmung der Schüler*innen aus Sicht Tuana Novas skizziert werden. Im Verlauf des Interviews wird auch sie nach ihrer Wahrnehmung der Schüler*innen heutzutage gefragt. Auch sie rahmt das Schüler*innensein als „Stress“, was sie jedoch in etwas anderer Nuancierung als Zarah Jourda und Ulina Arolat vornimmt: So werden als Stressfaktoren „zu hohe Erwartungshaltungen“ (Tuana Nova: 723) genannt. Es wird von den Kindern in ihren Augen etwas verlangt, das diese aus ihrer Sicht nicht erfüllen können; beispielhaft steht auch bei ihr die Erkenntnis, dass die Schüler*innen „selbstständig“ (Tuana Nova: 724) sind und sich „selbst organisieren müssen“ (Tuana Nova: 725), im Fokus, wobei in ihren Ausführungen offenbleibt, auf welche Bereiche sich diese Selbstständigkeit und Organisiertheit der Schüler*innen bezieht. Sie spricht für den schulischen Kontext die „Bildungsstandards“ (Tuana Nova: 726) an, deren Erfüllung für die Schüler*innen kaum leistbar erscheint. Für sie sind die Ansprüche, die an die Heranwachsenden gesetzt werden, „extrem“ (Tuana Nova: 723) und auch sie ratifiziert, wie die anderen beiden Lehrerinnen, „es ist sicher nicht einfach eine Schülerin zu sein“ (Tuana Nova: 729). Die Sequenz, in der die Situation der Schüler*innen aus ihrer Sicht

geschildert, aber auch auf die Eltern Bezug genommen wird, komplettiert den Erfahrungshorizont, den sie mit Zarah Jourda und Ulima Arolat teilt:

und die Eltern geben die (.) mhm die- die Verantwortungen mehr der Schule ab //I: mhm// die Schule weiß nicht wie sie damit umgehen soll weil's ständig disziplinieren und erziehen und Verantwortung und- und alles irgendwie lenken und machen (Tuana Nova: 731–733).

Sie entpersonalisiert sich zunächst selbst und die an dem von ihr aus gedachten Disziplinierungs- und Erziehungsprozess beteiligten Lehrer*innen und subsumiert das Engagement aller beteiligten Lehrer*innen unter der versachlichten Akteurin „Schule“. Sie – die „Schule“ – als Verantwortungsträgerin gerät mit ihrem Bemühen („irgendwie lenken und machen“) in eine herausfordernde Situation („weiß nicht wie sie damit umgehen soll“), während die Eltern als abwesend und letztendlich abermals in einem Mangel, nun an Unterstützung für die schulischen Prozesse, erfahren werden.

Kurzzusammenfassung der typisierten Orientierung im Nahfeld Schule

Die gemeinsame Orientierung von Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova ist charakterisiert durch die Art und Weise, wie ihnen die Schüler*innen begegnen. Sie konnten Einblicke in die Lebenslagen der Heranwachsenden bekommen. Sie, die Schüler*innen, treten ihnen dabei als ‚ganze‘ Personen gegenüber. Die gemeinsame Orientierung der drei Lehrerinnen ist, die gesamtpersönlichen Befindlichkeiten der Schüler*innen wahrzunehmen und diese dann in ihrem Lehrer*innenhandeln zu berücksichtigen.

7.2 Der prekäre Zustand von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft

In diesem Kapitel werden die *gesellschaftsbezogenen Orientierungen* herausgearbeitet. Diese typisierten Orientierungen sind auf das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen bezogen und vermitteln sich bei den drei Lehrerinnen über Erfahrungen, die sie in ihrem weiteren (außerschulischen) Umfeld sammeln und in dem sich Situationen finden ließen, denen sie sich gegenübergestellt sehen. In einem ersten Schritt wird die Perspektive auf Gesellschaft sowie ihren gegenwärtigen Zustand (Kapitel 5.2.1) und in einem zweiten Schritt ein Entwurf der Gesellschaft, den Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova hervorbringen (Kapitel 5.2.2), erarbeitet.

7.2.1 Gesellschaft als „Baustelle“

Mit dieser typisierten Orientierung kann eine Perspektive auf Gesellschaft offengelegt werden, in der aus Sicht dieser drei Lehrerinnen Vorurteile vorherrschen sowie eine Absenz von gegenseitigem Respekt. Gesellschaft erscheint ihnen als „Baustelle“.

Auf die Frage im exmanenten Nachfrageteil des Interviews, wie sich ihre Sicht auf die Welt darstelle, antwortet Zarah Jourda zunächst: „ich denke die Menschen haben sehr viele Vorurteile“ (Zarah Jourda I: 834), was sie dann an einem detaillierten Beispiel aus ihrem privaten Umfeld näher erläutert. Sie schildert, dass ihre Familie eine Wohnung in einem Wohnumfeld gekauft hat, in dem die anderen Bewohner*innen der Siedlung „überhaupt keine muslimische Bekannte oder Freunde“ (Zarah Jourda I: 842) haben. Sie ist zunächst mit einer vorurteilsbe-

hafteten Sicht konfrontiert, die sich auf sie und ihre Familie richtet; so fragen sich ihre Nachbar*innen:

die haben ein Haus gekauft wie geht das jetzt (.) andere Kultur andere Religion die haben jetzt ein Kopftuch oben und so weiter und ist ganz anders (.) die bekommen jeden Tag Besuch und so (.) das war früher ganz anders (.) am Anfang sogar ein paar Monate haben sie uns nicht mal begrüßt (.) aber ich hab nicht aufgegeben ich hab jeden Tag begrüßt und ich war ganz lieb extra bewusst hab ich das gemacht weil ich wollte sagen ‚wir sind auch normale Menschen‘ (.) ahm jeden Tag hab ich bewusst begrüßt und ich war sehr lieb (.) ich hab sogar manchmal gefragt ‚wie geht es Ihnen Herr soundso‘ und er hat gesagt ‚ja gut danke‘ hat er sich @umgedreht@ zum Beispiel am Anfang also nach ah- so drei vier drei vier Monaten war das ganz anders dann haben sie gesehen aha die sind auch ganz normale Menschen so wie wir (.) die haben die sind eigentlich ganz lieb ganz nett (.) und ja die sind eigentlich ganz lieb und dann haben wir auch sie eingeladen (.) dann sind sie gekommen ahm und auch umgekehrt (.) und wir- dann hat er angefangen mich zu begrüßen jeden Tag sogar er hat selber angefangen er war auf einmal ganz lieb zu mir dann hat er gesagt ‚ich entschuldige mich‘ sogar (.) einige haben das gesagt (Zarah Jourda I: 845–856).

Die beschriebene Irritation des Hauskaufs seitens der Nachbar*innen ist als kurz gefasstes Abstract der Erzählung zu verstehen, von der aus sich dann das eigentliche Thema entfaltet. Für ihre Nachbar*innen ist es unverständlich („wie geht das jetzt“), dass eine Familie mit einer „anderen Kultur“, einer „anderen Religion“ sich in der Wohngegend niederlässt. Auch die Frequenz der Besuche, die die Familie Zarah Jourdas bei sich empfängt, ist für die Nachbar*innen in der Wohnsiedlung ungewohnt. Es wird nach der Charakterisierung des Schauplatzes und einer alltäglichen Begegnung der vormalig generalisierte Personenkreis („haben sie“) konkretisiert. An „Herr[n] soundso“ wird dann ihre Strategie im Umgang mit den Nachbar*innen am Beispiel der von „Herr[n] soundso“ nicht vollzogenen Geste des Begrüßens erläutert. Diese Passage enthält mehrere Markierer („ganz lieb extra“, „normal“), die darauf hinweisen, dass hier seitens Zarah Jourdas eine Anerkennungsthematik vorliegt. Es verkörpert sich hier eine gesellschaftsrelevante Thematisierung, die jedoch über eine Anerkennungsthematik einer einzelnen Protagonistin hinausgeht. So ist das Grüßen keine bloße Höflichkeitsgeste, die sie mit ihrem nachdrücklichen und fast erzieherisch anmutenden Verhalten für sich einfordert, sondern ein minimaler Akt der Anerkennung in Form eines alltäglichen Zeigens von Respekt, der aus ihrer Sicht allen Menschen gegenüber gezeigt werden soll, für die sie exemplarisch steht. Die Betonung einer Entschuldigung des „Herr[n] soundso“ sowie dass sie nicht nur von einem Nachbarn, sondern von mehreren („einige“) um Entschuldigung gebeten wird, ist für sie der Auftakt der Beschreibung eines auf Anerkennung fußenden zwischenmenschlichen Umgangs, was dann in der weiterführenden Erzählung verhandelt wird:

und sogar wenn wir ah-nach [#Geburtsland#] fliegen (.) sie gießen unsere Blumen wir geben auch den Schlüssel zum Beispiel also es wirklich toll alles es ist super jetzt muss ich sagen es ist sehr friedlich in der Siedlung (.) und ja wir verstehen uns total gut jetzt mit allen (.) also ich versteh mich mit jedem gut natürlich (.) aber alle diese Vorurteile gibt es immer (.) leider leider leider es gibt immer (.) und deswegen denk ich mir ahm die Begrüßung ist eigentlich sehr wichtig (.) mit dem kann man eigentlich beginnen am Anfang oder mit einem Lächeln (.) also mit einem Lächeln und Grüßen so kann man beginnen (Zarah Jourda I: 860–866).

Diese Sequenz enthält zwei Evaluationswellen: So löst sie die Geschichte auf, indem sie von der Bereitschaft der Nachbarn berichtet, die nun „sogar“ die Blumen gießen, wenn sie in das Land fliegen, in dem sie geboren wurde. „Sogar“ kann hier einerseits interpretiert werden als Vertrauensbeweis, der gegenüber den vormalig skeptischen Nachbar*innen erbracht wird; andererseits wäre der Besuch des Geburtslands ein Anlass, der sie erneut in Österreich zu „Migrationsanderen“ (Mecheril 2016: 11) machen könnte – was aber in ihren Augen ausbleibt, wie die mehrfache Betonung („wirklich toll“, „super jetzt“, „sehr friedlich“) des Verhältnisses offen-

baren soll. Der Verweis darauf, dass sie sich „mit jedem“ gut versteht und dass dies ein unhin-terfragtes Gebot („natürlich“) zu sein scheint, ist als eine abschließende argumentativ eingelas-sene zweite Evaluationswelle zu verstehen, der sich dann eine Koda anschließt, die offenbart, wie sie heutzutage als Ereignisträgerin die Erfahrung von damals einordnet. Darin unterstreicht sie zum einen ein auf Respekt des Gegenübers beruhendes Verhalten des „Lächeln[s] und Grü-ßen[s]“. Zum anderen wird nicht trotz, sondern gerade aufgrund dieser mehrfachen Betonung deutlich, dass ihre Diskriminierungserfahrungen, die sich hier aus der Mitte der Gesellschaft in Form von etablierten Wertvorstellungen (z.B. Migrant*innen könnten sich keine Wohnung kaufen) und Handlungsmaximen (z.B. dem anfänglichen Nicht-Grüßen als ausweichendem Verhalten gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund) zeigten, noch immer die Hinter-grundfolie sind, vor der sie sich entwirft. Die sich wiederholende Bezeichnung eines noch nicht abgeschlossenen Unterfangens („beginnen am Anfang“, „so kann man beginnen“) sowie das Stilmittel der Epizeuxis – „leider leider leider“ – als Verstärker dienen dazu, den Zustand eines Miteinanders zu dokumentieren, den Zarah Jourda für desolat hält.¹⁷⁶

Im Kontrast zu der Sequenz von Zarah Jourda findet sich in der Sequenz von Ulima Arolat im ersten Interview ein Verweis, dass „die Kinder in dieser Gesellschaft“ leben und dass sie versucht, den Schüler*innen „die Realität näherzubringen“. Auf meine Nachfrage, was denn mit Realität gemeint sei, antwortet sie:

(.) also (.) es gibt viele viele Sachen; die Realität ist zum Beispiel das (.) weiß ich nicht (.) geschminkt ja und (.) Minirock und (.) wo ist das Problem (.) Kopftuch uund (.) **wo ist das Problem** (.) wir leben in einer Gesellschaft wo jeder machen-machen kann was er will (.) solange wir einander respektieren (.) °und dieser Respekt fehlt uns auch sehr häufig °(.) ja (.) oder zum Beispiel Gewalt wieso wird Gewalt immer-immer (.) weiß ich nicht den Muslimen vorgeworfen und so weiter (.) (Ulima Arolat I: 1135–1140).

Sie kann in ihrer Selbstsicht aus mehreren Beispielen („viele viele Sachen“) schöpfen, die für sie die „Realität“ abbilden. Dass die Schüler*innen in „dieser“ Gesellschaft leben, kann wie folgt verstanden werden: Das betonte „diese“ wird als Gegenhorizont zu einer anderen – nicht explizit genannten – Lebenswelt jener entworfen. Die Realität besteht für sie aus der exemplarischen Handlung, „geschminkt“ sein, einen „Minirock“ oder ein „Kopftuch“ tragen zu dürfen. Sie entwirft ein janusköpfiges Bild eines Miteinanders, in dem es zwar möglich ist, dass sich jeder Mensch nach Belieben mit seinem Körper ausdrücken kann – die Gesellschaft ist ein Möglichkeitsraum für individuelle Entwürfe und ein Sich-zeigen-Können. Diese Freiheit ist ein hohes Gut, das aber nur dann durchsetzbar ist, wenn die Mitglieder der Gesellschaft einander achten. Leise gesprochen gibt sie sich dann selbst die Antwort auf die betonte laute Ausgangs-frage („**wo ist das Problem**“), was dann die Janusköpfigkeit ihres nun kritisch gedachten Ge-sellschaftsbilds verdeutlicht: So fehlt es letztendlich „dieser“ Gesellschaft an „Respekt“, was sich dann an Vorurteilen gegenüber Menschen, die gern einen „Minirock“ oder ein „Kopftuch“ tragen oder „geschminkt“ sein wollen,¹⁷⁷ äußern kann – oder Ausdruck findet in der aus ihrer

176 Sie äußert eine andere Erfahrung im Interview, die sie an der Kasse eines Supermarktes gemacht hat. Sie schildert, dass die Kassiererin jede Person vor ihr mit „Grüß Gott“ begrüßt – als sie an der Reihe ist, grüßt sie nicht. Sie erläutert dann der Kassierer*in, dass sich das nicht gehört und sie zu allen Kund*innen freundlich sein müsse, schließlich gehöre das Grüßen zu ihrem Beruf. Auch wenn sie in der Situation eine alterna-tive Begründung, nämlich die eines beruflichen Selbstverständnisses Kund*innen gegenüber anführt, um der sozialen Diskriminierung zu begegnen, so wird an dem Beispiel deutlich, dass sie in unterschiedlichen Settings einer (in beiden Beispielen einer offenen) Ungleichbehandlung ausgesetzt ist, in ihrem weiteren Umfeld solche „Unterscheidungspraxen bereits institutionalisiert sind“ (Gomolla/Radtke 2009: 16), sie diese auch registriert und versucht, für sich ihre Handlungshoheit zu gewinnen bzw. zu erhalten.

177 Die Aufzählung des Tragens von Make-up, eines Minirocks oder eines Kopftuchs verweist zunächst einmal auf Menschen mit weiblicher Geschlechtszuschreibung, die sich mit Auffassungen eines Gegenübers aus-einandersetzen müssen, die an diesen Ausdrucksformen Kritik üben. Dieses kritische Gegenüber, dies wird

Wahrnehmung permanenten („immer immer“) Unterstellung, dass Muslime gewalttätig wären.¹⁷⁸

Im exmanenten Nachfrageteil des ersten Interviews mit Ulina Arolat wurde eine argumentativ ausgerichtete Frage an sie gerichtet, die sich auf ihre Wahrnehmung derzeitiger sozialer Problemlagen und die Rolle, die sie als Lehrerin im Umgang damit einnimmt, bezog:

also (.) unsere Gesellschaft ist eine-eine (.) ziemlich große wenn ich mich so ausdrücken darf Baustelle (.) da kann man in vielen Bereichen vieles @machen@ (.) ich hab manchmal das Gefühl dass-dass auch ein Hass (.) in der Gesellschaft verbreitet ist (.) uuund dass man einfach versuchen soll (.) die zu beseitigen (.) es gibt eine-eine (.) ja wenn man es [#Logik aus ihrem ehemaligen Berufsfeld#] nennen kann (.) wenn eine Person etwas Gutes erlebt hat (.) dann erfahren das sieben weitere (.) wenn eine Person etwas Negatives Schlechtes erlebt hat dann erfahren vierzig weitere (.) durch die Mundpropaganda (.) und genauso ist es auch (.) wenn ich alleine etwas Gutes mache dann erfahren sieben weitere Personen (.) aber wenn ich etwas Schlechtes gemacht habe (.) dann erfahren vierzig weitere (.) und ich als Lehrperson muss mich wirklich anstrengen und viel investieren (.) in unterschiedlichen Projekten (.) egal-egal um was es sich handelt (.) dass wir einfach Hass beseitigen (.) dass wir einfach respektvoll miteinander umgehen weil (.) Respekt fehlt mir (.) oder (.) was mir noch fehlt in unserer Gesellschaft (Ulina Arolat I: 1750–1761).

Für das Erfassen der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* soll auf die abstrahierende Beschreibung eingegangen werden, welche den Beginn der Sequenz umfasst. Es findet sich in dem argumentativ angelegten Großkommentar eine verdichtete, bildhaft konkrete Zustandsbeschreibung von der Gesellschaft als „Baustelle“, an der noch beständig gearbeitet werden muss. Ulina Arolat zeichnet ähnlich wie Zarah Jourda nicht nur eine unfertige („viele@machen@“), sondern auch eine grundsätzlich mangelhafte („noch fehlt“) Gesellschaft. Ihrer Wahrnehmung von Gesellschaft zufolge ist diese gekennzeichnet durch „Hass“, der im gesellschaftlichen Zusammenleben „verbreitet ist“. Sie führt ein Prinzip¹⁷⁹ an, welches unterstreicht, wie viele Ressourcen es benötigt, um die Gesellschaft weiterzuentwickeln, in der „respektvoll miteinander“ umgegangen werden soll – so stellen sich unter den Mitmenschen negative Handlungen um ein Vielfaches dar, während sich positive Handlungen nicht in dieser Potenz verbreiten.

Auch Tuana Nova geht in dem Interview auf zwei Aspekte ein, die sich bei Zarah Jourda und Ulina Arolat finden und im Folgenden als vergleichender Horizont hinsichtlich der *Erfahrungen in Gesellschaft* skizziert werden sollen. Für das umfängliche Verständnis dieser makrosozialen Erfahrungsaufschichtung soll an dieser Stelle jedoch zunächst eine Hintergrundinformation gegeben werden, die für das vergleichende Verständnis dieser zu beschreibenden Er-

in beiden Interviews mit Ulina Arolat deutlich, schließt für sie auch Menschen muslimischen Glaubens ein, die, wenn auch aus anderen Beweggründen heraus, auch Anstoß daran nehmen könnten, wenn die Heranwachsenden nicht der Kleiderordnung entsprechen, die für sie vorgesehen ist bzw. in der Gesellschaft als üblich gilt.

178 Neben den Erfahrungen, die Frau Arolat außerhalb des Schulkontextes, beispielsweise in öffentlichen Verkehrsmitteln, sammelt, erzählt sie im ersten Interview von den Begebenheiten, dass sie im Kopierraum der Schule oder auf dem Gang oftmals auf jene aktuell-politischen Ereignisse oder auf TV-Dokumentationen angesprochen wird, die sich mit der IS-Thematik befassen. Sie führt aus, dass es sich zum einen um Verständnisfragen handelt, zum anderen findet sie sich aber auch als Gegenüber wieder, das sich Kommentare ihrer Kolleg*innen (ungefragt) anhört. Diese Erfahrung häuft sich auf, bis sie eines Tages eine Kollegin laut zurechtweist und ihren Unmut einerseits gegenüber einer grundsätzlichen Verknüpfung ihres Glaubens mit dem IS-Terror und andererseits bezüglich der Konnotation, dass sie aufgrund ihres Glaubens als Ansprechpartnerin für solche Themen dienen soll, ausdrückt. Diese Situationen sind andere als jene, in denen Zarah Jourda Diskriminierungserfahrungen sammelt, und auch die Art und Weise, wie Ulina Arolat ihre Handlungshoheit wiedergewinnt, unterscheidet sich von der Zarah Jourdas – beiden Lehrerinnen ist es jedoch wichtig, sich gegenüber einer alltäglichen Diskriminierung zu behaupten.

179 Im ersten Interview verweist sie darauf, dass sie dieses Prinzip aus ihrem früheren beruflichen Umfeld kennt und dass dieses in ihrem derzeitigen Beruf als Lehrerin ein immer noch gültiges ist.

fahrungen hilfreich ist. Tuana Nova setzt sich, wie Zarah Jourda und Ulima Arolat, mit Vorurteilen gegenüber Menschen auseinander, die eine andere religiöse Überzeugung haben als die (in diesem Fall katholisch geprägte) Mehrheitsgesellschaft. Sie schildert Erfahrungen des Aufwachsens in einer Wohnsiedlung in Österreich, die sie, wie Zarah Jourda, insofern auch als „Migrationsandere“ (Mecheril 2016: 11) rahmt. Auch sie sammelt mehrfach Diskriminierungserfahrungen: So betont sie, dass ihre Mutter zwar kein Kopftuch in Österreich getragen hat, aber dass sie, Tuana Nova, „halt ausgelacht“ (Tuana Nova: 245) wurde und dass die Kinder der Wohnsiedlung in den Garten der Wohnung kamen „und halt die Kopftücher aufgesetzt haben“ (Tuana Nova: 247–248), sie „ausgelacht“ (Tuana Nova: 248) haben – „so haha die ist Muslim“ (Tuana Nova: 248). Sie betont in der Weiterführung der biographischen Eingangserzählung, dann im Lehramtsstudium „hat keiner bemerkt, dass ich irgendwie andere Wurzeln haben könnte“ (Tuana Nova: 260). Nach dem Studium allerdings wird sie wieder mit ihren „andere[n] Wurzeln“ (Tuana Nova: 260) konfrontiert, wenn auch in anderer Weise als in ihrer Kindheit. So wird ihre Mehrsprachigkeit als etwas Besonderes angesehen und Tuana Nova fragt sich, „warum ist das jetzt was Besonderes“ (Tuana Nova: 267). Ihr ist es wichtig herauszustellen, dass Menschen – mit diversen Glaubensbekenntnissen – „dasselbe Ziel“ verfolgen:

es ist ja wurscht an wen wir glauben es ist ein und derselbe (.) weil Gott hat die ganzen Propheten runter geschickt hat gesa- (2) also- man verbreitet dass das Wissen an die Menschheit kommt und so weiter und sofort und (.) es ist eigentlich das- jede Religion verfolgt dasselbe Ziel //I: mhm mhm// also ich sehe da keinen Unterschied (Tuana Nova: 488–492).

In dieser Sequenz zeigt sich in Form einer Beschreibung eine komprimierte Sichtweise, die sie nicht an einem konkreten Ereignis, sondern als verallgemeinerte Charakteristik argumentativ hervorbringt. So nutzt sie, im Gegensatz zu Zarah Jourda und Ulima Arolat, keine explizit hervorgebrachten Begriffe wie „Vorurteile“ oder „Hass“, sondern verdeutlicht mit den Markierern „wurscht“ und „ein und derselbe“, dass es keine begründete Grundlage für einen vorurteilsbehafteten Umgang mit Religionen geben sollte, wobei offenbleibt, ob sie diesen Umgang auf eine interreligiöse Verständigung bezieht oder auf die Verständigung mit Religion(en) in einer atheistisch/agnostisch geprägten Gesellschaft. Trotz dieser sprachlichen Varianz fungieren in ihren Erfahrungen auch Ressentiments als Hintergrundfolie für ihre Beschreibung eines religiös-sozialen Bedingungsgefüges, welches aus ihrer Sicht gesellschaftsstärkende Ressourcen bereithält, wie an folgender Sequenz ersichtlich wird. Zunächst relativiert sie die Gleichheit der Religionen, um danach ihre Graduierung wieder aufzuheben:

gibt's halt ein bisschen Variationen dazwischen //I: ja// die einen machen das die anderen machen das halt (.) ist okay (.) aber im Endeffekt wenn man auf die (.) aufs- auf den Kern runtergeht ist es dasselbe //I: okay// jede Religion verbirgt in sich den Frieden (.) //I: mhm// jede Religion verbirgt in sich die Liebe (.) die Nächstenliebe (.) ahm das Soziale (.) Teilen und so weiter und das hat jede Religion (Tuana Nova: 495–499).

Die gesellschaftsstärkenden Ressourcen werden in der Sequenz von Tuana Nova konkretisiert und sind abermals im Gesamtkontext einer an Respekt orientierten Gesellschaft zu lesen. Sie spricht hier aus, was sie in der vorangegangenen Beschreibung in einem stockenden und nicht vollends beendeten Redefluss ausdrücken wollte. So verweist sie auf die Selbstmitteilung – die Offenbarung – Gottes und verweist in der Mehrzahl auf Offenbarungsreligionen, auch wenn sie hier in ihrem Verständnisrahmen einer islamischen Religion verbleibt. Was Gott in ihrem Verständnis möchte, ist, eine Botschaft verbreiten, die auf eine Zugewandtheit des Menschen zum Gegenüber („Nächstenliebe“) und auf ein soziales Miteinander („Teilen“) ausgerichtet ist. Im abschließenden Teil des Interviews mit Tuana Nova wird ihre Sicht auf die Gesellschaft ein weiteres Mal deutlich. Sie wird von mir gefragt, auf welche Frage sie gern einmal eine Antwort geben würde. Sie antwortet wie folgt darauf:

@(.).@ (9) warum (2) man auf warum auf dieser Welt Unterschiede sein müssen //I: mhm// das wär die Frage also auf das würd ich gerne eine Antwort geben aber ich weiß es nicht //I: mhm// aber das wär so die Frage die ich mir sowieso stelle warum Men- warum müssen Menschen unterschiedlich sein warum müssen die kategorisiert und eingeordnet werden (.) warum muss das so sein (.)//I: mhm// (3) warum können- kann man nicht nur Mensch sein (.) warum müssen wir in (2) ahm nach Hautfarbe nach Religion nach Aussehen nach Abstammung nach Sprache nach Nationalität ahm (.) kategorisiert werden warum haben wir dieses Bedürfnis überhaupt (.) natürlich ist es psychologisch alles zu erklären (.) man braucht diese Zugehörigkeit und und und //I: mhm// aber im groben Sinne warum können wir nicht einfach nicht nur Mensch sein //I: mhm// so wie man ist //I: mhm// und den anderen und mein-das Gegenüber so akzeptieren aufgrund dessen weil es ein Mensch ist (Tuana Nova: 1206–1215).

Diese Frage setzt bei ihr einen Reflexionsprozess in Gang, was zum einen an der anfänglichen Verzögerungsaktivität erkennbar ist. Die Frage nach der Frage, auf die Tuana Nova gern einmal eine Antwort geben würde, zielte vom Modus der Nachfrage darauf ab, aus dem verfestigten Schema des dritten Teils des Interviews, dem exmanenten Nachfrageteil, heraustreten zu können und eine Episode, eine Begebenheit, ein Anliegen – kurz: einen relevanten Grundgedanken – skizzieren zu können. So bricht diese Frage mit einem gewohnheitsmäßigen Handeln in der Interviewsituation, die bei Tuana Nova zu einem leicht stockenden Redefluss – einem Moment der Irritation – führt und sich dann in eine argumentativ eingefärbte Beschreibung auffächert. Somit zielte die Frage nicht auf das Hervorbringen eines gewohnheitsmäßigen Ablaufs, dennoch zeigt sich aber in der von ihr hervorgebrachten Antwort eine Erfahrungsaufschichtung, die sich durch die Biographie Tuana Novas, Zarah Jourdas sowie Ulima Arolats zieht und damit für die Erfassung der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* relevant ist. So setzt auch sie sich mit der Konstitution der Gesellschaft auseinander, die über das Sujet der Auseinandersetzung mit Unterschieden zwischen den Menschen verhandelt wird. Auch sie stellt die Frage nach den Unterschieden der Menschen und wie mit Diversität in einer Gesellschaft umgegangen werden kann. Tuana Nova findet eine Erklärung, nämlich ein unbedingtes Zugehörigkeitsbedürfnis des Menschen, wobei sie die Frage anschließt, weshalb Menschen überhaupt ein solches Zugehörigkeitsbedürfnis haben. Nicht das Zugehörigkeitsbedürfnis an sich, sondern die Asymmetrie, die sich aufgrund der eigenen Überlegenheit gegenüber anderen Zugehörigkeiten zeigt, hält sie für ein gesellschaftliches Miteinander für inakzeptabel und stellt schließlich diesem Umstand das Postulat der Akzeptanz gegenüber. Abgesehen von der gemeinsamen Sicht auf die Gesellschaft stellt Tuana Nova im weiterführenden Interview auch an sich die Prämisse: „man sollte lieber vielleicht (.) das noch immer aussenden woran man glaubt (.) dass Respekt und Umgang und das Miteinander wichtig ist“ (Tuana Nova: 971–972).¹⁸⁰ Sie hofft durch das Umsetzen dieser Prämisse in die Tat, dass diese dann „weiterleben“ wird (Tuana Nova: 972) und sich ein „Schmetterlingseffekt“ (Tuana Nova: 973) ergibt. Der Schmetterlingseffekt verdeutlicht hier

180 Dieses biographische Handlungsmuster teilt Tuana Nova mit den beiden anderen Lehrerinnen. Es kann bei genauerer Betrachtung des Materials als eine eigens initiierte Entwicklung, die sie aufgrund ihrer Erfahrung im älteren Kindes- und fortführenden Jugendalter forciert zu haben scheint, verstanden werden. So wächst sie in einem Elternhaus auf, in dem ihre Mutter und ihr Vater berufstätig waren und mit „Beziehungsproblemen“ (Tuana Nova: 74) sowie einer Erkrankung des Vaters befasst waren. Sie trägt zum einen „Verantwortung“ (Tuana Nova: 108) für ihre jüngere Schwester und nimmt zum anderen die Rolle als „Mediatorin“ in den Auseinandersetzungen ihrer Eltern ein. Es häufen sich in ihrer Biographie Verlaufskurvenpotentiale an, die letztendlich auch in einer Fallkurve münden. Der Verweis auf das Wünschen und in weiterer Folge des Interviews der Vermerk, „man soll dran glauben und das weiterführen und hoffen dass es dann weitergeht“ (Tuana Nova: 980), kann als eine frühe Strategie i.S. der Begegnung der Verlaufskurvenpotentiale interpretiert werden, welche sich als biographisches Handlungsmuster verstetigt hat.

als Metapher¹⁸¹ die Idee, dass selbst kleine Taten eine nachhaltige Wirkung haben können.¹⁸² Auch wenn Tuana Nova hier vom Schmetterlingseffekt spricht, so ist dies eine sprachliche Varianz eines eingespurten handlungspraktischen Wissens, das sich bei allen drei Lehrerinnen zeigt: die kollektive Konzipierung, dass mit ebenjenen kleinen Schritten nach und nach die Gesellschaft verändert werden kann und für das gemeinschaftliche Zusammenleben etwas Nachhaltiges erreicht werden kann.

Kurzzusammenfassung der ersten typisierten gesellschaftsbezogenen Orientierung

Die erste gemeinsame *gesellschaftsbezogene Orientierung* von Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova bezieht sich auf die Gesellschaft und den Zustand von Gesellschaft. Alle drei Lehrerinnen nehmen Gesellschaft insofern als eine „Baustelle“ wahr, als dass Gesellschaft etwas Unfertiges, Problematisches ist, an dem gearbeitet werden muss. Sie sehen Gesellschaft als verbesserungswürdig und gleichsam als verbesserungsfähig an. Aufgrund dieses Zustands von Gesellschaft sind alle drei Lehrerinnen der Auffassung, dass sie diesem Zustand entgegentreten können und etwas Nachhaltiges – einen respektvollen Umgang der Menschen miteinander – stiften können.

7.2.2 Ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft als Konstitution für das Lehrer*innenhandeln

In diesem Kapitel wird eine weitere typisierte Orientierung der drei Lehrerinnen herausgearbeitet. Diese zweite *gesellschaftsbezogene Orientierung* beinhaltet einen Entwurf von Gesellschaft – bezogen auf das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaft. Er ist eine zentrale Konstitution, auf die sich diese drei Lehrerinnen in ihrem Lehrer*innenhandeln beziehen.

Es wird zunächst an die Erfahrungen Tuana Novas angeknüpft und die relevanten Passagen aus dem Interview mit ihr werden zusammengefasst dargelegt. Sie dienen auch hier als Vergleichshorizont für die Sequenzen aus den Interviews mit Zarah Jourda und Ulima Arolat.

181 Nicht nur in diesen drei Interviews werden Metaphern von den befragten Lehrer*innen genutzt, sie finden sich in allen Interviews wieder und werden in der Darstellung der Typen berücksichtigt. Die Berücksichtigung dieser, wie es Blumenberg (2013: 16) benennt, metaphorologischen Paradigmatik in der Rekonstruktion der Erfahrungsräume, der Handlungsorientierungen sowie des Deutungsraums Schule ermöglicht es, „an die Substruktur des Denkens heranzukommen [...], aber sie will auch faßbar machen, mit welchem ‚Mut‘ sich der Geist in seinen Bildern selbst voraus ist“ (Blumenberg 2013: 16). Auf den Punkt gebracht: Metaphern werden nicht als einfache sprachliche Untermalung begriffen, sondern, sei ihre Nutzung bewusst oder unbewusst, als erweiterte Möglichkeit, das eigene Handeln offenlegen zu können. Selbstverständlich ist in der rekonstruktiven Logik, der diese Arbeit folgt, nicht die Frage, dass, sondern wie diese Metaphern genutzt werden, interessant – dies arbeitet auch Paseka (2013: 135) eindrücklich in einer ihrer Forschungsarbeiten heraus. Sie hält, hier im Rückgriff auf Guski (2007), fest, dass sich Metaphern „durch eine beträchtliche Bedeutungsfülle aus[zeichnen] und das Potential [haben], gewohnte Denkmuster zu präzisieren“ (Paseka 2013: 135).

182 Der Begriff Schmetterlingseffekt ist erstmals in einem Aufsatztitel „Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas?“ des Meteorologen Edward Lorenz verwendet worden, genauer gesagt ist er auf die „eigenmächtige Titelgebung“ (Schlichting 1998: 304) seines Kollegen Philip Merilees aus dem Jahr 1972 zurückzuführen und vermittelt, dass ein kleiner Flügelschlag, d.h. eine kleine Ursache, eine große Wirkung auslösen kann. Die Entdeckung Lorenz' hat wiederum selbst einen großen Effekt bspw. innerhalb wie auch außerhalb der naturwissenschaftlichen Community ausgelöst, „der Schmetterlingseffekt [wurde] zum Signum der Chaosforschung und wirkte als willkommenes Thema der Massenmedien über den engen Bereich der Spezialisten hinaus bis in den Alltag der Menschen hinein“ (Schlichting 1998: 304) – wie im Fall Tuana Novas zu sehen ist.

Tuana Nova eröffnet mir im immanenten Teil des Interviews, auf die Bitte hin, ihre Kindheit noch etwas genauer zu beschreiben, dass sich „die Welt (.) die sich mal entwickelt hat wieder zurückentwickelt“. Sie bezieht dies auf ein machtpolitisches Streben in einzelnen Ländern:

und jetzt kommt das wieder (.) jetzt will jeder- jedes Land irgendwie ist jetzt mei- ist jetzt meine Sichtweise da bin ich- kann jetzt sein dass es politisch falsch ist (.) will mich aber nicht auf Politik beziehen (.) mir kommt so vor dass jedes Land wieder seine Mauern aufziehen will (2) und seinen geschützten Rahmen haben will und ja nicht jemanden von außen und ja nicht irgendwie das und jedes was anders ist schlecht (Tuana Nova: 927–931).

Sie spricht für sich und einen verallgemeinerten Adressat*innenkreis: „wir können uns glücklich schätzen dass wir so da leben“ (Tuana Nova: 921). Die Situation, sie sagt: „das was da abgeht in verschiedensten Ländern“ (Tuana Nova: 921), schmerzt sie. Sie sieht diese Veränderung in anderen Ländern mit Sorge und resümiert abermals: „das sind keine Fortschritte (.) das sind keine Fortschritte //I: ja// und das macht mir Angst“ (Tuana Nova: 941) – auf welche Weise diese Wahrnehmung als Entwurf von Gesellschaft gedacht werden kann, wird in einer vergleichenden Sicht mit einer Sequenz von Zarah Jourda deutlicher. Zarah Jourda bringt an verschiedenen Stellen des Interviews das Thema des Zusammenlebens in einer Gesellschaft ein, was nochmals besonders in der Abschlussphase des ersten Interviews deutlich wird. Sie wird also von mir gefragt, ob sie noch etwas mitteilen oder im Interview hinterlegen möchte, was sie noch nicht platziert habe. Daraufhin antwortet sie:

ich denke ich es ist wirklich sehr nett dass Sie so ein Projekt machen und dass Sie mich eingeladen haben (.) ich find das total nett weil ah (.) wenn wir zusammenarbeiten können wir wirklich sehr vieles schaffen (.) find ich (.) weil wenn jeder nur zuschaut oder wegschaut wenn man nur wegschaut dann kann dann wird die Welt so weitergehen (.) //I: mhm// weil es gibt sowieso so negative Sachen auf der Erde (.) wir sollen zumindest wir müssen wirklich was Positives machen //I: ja// es gibt genug negative Menschen negative Ereignisse leider auf der Erde ich denke wir müssen wirklich zusammenarbeiten ah- und auch zeigen dass wir auch zusammenleben können (.) dass wir auch friedlich leben können (.) dass wir auch eigentlich wir sind alle Menschen wir haben alle Gefühle wir sind zum Beispiel wir sind Frauen (.) das heißt wir sind eigentlich gleich (.) was ist denn der Unterschied zwischen uns (.) nix (.) ah (2) wir haben die gleichen Augen ah- wir essen wir essen auch wir trinken auch @.@ das heißt wir nehmen (.) wir atmen die gleiche Luft ein (.) es ist eigentlich- das heißt (.) wir müssen den Menschen zeigen dass wir alle gleich sind (.) und ahm dass wir gemeinsam auch auch ah- obwohl wir unterschiedlich (.) unterschiedlich sind andere Religionen haben andere Kulturen (.) wir können auch gemeinsam leben (.) das ist möglich (Zarah Jourda I: 1053–1067).

Verbunden mit einem Dank für die Durchführung der Studie wird gleich zu Beginn der Sequenz eine verbindliche Handlungsauffassung, die des Zusammenarbeitens, eingeführt, mit der aus ihrer Sicht die Überwindung von Unterschieden ermöglicht werden kann. Sie rekapituliert in einer argumentativen Einlassung den derzeitigen Gesellschaftszustand und stellt abstrahierend dar, dass sich ohne ein Engagement aller Gesellschaftsmitglieder („jeder“) die derzeitigen gesellschaftlichen Zustände nicht ändern werden. Sie entwirft dann ein Gesellschaftsmodell, indem sie zunächst einen Pol ihrer Weltsicht auf ein gesellschaftliches Zusammenleben fragmentarisch dystopisch („negative Sachen“, „negative Menschen“, „negative Ereignisse“, „wird die Welt so weitergehen“) schildert, um dann als entgegengesetzten Pol eine skizzenhafte Utopie („friedlich leben können“, „was ist denn der Unterschied zwischen uns nix“, „gemeinsam leben (.) das ist möglich“) einer Gesellschaft i.S. eines Gegenhorizonts auszuformulieren. Gegengelesen mit Tuana Novas Passage zeigt sich die selbstverständlich gedachte Grundlage für eine menschenrechtskonforme Gesellschaft, die auf ein gemeinschaftliches Handeln ausgerichtet ist, wobei von Zarah Jourda in dem Moment beide Beteiligte des Interviews („wir sind Frauen“, „wir sind eigentlich gleich“, „wir haben die gleichen Augen“, „wir atmen die gleiche Luft ein“) performativ eingebracht werden. So ist aus ihrer Sicht nicht wirklich hinterfragbar, dass sich

Menschen für eine solche Gesellschaft einsetzen *müssen* („müssen wirklich zusammenarbeiten“, „müssen den Menschen zeigen“), um so – trotz der Akzeptanz von Individuierung („obwohl wir unterschiedlich (.) unterschiedlich sind“) – letztendlich eine Gemeinschaftsbindung zu ermöglichen. In dem zweiten Interview wurde sie gebeten, Momente zu beschreiben, in denen sie besonders nachgedacht habe. So zeigt sich in der Antwort auf diese Frage abermals eine relevante Sequenz, die ihr Konzept nach Zusammenhalt der Gesellschaft dokumentiert. Sie unterstreicht wie im ersten Interview, dass es Probleme gibt, die „wir gemeinsam lösen müssen“ (Zarah Jourda II: 174) und „man [daran] arbeiten muss dass man eine bessere Zukunft hat“ (Zarah Jourda II: 179), und fragt:

wie kann man die älteren Menschen respektieren (.) weil die jetzt zum Beispiel manchmal schaue ich die Welt an und sehr viele alte Menschen sind alleine (.) warum sind sie eigentlich alleine sie brauchen mehr Liebe sie brauchen Unterstützung da fehlt irgendwas da muss man schon mehr machen (.) vielleicht mit den Jugendlichen mehr arbeiten (.) //I: mhm// dass sie die älteren Menschen mehr respektieren (Zarah Jourda II: 180–184).

Die Sequenz dokumentiert den Abschluss einer globalen Kommentarthese zur gestellten Frage, die einen analytischen Blick auf die Vereinsamung in der Gesellschaft am Beispiel der älteren Menschen lenkt. In dem Abschluss wird ein Veränderungsprozess aufgeworfen („muss man schon mehr machen“) und es wird eine generationale Verständigung („mehr respektieren“) als Maßgabe für eine soziomoralische Grundlage von Gesellschaft positioniert. Die Thematisierung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, die sich in Ansätzen bei Tuana Nova zeigt, wird bei Zarah Jourda mit der Perspektive auf eine altersübergreifende Verbundenheit erweitert.

In dem Interview mit Ulima Arolat finden sich auch jene Aspekte, die sich in den Interviews mit Zarah Jourda gezeigt haben. So berichtet Ulima Arolat:

vor ein paar Tagen wurde ich auch gefragt (.) ‚glauben Sie die Kriege werden irgendwann mal aufhören‘ (.) sag ich (.) ‚Kriege hat es immer gegeben (.) also immer‘ (Ulima Arolat I: 1704–1716).

Die „negative[n] Ereignisse leider auf der Erde“, die sowohl Zarah Jourda als auch Tuana Nova schildern, werden hier von Ulima Arolat auch in einem übergeordneten System und nicht auf eine bestimmte regionale Entität oder auf ein konkretes Staatssystem bezogen eingeschätzt. Auffällig erscheint ein zentrales Stilmittel, denn sie wird nach einem Ende der Kriege gefragt, worauf sie – in Form des Paradoxons – diese Frage zunächst erst einmal nicht beantwortet, sondern eine retrospektive Argumentation mit betonter Verstärkung („immer“) vornimmt, die dann – daher ein Scheinwiderspruch – am Ende doch die Frage beantwortet. Dieses Stilmittel unterstreicht ihre Gewissheit, dass sich auch in Zukunft – denn darauf war die Frage eigentlich ausgerichtet – nichts ändern wird. Diese Sichtweise trägt wie bei Zarah Jourda dystopische Anteile in sich, denn eine Welt ohne Krieg ist aus Ulima Arolats Perspektive nicht in Sicht. Der Minimaldialog, in dem ein wörtlicher Nachvollzug rekapituliert und der innere Zustand der Erzählerin zum Ausdruck gebracht wird, dient an dieser Stelle als eine Rahmung der Beschreibung, die dann folgt:

manchmal denk ich dass (.) dass wir Menschen (.) den Menschen vergessen (.) dass wir anderen Sachen (.) das Wesentliche zuschreiben (.) aber (.) uns vergessen wir vergessen zuerst uns (.) also ich merke das auch bei mir (.) sehr oft vergesse ich mich selbst (.) und dann denk ich okay (.) was ist mit den anderen Menschen (.) wenn du dich vergisst dann hast du die anderen auch vergessen (.) uund wir legen sehr viel Wert auf (.) manchmal auf die Sachen die nicht so bedeutend sind (2) was (.) wo ist das bitte Problem (.) jeder-jeder macht Fehler und wenn einer mich irgendwann mal beleidigt hat (.) was kostet mich diese Person zu (.) verzeihen (Ulima Arolat I: 1709–1716).

Die rahmende knappe einführende Konversation zur Frage nach den Kriegen stellt diese Passage, in der es um das Verhältnis der Menschen untereinander geht, in ein bestimmtes Welt-Verhältnis: Krieg wird als ein verallgemeinertes Negativum gerahmt und wird von Ulima

Arolat als stellvertretendes generalisiertes, gleichsam drastisch-pointiertes Beispiel für ein all-täglich anzutreffendes Prinzip hervorgebracht, das sich im menschlichen Zusammenleben zeigt, nämlich „dass wir Menschen (.) den Menschen vergessen“. Zwei zentrale Aspekte sollen hier bezüglich Ulima Arolats Erfahrungshorizont des menschlichen Zusammenlebens benannt werden: Erstens stellt sie heraus, dass der Mensch das Verhältnis zum jeweiligen Gegenüber bestimmt und dieses Verhältnis abhängig davon ist, wie Menschen miteinander umgehen. Das zentrale Prinzip des Einander-Zugewandt-Seins hält Ulima Arolat als wesentlich für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die sie aber als nicht (mehr) gegeben sieht. Zweitens arbeitet sie eine wesentliche Dynamik heraus – den Individualismus, dem sich der Mensch verschreibt: Indem der Mensch „anderen Sachen“ eine größere Bedeutsamkeit zuschreibt, als sich als Mensch anderen Menschen gegenüber zu begreifen und sich unter Prinzipien eines Zusammenlebens zu stellen, endet das Zusammenleben in ihren Augen in einem gegeneinander gerichteten Umgang („Kriege“). Ulima Arolat greift auf eine andere Strategie zurück, welche in der Sequenz mit einer Pause in der Erzähllinie hörbar eingeführt wird und an die sich dann eine betonte Doppelfrage, „was (.) wo ist das bitte Problem“, anschließt. So kann diese besondere Darstellungsaktivität als eine versprachlichte Brechung mit einem negativen zwischenmenschlichen Umgang („anderen Sachen das Wesentliche zuzuschreiben“, „die anderen auch vergessen“) verstanden werden, die dann jene reaktive Strategie – die des Verzeihens – offenlegt.

Das Prinzip des Verzeihens also hat einen (gesellschafts)ordnenden Charakter und fungiert als Gegenkonstrukt zum dargestellten menschlichen Zusammenleben, in dem der „Mensch den Menschen vergisst“. Ihr vorgeschlagenes Prinzip wird dann durch handlungspraktische Vorschläge getragen, wie sie auch bei Zarah Jourda zu finden sind: Zum einen eine nachgiebige Haltung, dass sowohl man selbst als auch das Gegenüber Fehler machen darf. Ulima Arolat benennt dies am fiktiven Beispiel des Sie-Beleidigens, Zarah Jourda am Beispiel des respektlosen Verhaltens der Nachbar*innen ihr gegenüber durch das anfängliche Nicht-(zurück-)Grüßen – was alles jedoch verziehen werden kann. Zum anderen zeigt sich das in einer unpräzisen Haltung, nämlich durch den Verzicht einer Genugtuung. So fragt Ulima Arolat rhetorisch, was es sie denn „koste“, einer Person zu verzeihen, und Zarah Jourda tritt „extra bewusst“ offensiv-freundlich den Nachbar*innen gegenüber auf, obwohl sie sich verletzt fühlt durch deren Verhalten, reagiert auf die Entschuldigung der Nachbar*innen mit Einladungen und baut zu ihnen ein nachbarschaftliches Vertrauensverhältnis auf. Letztendlich zeigt sich an der Idee des Verzeihens, die für Zarah Jourda und Ulima Arolat in ihrer prospektiv utopischen Gesellschaftssicht grundlegend ist, zum einen eine Gestaltbarkeit des menschlichen Zusammenlebens als konstitutive kooperative Zugewandtheit der Menschen zueinander, zum anderen aber auch ein korrekatives Handlungsrepertoire im Zusammenleben, ohne das eine Gesellschaft nicht bestehen kann – oder in der Lesart dieser beiden Biographieträgerinnen: in einem dauerhaft unzulänglichen Zustand bleibt.

Kurzzusammenfassung der zweiten typisierten Orientierung von Gesellschaft

Die zweite gemeinsame *gesellschaftsbezogene Orientierung* von Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova ist, dass sie einen prospektiven Entwurf eines gesellschaftlichen Miteinanders entwerfen, um die Gesellschaft zu verbessern. Was sie eint, ist die dystopische Vision einer bedrückenden, angsterfüllten und vorurteilsbehafteten Gesellschaft, der ein prospektiver utopischer Entwurf entgegengestellt wird. Alle drei glauben, dass es möglich ist, ein solidarisches Zusammenleben zu stiften, das von Gleichwertigkeit und einem respektvollen Umgang im Alltag geprägt ist. Sie sehen sich in der Verantwortung, sich für eine bessere Gesellschaft in ihrem Alltagsleben, allerdings aber nicht in der Politik, einzusetzen.

7.3 Die Sicht der Lehrerinnen auf ihr Handeln – Care-Takerinnen für Schüler*innen und Gestalterinnen von Gesellschaft

In diesem Kapitel wird zunächst die erste gemeinsame Orientierung des Handelns der drei Lehrerinnen dieses Typus herausgearbeitet, die mit der *Orientierung im Nahfeld Schule* dieser Lehrerinnen verknüpft ist (Kapitel 7.3.1). In einem weiteren Schritt wird dann eine zweite gemeinsame Handlungsorientierung der Lehrerinnen offengelegt, die mit der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* verbunden ist (Kapitel 7.3.2).

7.3.1 Care-Takerinnen für Schüler*innen

Die erste zentrale Handlungsorientierung, die hier dargestellt wird, ist das Care-Taking für die Schüler*innen. Der Ausgangspunkt des Verständnisses dieser ersten Handlungsorientierung ist die wahrgenommene gesamtpersönliche Befindlichkeit der Schüler*innen, die belastenden – stresshaften – Hintergründe ihrer Schüler*innen. Die Handlungsorientierung richtet sich zudem an dem gewonnenen Bild der Lehrerinnen über die Eltern aus. So rahmt Zarah Jourda im ersten Interview ihre Unterrichtsstunde wie folgt:

eigentlich meine Stunde ist wie eine Sozialstunde sie erzählen alles (.) alles (.) ich bin also nicht nur Religionslehrerin ich bin auch Seelsorgerin auch Psychologin (.) alles Mögliche (.) auch die Mutter (.) auch die Schwester (.) ich mach auch die Ausbildung für die Vertrauenslehrerin nebenbei, ahm hab ich begonnen und man ist einfach alles und sie haben eigentlich ahm sie erzählen alles (.) ihre Probleme (.) was nicht einmal die Eltern wissen zum Beispiel (.) sehr vieles (.) und ah und sie haben Erwartungen dass ich dann ahm ihnen den Weg zeige den richtigen Weg (.) wie kann man das jetzt lösen (.) sie wollen das wissen ,was mach ich jetzt Frau Lehrerin ich hab das und das erlebt was sagen Sie dazu‘ (.) das heißt sie ahm finden das total wichtig was ich denke (.) sogar dass es nicht einmal die Eltern was die Kinder mir erzählt haben (.) das sag ich auch nicht weiter natürlich (.) [Textauslassung 9 Zeilen] ah es ist auch positiv dass sie mir eigentlich alles erzählen können die Kinder (.) ahm weil manchmal können sie das wirklich nicht mit den Eltern reden und wenn sie das mit mir reden zumindest ich kann da wirklich ich probiere eine Lösung zu finden //I: ok mhm// oder wir probieren gemeinsam eine Lösung zu finden (Zarah Jourda I: 556–577).

Diese Sequenz entsteht auf meine Frage, was sie glaubt, was die Schüler*innen von ihr erwarten, eine Frage, die auf das reflektierte Handeln der befragten Lehrerin abzielt. Die Frage ruft dementsprechend beim Gegenüber eine Beschreibung mit argumentativen Einlassungen zu ihrem Handeln als Lehrerin hervor. So nimmt sie eine Klärung ihres Rollenverständnisses als Lehrerin vor. Sie entwirft sich in einem erweiterten Verständnis – in einer beruflich erweiterten Rolle als Seelsorgerin und Psychologin für ihre Schüler*innen. Die Bezeichnung „alles Mögliche“ steht dann als Auftakt für ein Lehrer*innenhandeln, das sie in der Ich-Formulierung postuliert. So agiert sie, als wäre sie eine „Mutter“ und eine „Schwester“, wobei der dann folgende Verweis darauf, dass sie eine Vertrauenslehrer*innenausbildung absolviert, als Versuch verstanden werden kann, dieses erweiterte (und für sich familial verortetes) Handeln in ein berufliches Setting zurückzuführen. Die abschließende Rahmung, „man ist einfach alles“, deutet eine Entgrenzung des Handelns als Lehrerin an, welches sie auf eine verallgemeinerte Lehrer*innenschaft („man“) bezieht. Der Wechsel zwischen „ich“ und „man“ zeigt zudem an, dass sie ihr Handeln aus ihrem individuellen Anspruch heraussetzt, der aber nicht losgelöst von den an sie herangetragenem Attributen als Lehrerin zu verstehen ist. Die Ansprache der Schüler*innen an Zarah Jourda als „Frau Lehrerin“ sowie ihr Zusatz „auch als“ geben Hinweise auf einen Regulationsmodus ihres Zugewandtheits zu den Schüler*innen. In dem beschriebenen Praxisausschnitt findet sich zudem ein suprasegmentaler Markierer, der hier einleitend positioniert

wird: Ihr unterrichtliches Handeln findet in einer „Sozialstunde“ statt, in der sie den Schüler*innen den „richtigen Weg“ zeigt und versucht, deren Probleme „gemeinsam“ mit ihnen zu „lösen“. Zum anderen orientiert sie ihr Handeln mit den Schüler*innen immer wieder an einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur. So betont sie mehrfach in beiden Interviews, dass sich ihr ihre Schüler*innen mit ihren „Problemen“ offenbaren, sie „erzählen (.) alles“, auch Probleme, die sie ihren Eltern nicht erzählen. Eingelassen in die Reflexion über ihr Handeln sind ihre erlebten Geschehensabläufe, die nicht ausschließlich aus singulären Erfahrungen des Unterrichts heraus entstehen, sondern sich wiederholen: So kommen die Schüler*innen auch „persönlich in der Pause“ zu ihr, um sich ihr in außerfachlichen Fragen anzuvertrauen.

Auf die gestellte Frage, wie denn Zarah Jourdas Alltag nach der Schule aussieht, folgt eine Situationsbeschreibung, die ihre Handlungsorientierung weiter auffächert:

wenn ich beendet hab (1) erstens ich will nach Hause schnell wie möglich //I: ja mhm// ich will mich ein bisschen ausruhen (.) //I: ja mhm// und ah- nachdem ich mich ausgeruht hab ich mach mir Gedanken über jeden Tag (.) über die Kinder (.) also wirklich ich mach mir jeden Tag Gedanken über die Kinder was kann ich jetzt wie kann ich mich für diese Stunde vorbereiten wie kann ich den Kindern nützlich sein (.) ahm und ich bekomme sehr viele Fragen auch von den Kindern besonders von den Jugendlichen (.) sehr viele Fragen bekomme ich und ich bearbeite sie auch zu Hause wie kann ich auf beste Art und Weise diese Fragen beantworten wie kann ich nützlich sein (.) wie kann ich eigentlich behilflich sein (.) also das ist mir sehr wichtig sogar am manchmal rufen mich auch manche Schüler an und fragen auch privat ‚was mach ich was kann ich da jetzt machen‘ also dann gebe ich dann natürlich dann- entweder ich schreib SMS oder ich sag ‚nach ein paar Stunden kannst du mich anrufen da bin ich dann erreichbar‘ (.) dann rufen sie mich an manchmal //I: ok mhm// also wenn ich Zeit hab ich kümmere mich sehr um die Kinder wirklich auch um alle die Hilfe brauchen kurz gesagt (.) (Zarah Jourda I: 746–758).

Zunächst eröffnet sie einen Handlungsablauf mit einer Schauplatzverortung – ihrem Zuhause. Nach einer Ruhepause kehrt sie dann gedanklich zu ihren Schüler*innen zurück und holt damit ihren schulischen Kontext zu sich nach Hause. Die Erzählpräambel des Sich-Gedanken-Machens besitzt einen Vorankündigungscharakter für die nachfolgende Erzähldetaillierung. Auffällig an dem erzählten Handlungsablauf ist zunächst die Iteration („jeden“), die auf einen gewohnheitsmäßigen Ablauf hinweist. Ihre Gedanken widmet sie den „sehr viele[n] Fragen“ ihrer Schüler*innen. Sie verzichtet in ihren Ausführungen auf konkrete Beispiele, dennoch geben die an sie selbst gestellten Fragen „wie kann ich mich für diese Stunde vorbereiten“ und „wie kann ich auf die beste Art und Weise diese Fragen beantworten“ einen Hinweis darauf, dass es sich auch um fachspezifische Fragen handelt, die sie dann in der nächsten Unterrichtseinheit beantworten möchte. Es zeigt sich zudem auch ein Triplex an Fragen, deren Adressatin abermals sie selbst ist: „wie kann ich den Kindern nützlich sein“, „wie kann ich behilflich sein“ und „wie kann ich eigentlich diese Probleme lösen“ – eine Handlungsorientierung, die hier als Care-Taking benannt wird. Ein weiteres Kennzeichen tritt in der Exemplifizierung des erzählten Handlungsablaufs hervor; dies ist bereits auch in der Beschreibung des schulischen Kontextes als „Sozialstunde“ zu finden. Zarah Jourda berichtet in der wörtlichen Rede, sie spricht zu sich selbst, als wäre sie in der tatsächlichen Situation („nach ein paar Stunden kannst du mich anrufen da bin ich dann erreichbar“), und mimt die Fragen der Schüler*innen („was mach ich jetzt Frau Lehrerin ich hab das und das erlebt was sagen Sie dazu“, „was mach ich was kann ich da jetzt machen“) nach. Bezogen auf das Erfassen ihrer Handlungsorientierung ist zu fragen, was mit der Zitation zum Ausdruck gebracht wird. Zwei Aspekte sind hier relevant: Erstens dient die Zitation einer Ergebnissicherung, einer Validierung für sie selbst, nämlich, dass ihre Einschätzung der Lage ihrer Schüler*innen unbestritten ist. So wird die von ihr aufgeworfene Handlungsorientierung des Behilflich-Seins, des Nützlich-Seins und Sich-Kümmerns erst aus dem Verständnis der Erfahrungen, die sie mit den Schüler*innen sammelt und die sie mit den anderen beiden Lehrerinnen teilt, nachvollziehbar. Den Schüler*innen muss aus ihrer Sicht ge-

holfen werden, was sich sowohl in der Verstärkung „natürlich“ dokumentiert als auch im Nachdenken darüber, was den Schüler*innen „fehlt“ und wie sie „diese Probleme lösen“ kann. Zweitens dient die Zitation dazu, einen imaginären Kontakt zu ihren Schüler*innen herzustellen und ihr Handeln, das tatsächliche Zuhören, das konkrete Vertrauengeben und Problemlösen, tatsächlich greifbar werden zu lassen. So beweist sie sich im Nachgang selbst, dass sie sich ihrem Gegenüber auch wirklich zuwendet, wobei ich hier als Zeugin dieser Zugewandtheit zu den Schüler*innen fungieren soll.

Bedeutsam für die Erfassung dieser Handlungsorientierung ist zudem der Abschluss des beschriebenen Handlungsablaufs; so sagt Zarah Jourda: „also wenn ich Zeit hab ich kümmerge mich sehr um die Kinder wirklich auch um alle die Hilfe brauchen kurz gesagt (.)“. Diese verkürzte Evaluation verdeutlicht, dass sie nicht nur für ihre Schüler*innen da ist, sondern für „alle“, die hilfebedürftig sind. Die Schüler*innen treten also als beispielhafte Akteur*innen in den Vordergrund, denen eine unterstützende Grundhaltung Zarah Jourdas entgegengebracht wird. Für sie steht dabei weniger die Frage im Raum, ob sie „behilflich“ oder „nützlich“ sein möchte, sondern auf welche Weise („wie“) sie sich solidarisch gegenüber „allen“ anderen Menschen verhält. Das unterstützende Handeln gegenüber ihren Schüler*innen wird im zweiten Interview mit ihr um eine weitere Leitlinie ergänzt und konturiert ihr Handeln im pädagogischen Raum:

man muss irgendwie die Mitte finden und wirklich den Kindern gegenüber lieb sein (.) manchmal natürlich auch ein bisschen streng (.) aber nicht übertreiben das ist auch nicht gut (.) meistens lieb sein (1) mit Liebe denke ich mir kann man mit den Kindern wirklich besser arbeiten (.) finde ich (Zarah Jourda II: 376–379).

Sie expliziert in einer verallgemeinerten Formulierung, in der sie nicht nur für sich als Lehrerin, sondern für eine verallgemeinerte Lehrer*innenschaft („man“) spricht, dass es eines ausgewogenen Handelns („Mitte“) im Umgang mit Schüler*innen bedarf. Auch hier spricht sie dezidiert nicht von ihren Schüler*innen, sondern „den Kindern“. Das bedeutet, dass sie das von ihr hervorgebrachte Prinzip nicht auf einen bestimmten Schüler*innenkreis, sondern auf einen übergreifenden Adressat*innenkreis bezieht. Sie nimmt eine stark verkürzte theoretische Plausibilisierung in Form einer Orientierungstheorie vor, in der zum einen ein Regulierungsvorgang und das zentrale Handlungsprinzip weiterführend entworfen werden. Die Regulierung wird anhand von Prinzipien der Strenge („bisschen streng“) und „Liebe“ vorgenommen. Es wird dann in Form eines sprachlich hervorgebrachten dyadischen Zusammenschlusses von abschwächenden („manchmal“, „bisschen“, „nicht übertreiben“) und verstärkenden („wirklich“, „meistens“) Markierern ihr Handlungsfokus deutlich auf das leitende Prinzip – das der „Liebe“ – gelegt. Zum anderen kann die Regulierung des Strenge-Liebe-Prinzips verstanden werden als ein Aushandeln von Nähe und Distanz ihres konkreten Lehrer*innenhandelns. Die von ihr beschriebenen Handlungen im Umgang mit ihren Schüler*innen, die auch auf eine Zuwendung verweisen, wie z.B. das „gemeinsam[e]“ Problemlösen der Fragen und Probleme der Schüler*innen oder die Verlässlichkeit ausgehend von ihr gegenüber ihren Schüler*innen, legen zum anderen folgende Lesart nahe: Ihre „Liebe“ ermöglicht bzw. stärkt eine Allianz mit ihren Schüler*innen, die ihre unterrichtliche Tätigkeit i.S. von „besser arbeiten“ ermöglichen soll. Mit einer reflektierenden kurzen Stellungnahme („wirklich“) wird das Handlungsprinzip „Liebe“ in dieser Sequenz funktionalisiert. Dass „besser arbeiten“ in ihren Augen gelingt, schildert sie bereits im ersten Interview, indem sie ihre Schüler*innen als „so fleißig“ (Zarah Jourda I: 714) beschreibt – „sie lernen alles und sie lernen auch sehr schnell“ (Zarah Jourda I: 714–715).

Im Kontrast zu dieser Sequenz findet sich eine Sequenz im ersten Interview mit Ulma Arolat, die ihr Handeln wie folgt beschreibt:

(.) es gibt heutzutage beispielsweise was ich sehr gut finde im Bildungssystem (.) dass es in vielen Schulen auch Vertrauenspersonen gibt (.) aber (.) nicht nur eine (.) wir sind alle Vertrauenspersonen.

(.) und wie oft kommen meine Schüler denn zu mir (.) und vertrauen sich mir an (.) obwohl ich keine Vertrauensperson bin (.) und wenn ich sage (.) ‚aber ihr habt ja eine Vertrauensperson‘ (.) °,nein Frau Arolat° wir möchten das mit Ihnen besprechen (2) also eine Lehrerin oder eine Lehrperson (.) ist alles in einem (.) nicht nur derjenige der Stoff vermittelt (.) sondern derjenige der auch (.) vieles noch mitgibt (.) vieles auf den Lebensweg (Ulima Arolat I: 374–381).

In dieser Sequenz, welche aus der biographischen Eingangserzählung des Interviews stammt, wird die Erfahrung, die Ulima Arolat mit ihren Schüler*innen sammelt, in der Erzählprämisse mit einem Operator einer Stellungnahme zum Bildungssystem eingeleitet – sie positioniert sich gegenüber dem Angebot an „vielen Schulen“, dass es Vertrauenspersonen gibt und sie dies begrüßt. Es entfaltet sich eine argumentativ angelegte Detaillierungsergänzung: Ulima Arolat wird von den Schüler*innen angesprochen, sie „vertrauen sich“ ihr an. Anders als Zarah Jourda nimmt sie keine Ausbildung als Vertrauenslehrerin in Anspruch bzw. ist sie keine zertifizierte Vertrauenslehrerin. Beide betonten Markierer – „alle“ und „obwohl“ – heben hervor, dass sie ihre Haltung gegenüber den Schüler*innen nicht von dem Status des*r Vertrauenslehrer*in abhängig macht, auch wenn sie ihre Schüler*innen darauf aufmerksam macht, dass es eine*n Vertrauenslehrer*in gibt, zu dem*r die Schüler*innen auch gehen könnten.¹⁸³ Ähnlich wie Zarah Jourda bedient sie sich einer verkürzten Ergebnissicherung ihrer Erfahrung mit den Schüler*innen und der daran anschließenden Handlungsorientierung: Sie portraitiert in leise gesprochenen Zitationen ihrer Schüler*innen, dass diese ihre Anliegen auch tatsächlich mit ihr besprechen wollen. Die verkürzte Zitation hat hier – ähnlich wie bei Zarah Jourda – eine Selbstvergewisserungsfunktion, wobei die Selbstvergewisserung bei Ulima Arolat ihre bereits gefestigte – und am Ende der Sequenz nochmals hervorgebrachte – Eigensicht offenbart. Diese Eigensicht umfasst, dass Lehrer*innen per se eine umfängliche Rolle („alles in einem“) einnehmen, die Verlässlichkeit und Vertrautheit gegenüber den Fragen des außerschulischen Lebens ihrer Schüler*innen einschließt, und dass die Lehrer*innen den Schüler*innen mehr mitgeben als lediglich fachspezifisches Wissen.

Im ersten Interview bringt Ulima Arolat eine kommunikative Explizierung ihrer Handlungsweise hervor, die gerahmt wird als eine Begebenheit, die ihr im Gedächtnis geblieben ist:

auf jeden Fall gibt es eine Sache die mich (.) richtig zum Nachdenken gebracht hat (.) und zwar vor (.) das war im ersten Jahr und da gab es einen Schüler (2) ich hab irgend das Gefühl gehabt der wird langsam gemobbt (.) er wollte aber nie darüber sprechen (.) und (.) wir haben ein neues Thema angefangen das war ziemlich-ziemlich unruhige Gruppe damals waren sie [#Klassenstufe#] und er hat angefangen Schimpfwörter dem anderen auszusprechen (.) dann hab ich ihm (.) hab ihm gesagt ‚schau (.) sowas sagt man nicht (.) das ist ja nicht schön das ist unhöflich‘ (.) hab versucht ihm das schön zu erklären (.) ich hab aber Hintergrund nicht verstanden [Textauslassung 4 Zeilen] er hat das aber weitergemacht und es ist so weit gegangen dass die anderen von ihm nicht arbeiten konnten weil er hat immer (.) sie gestört (Ulima Arolat I: 1632–1644).

Sie rahmt die Schilderung einer ihr unangenehmen Situation mit einer vorgelagerten Erklärung („gemobbt“ werden) als Prämisse einer Beschreibung, in der sie ein Erlebnis aus ihrem Unterricht ausführt: Ein Schüler beschimpft seinen Mitschüler und Ulima Arolat erklärt ihm, weshalb er dies unterlassen soll. Auch hier lässt sich eine Parallele mit Zarah Jourda in der sprachlichen Gestalt der Beschreibung finden, indem sie die Situation in wörtlicher Rede darstellt – einerseits ein Hinweis darauf, dass für Milieufremde tatsächlich nachvollzogen werden soll, was sie auf welche Weise gesagt hat, wie sie agiert hat. Andererseits subsumiert sie diese Situation nicht unter ein allgemeines Wissen, sondern widmet sich dem Einzelfall. Trotz ihrer respektvollen („schön erklären“) Ansprache an den Schüler unterlässt er sein Verhalten nicht und überschreitet in den Augen der befragten Lehrerin eine Grenze. Sie wendet sich ihm erneut zu:

¹⁸³ Daher scheint sie auch eher von Vertrauensperson zu sprechen als dezidiert von Vertrauenslehrerin.

„schau her (.) jetzt machen wir das auf eine ganz andere Art und Weise“ (.) hab ich ihn an der Hand genommen und wollte Körperkontakt (1) was total **verboten ist** (.) ja (.) und hab- bin mit ihm vor die Türe gegangen und so (.) ,jetzt hältst du bitte die Türklinke von außen und zählst bis 100 bis du dich wieder beruhigt hast und dann kommst du wieder in die Klasse“ (2) ja (.) ich bin in die Klasse gegangen °und da war ich wütend auf mich (.) wieso ich das getan habe° //I: okay// ich war ziemlich enttäuscht von mir in dem Moment (Ulma Arolat I: 1645–1650).

Der Verweis darauf, dass sie mit ihm die Angelegenheit auf „eine ganz andere Art und Weise“ lösen will, zeigt an, dass für die Erzählerin selbst die milieuinternen beruflichen Selbstverständlichkeiten in dem Moment eine geringere Gültigkeit besitzen. Die betonte Kurzerläuterung der antizipierten Handlung als „total **verboten**“ verdeutlicht auch auf der sprachlichen Ebene das Risiko, das dieses spontane Handeln mit sich bringt. Wenn in dieser emotionalen Situation der individuelle Impuls von Ulma Arolat einem beruflich normierten Handeln gegenübergestellt wird, so stellt sie zum einen eine Eigentheorie eines desintegrativen Handelns auf.¹⁸⁴ Mit dem räumlichen Verweis kumuliert das Signal des Schülers („Schimpfwörter“) in eine Inangriffnahme der Situation („Körperkontakt“) seitens Ulma Arolats, was sich dann bei beiden Akteur*innen in einem emotionalen Empfinden entlädt. So geht sie in die Klasse zurück und ist wütend darauf, wie sie gehandelt hat. Die an sich selbst gestellte Frage, „wieso ich das getan habe“, dokumentiert das nochmalige im Nachgang hervorgebrachte Nachsinnen über ihre Beweggründe, die für sie (noch immer) unklar zu sein scheinen, dies weist abermals auf ein spontanes Handeln hin. Zum anderen verweist diese Situation aber auch auf eine grundlegende Anforderung an sie als Lehrerin im Sinne eines Nähe-Distanz-Verhältnisses, denn ihr begegnet der Schüler als ganze Person, sie selbst aber erwartet (im Nachgang) ein Handeln in ihrer Rolle, aus der sie letztlich herausgefallen ist. Ihr Schüler kommt mit zeitlicher Verzögerung wieder in den Unterricht:

und später ist er dann in die Klasse gekommen (.) und da hab ich mich in seine Lage versetzt und ich hab mich so klein gefühlt (.) und das hat mich zum Nachdenken gebracht (.) dann hab ich ihn nach der- nach der Unterrichtseinheit nochmal bei mir behalten und sag ,schau (.) wir können über alles reden aber du musst auch verstehen dass die anderen arbeiten möchten und sie möchten nicht gestört-gestört werden“ (2) °dann hat er weinen angefangen (.) aber wie° (.) er hat so geweint wenn ich jetzt daran denke dann-dann würd ich am liebsten weinen (.) ,kein Mensch mag mich in dieser Schule“ (.) ,alle sind so rassistisch“ (.) ,alle haben etwas gegen mich“ (.) ,jeder sagt dass ich dumm bin“ (.) ,und ich bin dumm“ (.) ,ich werde die Schule nicht abschließen“ (.) also die haben ihm das so eingetrichtert (.) dass er wirklich davon überzeugt war er kann die Schule nicht abschließen (Ulma Arolat I: 1650–1659).

Was diese Sequenz deutlich zeigt, ist eine zweifache Innenweltdarstellung, die sie vornimmt: Sie thematisiert zum einen die Eindrücke, die sie über ihr Handeln erfahren hat. So nimmt sie einen Perspektivwechsel („in seine Lage versetzt“) vor und vergegenwärtigt sich an der Lage des Schülers ihr Selbstwertgefühl („ich hab mich so klein gefühlt“). Es zeigt sich dann in der fortgesetzten Beschreibung ein situationsbezogener reflektierter Moment. Die emotionale Situation wird zunächst in einem auflösenden Charakter beschrieben. Sie erklärt ihrem Schüler aus

184 Die Sequenz dokumentiert eine emotionale Situation aus Ulma Arolats Alltag als Lehrerin, in der sich für sie eine Seite zu erkennen gibt (personale Identität), die nur brüchig eine Entsprechung mit ihrer beruflich normierten (sozialen Identität) Seite bekommt. Ein Augenmerk kann auf den Aspekt der Desintegration gelegt werden. Diese Art der Desintegration bedeutet nicht, dass sie in dieser emotionalen Situation abgekoppelt von ihren anderen Identitäten, allen voran ihrer Berufsidentität, agiert. Das beruflich normierte Handeln ist für sie die Folie, vor der sie ihr Handeln argumentiert. Ihre Eigentheorie dient in diesem Moment aber nicht lediglich als Versuch, diesen Moment der Desintegration zu identifizieren und das spontane Handeln nachträglich für sich und mir gegenüber einzuordnen. Sie dient darüber hinaus dazu sicherzustellen, dass ihr Lehrer*innenhandeln nicht nur von vergangenen, sondern von aktuellen Handlungen (wie der hier hervorgebrachten Selbstkritik) sowohl durch sie selbst als auch vom Gegenüber identifiziert wird.

ihrer Sicht nochmals, und diesmal aus der Obsorge für ihre anderen Schüler*innen und ihrer Pflicht heraus, eine Lehr-Lern-Situation für alle gemeinsam herzustellen, dass sein Verhalten unangemessen war, worauf er heftig zu „weinen“ beginnt. Ulima Arolat vollzieht zum anderen seine Situation nach („wenn ich jetzt daran denke dann-dann würd ich am liebsten weinen“), nachdem er ihr von den erlebten Übergriffen im schulischen Kontext und seinen Bedenken, die Schulkarriere nicht wie geplant fortsetzen zu können, berichtet. Der reflektierte Moment hebt sich hier lediglich situationsbezogen vor der Grundierung, einem unhinterfragten Wiederaufführen ihrer Handlungspraxis, ab, wie die folgende Sequenz verdeutlicht:

ich hab ihn wieder an die Hand genommen (.) und gesagt schau schau mir (.) tief in die Augen (.) schau mich an (.) er hat mich angeschaut und sag- ‚du wirst es schaffen (.) ich (.) ich wette mit dir dass du irgendwann bei mir vor der Matura stehst‘ (.) da schaut er mich an und sagt (.) ‚glauben Sie‘ (.) sag ich ‚Inshallah ich bin fest davon überzeugt‘ (.) heute ist er [#in Klassenstufe#] super Schüler (.) hat es einfach beseitigt (.) achtet nicht darauf was die anderen sagen (.) arbeitet sehr gut mit also da ist so diese schöne Entwicklung aber (.) das war für mich damals sehr enttäuschend (.) also ich hab mich selbst enttäuscht (Ulima Arolat I: 1659–1665).

Sie bezieht sich mit der Verwendung des betonten „wieder“ auf die vormalige Situation, in der sie ihren Schüler an die Hand genommen hat, obwohl dieser „Körperkontakt“ in ihrem Handlungsrepertoire als grenzüberschreitend („total verboten“) verstanden wird. Sie nimmt abermals die Hand des Schülers und stellt über die Aufforderung, dass er ihr „tief in die Augen“ sehen möge, eine Nähe her, die vor dem Hintergrund einer Subvention zu lesen ist. Zunächst: Was sich als beschwörend wirkende Performanz über den Augenkontakt („schau“, „schau mir“, „schau mich“) ankündigt, bekommt eine sprachliche Entsprechung („du wirst es schaffen“). Die Vehemenz der an ihn gerichteten Überzeugung, dass er die Matura ablegen wird, drückt sich in den betonten Adjektiven („tief“, „fest“) und letztlich an dem Ausspruch „Inshallah ich bin fest davon überzeugt“ aus. Inshallah – „So Gott will“ – kann verstanden werden als ein von Gott erbetener Zuspruch. Aufgrund der dialogischen Ausgestaltung des Gesprächs zwischen ihr und dem Schüler, welches hier wieder aus der erzählten Begebenheit in die Erzählzeit transformiert wird, liegt die Vermutung sehr nahe, dass es sich um einen Schüler handelt, der auch dem Islam angehört, auch wenn dies nicht explizit von ihr veröffentlicht wird. Mit dem „So Gott will“ findet eine Entgrenzung des Lehrer*innenhandelns statt. Sie inszeniert gemeinsame religiöse Erfahrungen mit dem Schüler. So verortet der Abschlusskommentar „Inshallah“ schließlich ihre unterstützende Haltung aus einem Erfahrungshorizont heraus, den sie in den Schulraum transferiert: in einer akzeptierend-verstehenden Haltung gegenüber ihrem Schüler („wir können über alles reden“) und in ihrem Eigenauftrag, sich im täglichen Geschehen – und damit auch im professionellen Rahmen Schule – ihren Mitmenschen zuzuwenden.¹⁸⁵

In einer evaluationswellenförmigen Darstellung findet die Erlebnisdarstellung ihre Auflösung: Es wird eine Verbindung zur Gegenwart – „heute“ – vorgenommen und von der positiven Entwicklung des Schülers berichtet, wobei sich die befragte Lehrerin nochmal in ein Verhältnis zur damaligen Situation setzt, indem sie die Differenz zwischen der „schöne[n] Entwicklung“ des Schülers und der defizitären Selbsteinschätzung ihres Handelns betont.¹⁸⁶ In dieser Sequenz zeigt sich, abgesehen von der Rückschau auf diese Situation, ein weiterer gemeinsamer Aspekt der Handlungsorientierung, den sie mit Zarah Jourda teilt; so berichtet sie:

185 Anschlussfähig wäre an der Stelle auch, dass das Formulieren ihres Überzeugt-Seins, dass der Schüler später seinen angestrebten Schulabschluss erlangen werde, auch als Wiedergutmachungsgeste ihm gegenüber fungiert, nachdem sie mit ihrer Reaktion auf die Störung des Schülers in ihrer Perspektive „sehr enttäuschend“ gehandelt hat.

186 An späterer Stelle des ersten Interviews kommt Ulima Arolat nochmals auf dieses Ereignis zu sprechen und rahmt diese Erfahrung als einen nachhaltigen Aspekt, der sie in ihrer Berufslaufbahn begleitet.

das ist eine (.) ein Punkt in meine- sag ich mal in meiner Karriere der mich immer wieder zum Nachdenken bringt (.) ja also (.) manchmal handeln wir nicht so wie es sich gehört (.) °aber wir sind Menschen° (.) und ich bin froh (.) dass er da bei mir ist weil ich hab immer noch die Möglichkeit (.) das das Beste weiterzugeben oder (.) das Beste zu unterstützen. (.) ja (.) (Ulima Arolat I: 1694–1697).

Während es bei Zarah Jourda Schüler*innen im Allgemeinen die Adressat*innen sind, denen sie auf die „beste Art und Weise“ begegnen will, äußert Ulima Arolat ihr Bemühen, „das Beste weiterzugeben“ bzw. „das Beste zu unterstützen“, an einem konkreten Ereignisträger – eben an jenem Schüler. Während sich Zarah Jourda fragt, „wie kann ich den Kindern nützlich sein“, „wie kann ich behilflich sein“ und „wie kann ich eigentlich diese Probleme lösen“, stellt Ulima Arolat an dem konkreten Ereignis fest, dass „wir“ manchmal nicht so handeln, „wie es sich gehört“. Diese Feststellung im verallgemeinerten „wir“ ausgedrückt umfasst nicht nur ihr Handeln, sondern das Handeln aller „Menschen“ in ihrer Unvollkommenheit. Das „Beste“ zu geben steht bei beiden Lehrerinnen für ein stetiges Bemühen um ihr Gegenüber.

An dieser Stelle soll eine weitere Sequenz aus dem ersten Interview mit Ulima Arolat portraitiert werden, anhand derer sich die Handlungsorientierung vollends entfalten lässt:

(.) wenn sie mich anrufen dann tun sie mir so leid? [Textauslassung 5 Zeilen] diese Kinder tun mir auch leid (.) aber ich kann ihnen nicht viel helfen ich kann sie- (.) ich kann (.) zuhören, (.) mit ihnen reden (.) einfach auf die Ursache dann gehen dass sie einfach verstehen wieso sie so gehandelt haben (.) und biete wieder das Gespräch an (.) mehr kann ich nicht machen (.) und das tut mir leid (.) das tut mir weh (.) weil ich bin auch Mutter (.) von zwei Kindern (.) aber auch diese Kinder die ich unterrichte sind zum Teil auch meine Kinder (Ulima Arolat I: 1389–1399).

Mit der *Orientierung im Nahfeld Schule* konnte herausgearbeitet werden, dass Zarah Jourda und Ulima Arolat die Lage ihrer Schüler*innen nachvollziehen können. Die Eltern der Schüler*innen fungieren nun im konkreten Handeln als konträre Figuren, was sich über folgende Kontrastanordnung zeigt: Während sich Zarah Jourda „auch“ als „Mutter“ und „Schwester“ entwirft, begründet Ulima Arolat, allerdings vor der Folie der eigenen Elternschaft („bin auch Mutter (.) von zwei Kindern“), ihre Version des Behilflich-Seins und des Sich-Kümmerns um ihre Schüler*innen.¹⁸⁷ Auch in ihrer Handlungsorientierung findet sich ein Regulationsprinzip, was zum einen über das Äußern der Grenze ihres Handlungsrahmens („mehr kann ich nicht machen“) sichtbar wird. Zum anderen: Sie agiert als „Mutter“ „zum Teil“ und sieht ihre Schüler*innen als „Kinder“ lediglich nur „zum Teil“ an, auch wenn sie ihre interpersonale Verbundenheit mit ihrem Gegenüber durch ein hohes Maß an Ergriffen-Sein („tun sie mir so leid“, „tut mir weh“) rahmt.

Im Zuge der Darstellung der *Orientierung im Nahfeld Schule* wurde eine Sequenz vorgestellt, die erneut, jedoch an dieser Stelle mit dem Fokus auf die Handlungsorientierung, betrachtet werden soll:

ich würde am liebsten- ich sag immer wieder (.) ich würde am liebsten die Eltern von diesen Kindern (.) von allen meinen Schülern einmal in die Schule holen (.) und ihnen sagen so (.) die nächsten sieben Tage seid ihr Schülerinnen und Schüler‘ (.) die haben keine Ahnung was für Stress sie in der Schule haben (.) aber (.) sieben Tage (.) ihr habt Tests (.) Schularbeiten (.) Hausaufgabe (.) ganz normal wie eure Kinder (.) damit ihr einfach versteht (.) was für (.) Schwierigkeiten oder was für Herausforderungen diese Kinder haben (.) sie sehnen sich nach dem. (.) sie haben das nicht (.) Stress

187 In dem zweiten Interview mit ihr findet sich das Prinzip des Care-Takings abermals, wobei sie sich hier in der unterstützenden Rolle als „Coach“ entwirft: das „A und O in jedem Fach nicht nur in meinem Fach sondern in allen Fächern [ist] einfach dem Kind auch das Gefühl geben du kannst (.) du kannst auch selber da etwas beitragen du musst aber selber auch in den Bereich forschen und das Kind einfach in den Bereich auch unterstützen //I: mhm// aah als (.) als Coach dastehen“ (Ulima Arolat II: 312–315).

in der Schule Stress zuhause (.) natürlich müssen die (.) zu irgendwas greifen (Ulima Arolat I: 1374–1384).

Sie entwirft ein Gedankenspiel, welches sie explizit auch auf die Eltern bezieht, deren Kinder nicht von Drogen Gebrauch machen („von allen meinen Schülern“) und die aus ihrer Sicht nicht (ausreichend) um die „Schwierigkeiten“ und „Herausforderungen“ ihrer Kinder wissen. Ihre den Kindern absolut zugewandte Haltung zeigt Ulima Arolat sprachlich an dem Verstärkungssignal „so“, welches auf eine nicht verhandelbare (elterliche) Hospitationsprogrammatik verweist. Sie tritt damit, wie Zarah Jourda, als verlässliche Ansprechpartnerin auf, fungiert aber zusätzlich als Anwältin ihrer Schüler*innen, die ein Verständnis seitens der Eltern einfordert. Hier spricht sie im prospektiven Setting in der direkten Anrede mit den Eltern, was die Einsatzbereitschaft für die Klientel in dem ausphantasierten Anliegen unterstreicht. Auch im zweiten Interview wird auf die Idee der Hospitation verwiesen, was die Seriosität – nicht zwangsläufig der Idee an sich und einer möglichen tatsächlichen Umsetzung, sondern die Ernsthaftigkeit des verständnisvollen Engagements gegenüber ihren Schüler*innen – dokumentiert.¹⁸⁸

Was die Handlungsorientierung der Zugewandtheit impliziert, ist ein Spannungsverhältnis, welches sich bei Ulima Arolat wie folgt darstellt:

ich muss sagen ich (.) auch wenn ich dann zuhause bin dann versuch ich die (.) versuch ich abzuschalten (.) aber es geht um die Menschen (.) es geht nicht um irgendwelche Sachen ob ich jetzt irgendwas richtig gerechnet habe oder ich irgendetwas jetzt weiß ich nicht richtig (.) bei der Kassa rausgegeben habe und so weiter (.) manchmal sag ich zu meinem Mann (.) mah ich wäre so gerne Putzfrau' (.) sagt er ‚warum‘ (.) ‚ja ich beneid- ja ich beneide die Frauen so sehr (.) die haben ihren Besen ihren Putzlappen machen das sauber gehen nach Hause haben klaren Kopf‘ (.) manchmal komm ich nach Hause und kann überhaupt nicht abschalten vor allem wenn irgendein Kind zum Beispiel Problem hat oder irgendwas (.) und man weiß überhaupt nicht wie man handeln soll (.) und es geht nicht um-um-um Ware es geht nicht um die Sachen (.) es geht um die Menschen (Ulima Arolat I: 1505–1514).

Das Spannungsverhältnis der zugrundeliegenden Handlungsorientierung wird in dieser Sequenz zentral und über zwei Kontexte gefasst: So thematisiert sie erstens die Bezogenheit zu ihren Schüler*innen vor einem Gegenhorizont, einer versachlichten Tätigkeit („bei der Kassa rausgeben“, „das sauber [machen]“), die sie in einem angedeuteten Dialog mit ihrem Partner für sich entwirft. Dieser Hintergrund soll nicht nur ihrem Partner oder mir, sondern auch ihr selbst verdeutlichen, dass ihr Lehrer*innenhandeln gerade keine vorab planbare oder zeitlich exakt abgeschlossene Tätigkeit ist, die ihr dann ermöglichen würde, „nach Hause“ zu gehen und einen „klaren Kopf“ haben zu können. Im Gegenteil – sie unterstreicht ihre Teilhabe an der Lebenswelt der Heranwachsenden und ihre Verantwortungsübernahme ihnen gegenüber, die eine Abgrenzung erschweren. Zweitens thematisiert sie jene Ungewissheit („man weiß überhaupt nicht“), die das Lehrer*innenhandeln mit sich bringt und die letzten Endes unvorhergesehene Begleitsymptome, wie bspw. eine erschwerte Distanznahme oder auch eine Handlungsunsicherheit, mit sich bringt.

Der Fall Tuana Nova rundet diese Handlungsorientierung, die sich bei Zarah Jourda und Ulima Arolat findet, ab. Das Interview mit ihr soll wieder mit dem Vergleichsfokus in die Beschreibung dieser Dimension eingebracht werden. Sie wird im exmanenten Nachfrageteil des Interviews gefragt, welche Erwartungen ihre Schüler*innen an sie als Lehrerin richten. In ihrer Beschreibung des Schulalltags finden sich zwei überschneidende Sujets aus den Interviews mit Ulima Arolat und Tuana Nova:

188 So hebt sie nochmals hervor: „und ich sag immer wieder ich würde so gerne (.) ich würde dieses Projekt so gerne machen. ahm nur für eine Woche (.) aber nur für eine Woche Eltern in die Schule reinholen dass sie genau das machen was ihre Kinder machen //I: mhm// damit sie einfach ah verstehen was alles für Stress Kinder in der Schule haben“ (Ulima Arolat II: 439–442).

dieses Beschützen dieses Umsorgen dieses (2) Bemuttern teilweise //I: mhm// ist sicher auch eine Erwartung //I: okay// und dass ich ihnen was mitgebe oder sie [Textauslassung 1 Zeile] begleite also wo sie wissen wenn ich dorthin gehe die wird schon- die wird schon wissen wo es langgeht //I: mhm// also dieses diese Führung auch dieses Behutsame doch Liebevoll und klare strenge Führung ich weiß nicht ob es so wirklich eine Erwartung ist aber ich glaub dass sie einfach das wie von der Mama ein bisschen haben //I: mhm okay// das glaub ich dass es eine große Erwartung ist dass sie sich wohl fühlen [Textauslassung 4 Zeilen] wo man dann hingehen kann wo man sich gut aufgehoben sind wo sie sich anvertrauen können also wenn's Probleme gibt dass sie irgendwo hingehen können und die gelöst werden Hilfestellungen gibt (Tuana Nova: 634–647).

Sie nimmt in dieser Sequenz eine argumentativ gefärbte Einschätzung der Schüler*innen vor. So sieht sie sich persönlich in der Auseinandersetzung mit einer Orientierung gebenden Rolle, nämlich zu „wissen wo es langgeht“.¹⁸⁹ Zum anderen wird auch hier die Regulierung von Nähe („dieses Behutsame“, „doch Liebevoll“) und einer Distanz („klare strenge Führung“) als Handlungsoptionen eingeführt. Das Bedingungsgefüge, welches sie hier noch vage ankündigt („von der Mama ein bisschen“) ist das zweite mit Zarah Jourda und Ulima Arolat verbindende Sujet – eine Orientierung an einer liebevollen Zugewandtheit. Sie beschreibt sich als Lehrperson, abermals nicht ganz umfänglich („ein bisschen“) als „Mama“, bei der sich ihre Schüler*innen „gut aufgehoben“ fühlen, der sie sich „anvertrauen können“, die in der Lage ist, Probleme zu lösen und „Hilfestellungen“ zu geben. Die unbestimmte Orientierung („von der Mama ein bisschen“) bekommt in dem Fortlauf des Interviews eine Detaillierung:

es hängt natürlich von der Persönlichkeit des Kindes ab //I: mhm// manche sind halt seeehr (2) bedürftig sag ich mal und haben sehr dieses Sprach- also diese Mitteilungsbedürftigkeit- also Mitteilungsbedarf Bedürfnis wenn's da kommen und mir das erzählen wollen (.) da hab ich in den letzten Tag ein Kind gehabt das hat mich ziemlich mitgenommen also das war ganz extrem weil das hat mir ziemlich alles erzählt [Textauslassung 9 Zeilen] also ich da- das das beschäftigt mich dann //I: ja// nämlich tagein und tagaus und da kommen die Geschichten dann hör ich Sachen und dann und ich weiß nicht was ich damit anfangen soll //I: mhm// und das-das bringt mich (.) und da denk ich mir manchmal ist es schwierig als Klassenlehrerin zu sagen das ist nicht mein Thema //I: mhm// also diese Grenzen aufzusetzen und klar zu sagen ‚Nein das betrifft mich jetzt nicht‘ //I: ja mhm// aber das kann man halt dann nicht //I: mhm// obwohl man es vielleicht machen sollte (.) aber das- man kann es nicht so gut abgrenzen wenn man gewisse Zeit mit diesen Kindern verbringt nach [#Anzahl Jahre#] ist das (.) fast eine Familie (Tuana Nova: 656–675).

Es zeigt sich zunächst einmal in dieser Sequenz das Ringen um das Maß der Abgrenzung, was aus ihrer Verantwortungsübernahme gegenüber ihren Schüler*innen erwächst. Es wird bei ihr deutlich, dass eine dichotome Aufteilung des Lehrer*innenhandelns in einen privaten Familienraum mit der damit verbundenen Erfüllung von Elternrollen und einen öffentlichen Erzie-

189 Dass sie – ähnlich wie Zarah Jourda und Ulima Arolat – den Erwartungen der Schüler*innen entspricht, zeigt sich bspw. an einer Sequenz im Interview, in der von einer Begebenheit mit einer Schülerin auf dem Schulhof berichtet wird, die sich von anderen in der Pausenhof-Situation ausgeschlossen fühlt und der sie einen Rat mitgibt. Sie rät ihrer Schülerin: ‚,weiß was ähm gut dann lass sie halt‘ sag ich ‚es ist nicht einfach glaub mir’s es ist nicht einfach wenn du sie jetzt einfach lässt und deinen eigene- dein eigenes [#Beschäftigung#] machst aber irgendwann kommen sie sowieso zu dir glaub mir’s‘ (2) //I: ja mhm// dann hat sie das ausprobiert dann sag ich ‚das wird dir aber schwerfallen gell das muss dir schon bewusst sein das wird nicht so einfach sein aber geh halt zu wem anderen‘ und [#Beschäftigung#] und und lass sie und berücksichtige sie nicht so stark‘ //I: mhm// dann hat sie das probiert (.) am Ende der Woche ist sie dann zu mir und sagt ‚Frau Lehrerin du bist so klug du gibst immer intelligente Tipps und die helfen‘ sag ich ‚ahso hast du’s ausprobiert‘ //I: mhm// ‚ja und die sind dann wirklich gekommen und wollten- die wollten dann mit mir [#was unternehmen#]‘ sag ich ‚siehst‘ ‚nein das werd ich mir jetzt merken‘ sag ich ‚das kannst du dir für immer merken weil das ist immer so‘ //I: mhm// ‚nein du bist so intelligent‘ @sag ich ‚nein ich bin ein bisschen älter‘@ //I: ja// und das ist halt so schön dass man ihnen halt ein bisschen was mitgeben kann (Tuana Nova: 591–602).

hungsraum (Schule) mit der damit verwobenen Erfüllung des Lehrer*inseins verhandelt wird. So spricht sie von dem Schulraum als einem Ort, der „fast eine Familie“ darstellt, und auch davon, dass sie sich in einer Situation befindet, in der es ihr nur partiell gelingt, „Grenzen aufzusetzen und klar zu sagen ‚Nein das betrifft mich jetzt nicht‘“. An der Stelle werden die Herausforderungen, die diese Handlungsorientierung mit sich bringt, von Tuana Nova klar benannt – für alle drei Lehrerinnen ist es eine Herausforderung, eine Distanz gegenüber den Schüler*innen einzunehmen.

Kurzzusammenfassung der ersten typisierten Handlungsorientierung

Die erste gemeinsame Handlungsorientierung Zarah Jourdas, Ulima Arolats und Tuana Novas ist vom Umgang mit den Anforderungen als Lehrerinnen geprägt. So zeigt sich diese gemeinsame Orientierung in einer widersprüchlichen Gestalt, denn sie bauen einerseits eine Beziehung zu ihren Schüler*innen auf, in der sie umsorgend, verständnisvoll und für die Schüler*innen verlässlich – als Care-Takerinnen – agieren und das rollenspezifische Handeln verlassen. Andererseits ist dieses berufsbezogene Handeln aber von allen drei Lehrerinnen durch das Bemühen um Distanznahme gegenüber den Heranwachsenden gekennzeichnet, also davon, wieder in das rollenspezifische Handeln hineinzukommen, welches ja eigentlich geboten ist.

7.3.2 Gestalterinnen von Gesellschaft

Die erste herausgearbeitete Handlungsorientierung wird von einer zweiten typisierten Orientierung des Handelns flankiert. Diese zweite Handlungsorientierung ist mit den *gesellschaftsbezogenen Orientierungen* verknüpft: So sehen sich Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova in einer gesellschaftsgestaltenden Position.

Die zweite Orientierung des Handelns soll zunächst am Beispiel der Lehrerin Zarah Jourda gezeigt werden. Sie wurde im zweiten Interview gefragt, was sie an die Schüler*innen, außer auf ihr Fach bezogen, weitergeben möchte. Sie berichtet, dass in ihrer Stunde auch folgende Fragen Raum für eine Bearbeitung finden:

wenn man jetzt hier lebt (.) ähm wie muss man sich- egal wo man lebt als Mensch jetzt (.) wie ist man eigentlich als Mensch (.) wie muss man als Mensch sich benehmen und wie- dass man jetzt jeden respektiert egal welche Nationalität (.) welche Religion also diese Themen bereden wir sehr oft zum Beispiel besonders mit den mit den Jugendlichen in der in der [#Schule#] weil manche von meinen Schülern haben auch ein bisschen Vorurteile (.) und deswegen mach ich da sehr viele Themen (.) mit ihnen dass wir hier leben und dass wir auch gegenüber der Gesellschaft Aufgaben haben (Zarah Jourda II: 305–310).

Sie legt eine Erklärungstheorie ihres unterrichtlichen Vorgehens offen, die eine Fokussierung auf ein gemeinsames Bewusstsein – ein Miteinander – aufweist. Sie stellt eine Grundfrage menschlichen Zusammenlebens auf („wie ist man eigentlich als Mensch“), die sie dann spezifiziert auf ein Verhalten, welches notwendig ist, um andere Menschen („jeder“) zu respektieren, unabhängig von ihrer „Nationalität“ oder „Religion“. Der Referenzrahmen ist über eine geographische Verortung einmal am Beginn und dann am Ende der Sequenz angelegt und wird sprachlich ausgedrückt über die Formulierung „hier leben“. Für sie ist unhinterfragbar, dass sich ihre Schüler*innen mit der Frage, wie sie sich als Mensch „benehmen“, ganz unabhängig in welcher Gesellschaft („egal wo“), auseinanderzusetzen haben. Für die Stiftung eines gemeinsamen Bewusstseins, mit dem eine vorurteilsfreie Gesellschaft gestaltet werden könnte, sieht sie sich als Übersetzerin. Der gesetzte Referenzrahmen geht weit über eine Benimm-Diskussion hinaus. Vor dem Hintergrund der *Erfahrungen in Gesellschaft* kann die Verantwortungsüber-

nahme („Aufgaben haben“) in den Augen Zarah Jourdas in Form eines solidarischen Miteinanders gelingen. Gesellschaft wird dabei als Abstraktum gedacht. Sie spricht davon, dass Menschen „gegenüber der Gesellschaft Aufgaben haben“.

Die von Zarah Jourda aufgeworfene Orientierung des Abbaus von Vorurteilen und eines Miteinanders findet sich auch bei Ulima Arolat. So wird sie gefragt, was denn ihre Prinzipien des Unterrichtens sind; in ihrer Antwort findet sich folgender Aspekt:

und ich weiß ganz genau dass wir so viele Werte (.) einander vermitteln können dass wir sehr viel (.) für die Gesellschaft- für die Entwicklung der Gesellschaft im Positiven beitragen können wenn wir schön miteinander sprechen wenn wir (.) die Gemeinsamkeiten suchen (.) weil die Gemeinsamkeiten führen uns wieder zueinander (.) aber sehr häufig suchen wir nach den Unterschieden (.) °und die bringen uns auseinander° (.) leider (.) ja (Ulima Arolat I: 1205–1210).

Die Sequenz umfasst am Beginn eine knappe abstrahierende Beschreibung, der ein Postulat der Gewissheit („ich weiß ganz genau“) vorgelagert ist. Es wird weiterführend ein Ereignisrahmen („Entwicklung der Gesellschaft“) formuliert, mit dem sich eine verallgemeinerte Akteurschaft („wir“) – und damit Ulima Arolat selbst als auch ihre Schüler*innenschaft – konfrontiert sieht. Sie rekurriert auf einen Ausschnitt ihres Erfahrungshorizonts, einen Gesellschaftszustand, der gekennzeichnet ist durch eine Fokussierung auf „Unterschiede“, welche die Menschen auseinanderbringen. Sie webt in diese Beschreibung eine argumentativ hervorgebrachte Orientierung als konkrete Handlungsstrategie ein: So möchte sie ihren Schüler*innen vermitteln, „schön miteinander“ zu sprechen, da dies die Grundlage für sie ist, eine an einem Miteinander orientierte Gesellschaft („Gemeinsamkeiten suchen“) zu stabilisieren. Im zweiten Interview erwähnt sie nochmals, wie wichtig es ist, „schön miteinander“ zu sprechen, verortet das Postulat der Verständigung dort jedoch zwischen den Generationen.¹⁹⁰ Sie nennt die Auseinandersetzung zwischen den Kindern und ihren Eltern „Kampf der Generationen“. Anhand der benannten Verständigungsbemühungen, die sie als Lehrerin unternimmt, damit sich das Verhältnis zwischen den Heranwachsenden und ihren Eltern verbessert, wird aber auch ein beispielhafter Schauplatz eingeführt, der auf einen größeren Zusammenhang verweist. Für sie sind die Heranwachsenden Hoffnungsträger*innen für einen Dialog der Verständigung, welcher der Gesellschaft zu Gute kommt; so sagt sie: „ich hoffe mit der Generation meiner Schülerinnen und Schüler also dieser Generationen da wird sich die Gesellschaft im Positiven viel verändern“ (Ulima Arolat II: 361–376).

Tuana Nova wird während des Interviews gefragt, ob sie ihre weltanschaulichen oder religiösen Überzeugungen in ihren Unterricht einfließen lässt. Sie geht auf die Frage wie folgt ein:

also ich weiß nicht ob das religiöse Prinzipien sind oder nicht (.) also nein (.) ich will den Kindern vermitteln (.) das ist so mein Ziel //I: mhm// dass jeder gleich ist also gleichwertig ist //I: mhm// egal welcher Religion egal welcher Abstammung und das ist mein Ziel //I: mhm// und das miteinander auskommen ich mein- natürlich kann man das jetzt mit der Religion gleichsetzen aber für mich ist das Menschlichkeit //I: mhm// ahm das will ich ihnen vermitteln (.) Religion überhaupt nicht (Tuana Nova: 553–558).

Sie stellt ihrer Argumentation eine Bezweiflungsaktivität voran, so äußert sie, dass sie nicht einschätzen kann, ob ihr Handeln in einem Bezug mit ihrer (religiösen) Überzeugung steht. Nach einer kurzen Pause verneint sie, dass es sich bei ihrer Zielsetzung um ihre religiösen Prinzipien handelt. Die Argumentation fächert sie dann auf und benennt als Ziel ihrer Vermittlungs-

¹⁹⁰ So äußert sie: „viele Eltern versuchen die Kinder so zu erziehen wie sie aufgewachsen sind und versuchen ihre Kinder in ihre Kindheit oder Jugend zu versetzen (.) und die Kinder kommen dann zu uns und beschweren sich auch sehr oft (.) ahmm das macht mich traurig aber ich versuch dann trotzdem irgendwie mit denen zu reden damit der Kontakt auch einfach schön in der Familie bleibt und gut dass die Kinder auch mit den Eltern auch auf schöne Art und Weise mit ihnen reden“ (Ulima Arolat II: 364–368).

tätigkeit als Lehrerin zwei globale Postulate, die sich aus ihrer Erfahrungsaufschichtung heraus generieren und für ein gesellschaftliches Zusammenleben relevant sind: Zum einen benennt sie die Gleichwertigkeit aller Menschen als handlungsrelevant in ihrer Vermittlungsarbeit mit ihren Schüler*innen. Die Gleichwertigkeit benennt sie beispielhaft an der religiösen Diversität („egal welcher Religion“) und unabhängig von einer bestimmten Herkunft („egal welcher Abstammung“). Zum anderen steht für sie „miteinander auskommen“ im Fokus ihrer Unterrichtspraxis. Es erfolgt dann eine Bilanzierungsanstrengung, in der sie nochmals verdeutlicht, dass ihre Postulate zwar in einem religiös konnotierten Rahmen wahrgenommen werden können, für sie aber unabhängig von einer religiösen Verankerung zu verstehen sind. Für sie gehört ein Denken, das sich der Gleichwertigkeit aller Menschen und einem Miteinander verschreibt, in das normative Spektrum des Postulats „Menschlichkeit“. Eng verknüpft mit dem Postulat der „Mitmenschlichkeit“ finden sich Sequenzen bei allen drei Lehrerinnen, die das soziale Miteinander fokussieren. So äußert sich Zarah Jourda:

und dann erzähl ich den Kindern jetzt wir kommen auf die Welt und dann gehen wir in den Kindergarten nach [#detaillierte Lagebeschreibung der Schule#, die an eine andere Schule und eine Seniorenresidenz grenzt#] [Textauslassung 1 Zeile] und sage ich ihnen ‚schaut mal die alten Menschen an und wir werden auch mal alt werden (.) sie brauchen mehr Liebe sie brauchen uns sie brauchen mehr Unterstützung‘ //I: ja// und egal wo wir sind wir müssen diese Menschen unterstützen weil sie uns wirklich brauchen das ist unsere Aufgabe als Jugendliche oder als erwachsene Menschen (Zarah Jourda II: 325–331).

Sie berichtet von einem Aufenthalt mit ihren Schüler*innen außerhalb des Schulgebäudes. Sie sehen während des Aufenthalts ein „Altersheim“, das als stellvertretender Auslöser für Zarah Jourda dient, ihren Schüler*innen ihre zukünftige Verantwortungsübernahme für eine älter werdende Generation zu verdeutlichen. Sie expliziert ihre Logik, indem sie den Alternsprozess zunächst sich selbst und ihren Schüler*innen bewusst macht. Was als Entwicklungsphase im Sinn von angedeuteten Lebensabschnitten („wir kommen auf die Welt“, „dann gehen wir in den Kindergarten“) vermittelt wird, führt auf ein zwangsläufig eintretendes Szenario („alt werden“) hinaus. Die (alltags)theoretisch verkürzte Zusammenfassung der Lebensphasen ist der erste Teil einer nicht vollends ausgefalteten Argumentation, der eine zweite übersituative Deutung folgt. So erläutert sie den Schüler*innen, dass es eine Verhaltensprämisse („Aufgabe“) gibt, die für die Heranwachsenden wichtig zu sein hat – die Unterstützung des Mitmenschen, hier figurativ an der älteren Generation verdeutlicht. So benötigt die ältere Generation „mehr Liebe“, „mehr Unterstützung“ als die Zugewandtheit, die ihr derzeit aus dem Blickwinkel der Befragten entgegengebracht wird, wie es mit der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* bereits herausgearbeitet wurde.

Auch Tuana Nova erläutert eine Begebenheit, die sie während eines Ausflugs mit ihrer Schulklasse erlebte und in der sie als vermittelnde Protagonistin auftritt:

wir waren mal im Bus das ist so- beim letzten Ausflug da ist so eine ältere Dame eingestiegen und hat Schwierigkeiten gehabt beim Einsteigen (.) dann hab ich ihr die Tasche abgenommen hab ihr geholfen (.) hab sie hingesetzt (.) da war das schon so ‚Frau Lehrerin warum tust du sowas‘ //I: mhm mhm// sag ich ‚weil sich das so gehört‘ //I: mhm mhm// also sie sollen sehen //I: mhm// dass das eigentlich das Normale ist (.) und dass man nicht einfach den Kopf wegdreht und sagt interessiert mich nicht mach ich nicht //I: mhm// das und ich denk mir es ist so schade weil das geht eh verloren //I: mhm// und ich find- ich hoff dass ich ihnen so mit- mit ein paar Sachen die sie vielleicht prägen was mitgeben kann (.) //I: mhm mhm// abgesehen von den Lerninhalten (Tuana Nova: 569–577).

Sie berichtet hier von einer Alltagssituation, die sich theoretisch jeden Tag im öffentlichen Raum abspielen könnte. Von der gemeinsam mit ihren Schüler*innen erlebten Situation aus entwirft sie – ähnlich wie Zarah Jourda – eine Programmatik, die nicht nur auf sie bezogen, sondern auch für ihre Schüler*innen gelten soll. In der Schauplatzbeschreibung findet sich eine

kommentierte Stellungnahme („da war das schon so“), die sich durchaus auf die erlebte Situation bezieht, vielmehr aber als ein bewertendes Statement gegenüber einer gesamtgesellschaftlichen Lage („das geht eh verloren“) lesen lässt. Aus der Frage der Schüler*in, weshalb sie der zugestiegenen Person im Bus hilft, entsteht ein nachträglich gemimter Mini-Dialog. Ihre Antwort, „weil sich das so gehört“, erwächst aus einer moralischen Grundüberzeugung heraus, die ihrer Meinung nach gestärkt gehört. Sie spielt aus ihrer Sicht eine relevante Figur für die Heranwachsenden, die in der Situation tatsächlich agiert und somit als Vorbild gelten kann, die aber auch – hier als Wunsch geäußert – über die Situation heraus eine zugewandte Haltung bei den Schüler*innen nachhaltig evozieren („prägen“) kann.

An dieser Stelle soll ein Interviewauszug von Ulima Arolat als Vergleichssequenz dienen. Sie wurde gefragt, was ihr denn wichtig sei, außer ihr Fachwissen an die Schüler*innen weiterzugeben, darauf antwortete sie:

der Umgang mit den Menschen in meiner Umgebung (.) meine Verantwortung der Gesellschaft gegenüber (.) was mach ich eigentlich für diese Gesellschaft (.) oder (.) reise ich jeden Tag nach Egostan oder-oder bin ich doch hier und kümmere mich da (Ulima Arolat I: 1334–1336).

Sie berichtet von ihrem Handeln, das einmal auf die „Menschen“ in ihrer „Umgebung“ gerichtet ist sowie auf die „Gesellschaft“. Sie geht von Grundfragen menschlichen Zusammenlebens aus und der Rolle, welche einzelne Gesellschaftsmitglieder – damit meint sie sowohl sie als auch ihre Schüler*innen – im gemeinschaftlichen Zusammenleben mit anderen spielen; dies ist aus der Herausarbeitung der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* bereits bekannt. Es werden nun zwei Handlungsvarianten gegenüber dieser Situation entwickelt: Einmal das Aufdecken eines Verhaltens, das symbolhaft als „Egostan“ benannt wird. Diese bildhafte Reisesymbolik („reise ich jeden Tag“) wird als verfestigte innere Landschaft gerahmt, welche Menschen aufsuchen, um dort ihre auf sich bezogenen Zweckinteressen durchzusetzen. „Egostan“ verweist also einerseits auf ihre Erfahrungsaufschichtung, die eine Gesellschaft umfasst, welche in ihren Augen eine „große Baustelle“ ist und defizitär dargestellt wird. Zum anderen als Vermittlung eines Gegenentwurfs, dass man sich um eine Gesellschaft sorgen („kümmere mich da“) sollte. Die dialektale Eigenheit „da“ verweist auf eine räumliche und zeitliche Verortung der Gesellschaftssorge im Hier und Jetzt – also der aktuell vorgefundenen Gesellschaft, die von ihr allerdings nicht wie bei Zarah Jourda oder Tuana Nova an konkreten anderen, z.B. älteren Mitmenschen, sondern als verallgemeinerte Adressat*innenschaft verhandelt bleibt.

Kurzzusammenfassung der zweiten typisierten Handlungsorientierung

Die zweite gemeinsame Handlungsorientierung der drei Lehrerinnen dieses Typus umfasst eine konkret gesellschaftsgestaltende Position von Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova und ist darauf bezogen, wie sie Gesellschaft begreifen. Sie konkretisieren eine Gesellschaftsgestaltung in ihrem berufsbezogenen Handeln, indem sie versuchen, ihren Schüler*innen zu verdeutlichen, dass auch die Heranwachsenden – wie sie selbst – einen Beitrag leisten können, um an Gesellschaft zu arbeiten: durch das wechselseitige Anerkennen und das Überwinden von Differenzen, durch das Akzeptieren von geteilten Normen und das Ausrichten auf ein gemeinschaftliches Ziel.

7.4 Der Deutungsraum Schule – Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit

Bevor die *Orientierung Deutungsraum Schule* typisiert wird, soll an dieser Stelle nochmals in Erinnerung gerufen werden, was mit dieser typisierten Orientierung gemeint ist: Die Lehrerinnen dieses Typus entwerfen – wie die Lehrer*innen der anderen Typen – einen Schulraum, in dem es durchaus auch um die Ausstattung, also bspw. die Verfügbarkeit eines PCs für die Vor- oder Nachbereitungen des Unterrichtsstoffs oder eines Schreibplatzes in der Schule, geht. Schule wird von den befragten Lehrerinnen allerdings weitreichender als bezogen auf Ausstattungsfragen betrachtet, interpretiert und erläutert. Wenn von der *Orientierung Deutungsraum Schule* gesprochen wird, so wird der von den Lehrerinnen entworfene Raum mit seiner Potentialität erarbeitet, welche die befragten Lehrerinnen dem Raum geben. Es geht hier nicht um die topographischen Elemente, sondern um jene Schulraumspezifität, die also von den Lehrerinnen wahrgenommen und gedeutet wird und die sich gegenüber anderen Raumkonstruktionen durchsetzt. Die typisierte *Orientierung Deutungsraum Schule* kann über das Aufgabenverständnis, welches die Protagonistinnen vom Lehrer*innenberuf haben und als erstrebenswert ansehen, hauptsächlich in jenen Passagen der Interviews herausgearbeitet werden, die von der Textsorte der Beschreibung und Argumentation gekennzeichnet sind. Diese Orientierung, die aus den Interviews mit Zarah Jourda, Ulina Arolat und Tuana Nova heraus typisiert werden konnte, ist gekennzeichnet von der Auffassung des Raums Schule als Initiationsraum, in dem Sinngehalte gesetzt werden können. Diese Sinngehalte thematisieren das Verhältnis Individuum zu Gesellschaft und sollen nachhaltig sein. Zarah Jourda expliziert im ersten Interview, was es für sie bedeutet, Lehrerin zu sein:

ein Vorbild weil ich denke (.) man erzieht äh nicht nur die Kinder eigentlich man erzieht äh die Menschheit (.) weil die Kinder die nehmen dich als Vorbild (Zarah Jourda I: 523–524).

Sie fokussiert zwei Aspekte im kommunikativen Explizieren ihres Lehrer*innenseins: Zum einen den Vorbildcharakter, der für sie als Lehrerin eine zentrale Bedeutung einnimmt. Zum anderen stellt sie eine Behauptung mit einer übersituativen – den Schulraum übergreifenden – Bedeutung auf. So thematisiert sie zunächst „die Kinder“, gemeint sind an dieser Stelle wie durchgängig im Interview ihre Schüler*innen, die sie „erzieht“. Sie erweitert dann aber die Adressat*innenebene ihres Lehrer*innenhandelns um „die Menschheit“. Es liegt zunächst eine stark verkürzte Erläuterung vor, ein abstraktes Statement, welches dann im weiterführenden Interview aufgefächert wird. So hält sie ergänzend über das Bild von Lehrer*innen fest:

wir sind ich denke wir sind nicht irgendein Mensch auf der Straße jetzt weil wir sind Lehrerinnen und wir müssen ein Vorbild sein für alle für alle Menschen //I: mhm ja// weil wir sind Erzieherinnen und ich mein das ist (.) ich denke das ist die schwierigste der schwierigste Beruf denk ich (.) //I: mhm// weil wir erziehen die Welt (.) die Kinder (.) und das bleibt alles da im Kopf (.) das geht nicht weg (Zarah Jourda I: 543–547).

In dieser Sequenz ist zunächst auffällig, dass sie, wie in der vorigen Sequenz auch, zwar über sich spricht, sich aber in ein Kollektiv von Handlungsträger*innen stellt, was an den Markierern „man“ und „wir“ sprachlich angezeigt wird. Einerseits können diese Markierer als eine verallgemeinerte Lehrer*innenschaft interpretiert werden, über die eine Erziehungsfunktion mit einem doppelten Rollenverständnis entworfen wird. Diese gestaltet sich als Rollenmodell so aus, dass sie als Vorbild nicht nur für die Schüler*innen relevant ist, sondern „für alle Menschen“ – der Adressat*innenraum wird erweitert. Zum anderen enthält das Rollenverständnis eine zeitliche Komponente, so geht sie davon aus, dass das „alles da im Kopf [bleibt]“ – ihr Lehrer*innenhandeln setzt bei den Schüler*innen wesentliche Grundlagen, die aus ihrer Sicht lange Zeit

(„das geht nicht weg“) überdauern. Sie rahmt zugleich mit dem Verweis auf die „Welt“ den Lehrer*innenberuf als umfassende und gleichsam herausfordernde („schwierigste“) Profession, denn aus ihrer Überzeugung heraus überdauern zeitlich ebenjene – von ihr an der Stelle nicht weiter konkretisiert – gesetzten Inhalte und Handlungen. Sie verdeutlicht hier nicht nur, dass Lehrer*innen aus ihrer Sicht einen anspruchsvollen Beruf ausüben, sondern vielmehr auch, was es heißt, gemeinsam zu handeln – nämlich eine große Verantwortung zu tragen, die sich in der vorigen Sequenz auf die „Menschheit“ und in dieser Sequenz auf die „Welt“ bezieht. „Menschheit“ und „Welt“ fungieren hier insofern als Ontologie in der argumentativ hervorgebrachten Erklärung, als dass sie als grundsätzliche Konzepte für den Schulraum verhandelt werden. Wenn dem großen Ganzen, der „Menschheit“ und der „Welt“, dann eine Adressat*innen-gruppe, „Kinder“, gegenübergestellt wird, so wird auch deutlich, dass Zarah Jourda jene Grundlegung weiterführend als Entfaltungsprozess versteht – die „Menschheit“ und die „Welt“ sind das Ergebnis eines Entstehungsprozesses. Der „Kopf“ verweist dabei auf eine verstandsmäßige Auffassung ihres Gegenübers, in den Lehrer*innen etwas setzen. Er fungiert hier als Allegorie zur Erde, in die ein Samenkorn gesetzt wird und sich so fest verwurzelt, dass es „nicht weg[geht]“, woraus sich an dieser Stelle auch die Sicht des Lehrer*innenberuf als des „schwierigste[n]“ Berufs erklärt. Ihre bildhafte Darstellung findet sich auch in den Interviews mit Ulima Arolat wieder:

also ich hab das Gefühl wenn wir wenn wir einen Samen irgendwo eingesetzt haben irgendwann beginnt auch das zu treiben und zu wachsen und wenn ich das als Lehrerin gemacht habe dann besteht die Möglichkeit dass später auch viele Leute viel besser entfaltet (.) ich kann nicht viel alleine aber vielleicht wenn ich den Kindern was (.) was ich denke weitergebe dann können sie auch sehr viel machen (Ulima Arolat II: 133–136).

Sie ist wie Zarah Jourda davon überzeugt, dass ihr Lehrer*innenhandeln einen Entwicklungsprozess der Heranwachsenden auslöst. In dieser Sequenz findet sich abermals eine im pädagogischen Verständnis etablierte Metapher – die des Samen-Setzens. Das Konditionalgefüge („wenn ich das als Lehrerin gemacht habe, dann besteht die Möglichkeit“) zeigt das von Ulima Arolat hervorgebrachte „metaphorische Wachstums-Szenario“ (Guski 2007: 219) in einer Variation zu Zarah Jourda. Zwar rekurren beide auf den Vorgang des Säens, jedoch ist sich Ulima Arolat nicht sicher, dass das gesetzte Samenkorn auch gedeiht. Um eine Antwort darauf zu finden, was aus der Sicht der beiden Lehrerinnen nun gesät werden soll, ist hier an die im vorigen Kapitel herausgearbeiteten Handlungsorientierungen zu erinnern. Die aus ihrer Sicht von ihnen initiierte Handlung – das Setzen der Saat – bezieht sich auf die Grundhaltung, wie eine Verantwortungsübernahme gegenüber Mitmenschen und eine Orientierung am Miteinander, die für den Erhalt von Gesellschaft aus ihrer Sicht wichtig sind. Diese Initiation vollzieht sich für Zarah Jourda und Ulima Arolat zwar nicht ausschließlich, aber zentral im Schulraum sowie bei beiden anhand eines gemeinsamen Ordnungsprinzips – des Gegenentwurfs zu einer individualistischen Handlungsauffassung. Aus ihrer Sicht werden ihre Schüler*innen nun zu Verbündeten, die für eine Ausgestaltung eines gesellschaftlichen Zusammenlebens („sehr viel machen“) benötigt werden, denn sie „alleine kann nicht viel“ erreichen. Sie schildert an anderer Stelle im Interview:

diese Personen (.) die gerade bei mir im Unterricht sind können sehr viele positive Sachen in der Gesellschaft durchführen (.) wenn diese Personen dann Schule abgeschlossen haben (.) wenn sie in der Gesellschaft irgendwo arbeiten (Ulima Arolat I: 1584–1586).

Sie betont nicht nur, dass die von ihr gesetzten Themen im Unterricht für die Gesellschaft tragend sind. Sie argumentiert zudem, dass die von ihr angelegte Initiation über die Schulkarriere ihrer Schüler*innen hinausweist und über das auf die Schule folgende Berufsleben wirksam wird.

Auch Tuana Nova nutzt wie Zarah Jourda und Ulima Arolat eine metaphorische Rahmung ihres Lehrer*innenhandelns, was an dieser Stelle wieder in einem vergleichenden Fokus genannt werden soll. Ausgehend von ihren Beschreibungen zur Gesellschaft und ihrer Sicht auf diese wird sie gefragt, wie sie sich als Lehrerin im Umgang mit den von ihr genannten (gesellschaftlichen) Umständen beschreiben würde. Sie zeichnet folgendes Bild:

man sollte das Positive weiter ähm geben weiter schicken damit sie dann- also man muss ja was Positives setzen damit man es dann ernten kann //I: ja mhm// das ist so das Bildhafte und wenn man ihnen das so mitgibt kann man hoffen dass vielleicht ein Drittel das so weiter führt dass das dann vielleicht zu Veränderungen also positiven Veränderungen führt (Tuana Nova: 941–945).

In dieser Sequenz aus dem Interview mit ihr spielt abermals die nachhaltige Initiation eine zentrale Rolle. So ist es auch für sie wichtig, bei den Schüler*innen „was Positives“ zu „setzen“, mit dem Ziel, dass dieser Setzling heranwächst, aufgeht und dann geerntet werden kann. In dieser Ausführung verhandelt sie, wie Ulima Arolat, ihre begrenzte Reichweite („vielleicht ein Drittel“) und die Vagheit („vielleicht“), die diese Initiation begleitet. In weiterer Folge des Interviews erwähnt sie, dass der Schulraum durch ein „Miteinander“ geprägt sein sollte, „wo man halt viele Bausteine legen kann und die heranwachsen sehen kann oder auch nicht“.

In den aufgeführten Beschreibungen und Argumentationen zeigt sich Schule als ein Raum, der von diesen Lehrerinnen in ein Verhältnis zur Gesellschaft gesetzt wird. So wird er zum einen durch die Gesellschaft beeinflusst, wobei er von Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova als zentrale Initiationsplattform gesehen wird. Er bietet aus der Sicht der Protagonistinnen das Potential, prospektiv einer Gesellschaft als „Baustelle“ – wie sie diese drei Protagonistinnen sehen – zu begegnen. In der Raumordnung treten für diese Lehrerinnen Ungewissheiten auf – beispielhaft ausgedrückt über die Pflanzmetapher und die Frage, ob das von ihnen Gesäte überhaupt aufgeht. Es ist bereits herausgestellt worden, welche Bedeutung Metaphern haben können. In der Rekonstruktion des Deutungsraums Schule wird im Vergleich zu den herausgearbeiteten Erfahrungsräumen und Handlungsorientierungen abermals deutlich, dass eine Metaphernnutzung unterschiedliche Funktionen aufweisen kann. Für die Metapher des Samen-Setzens ist hier festzuhalten, dass die befragten Protagonistinnen diese Metapher nutzen, um ihre Position zu verdeutlichen. Konkret: Sie ordnen sich in den Schulraum ein, und das auf eine ambivalente Weise. Einerseits nämlich in einer Entgegnung eines sozialtechnologischen Vorgehens, denn sie wissen nicht, ob ihre Saat tatsächlich aufgeht. Zum anderen aber heben sie ihre selbstbedeutsame Rolle heraus, denn schließlich sehen sie sich als die relevanten Akteurinnen, die diese Saat setzen.

Kurzzusammenfassung der typisierten Orientierung Deutungsraum Schule

Schule wird von den drei Lehrerinnen als ein Raum der Initiation gesehen, in dem Sinngehalte gesetzt werden können. Diese sind auf die Verhältnissetzung Individuum zu Gesellschaft bezogen und sollen nachhaltig erhalten bleiben. Mit der Herausarbeitung dieser typisierten Orientierung wird auch deutlich, dass die Lehrerinnen ihren Schüler*innen zutrauen, eine aktive Rolle in der zukünftigen Ausgestaltung von Gesellschaft zu spielen.

7.5 Zusammenschau des relationalen Typus I – Der schüler*innenzentriert-helfende und gesellschaftsgestaltende Typus

In dieser Zusammenschau, wie in den noch folgenden für den relationalen Typus II und III, sollen die gemeinsamen Orientierungen, die typisiert werden konnten, und deren Verknüpfung – also in ihrer Bezogenheit aufeinander (Relation) – festgehalten werden. Eine systematisierende Darstellung der gemeinsamen Orientierung mit Hilfe von Skizzen sowie ein Vergleich der relationalen Typen I, II und III und letztlich eine theoretische Diskussion der typisierten Orientierungen erfolgt dann in Kapitel 10 und soll hier nicht vorweggenommen werden. Für die relationale Typenbildung ist es zentral, wie die Orientierungen, die in den jeweiligen Dimensionen der sinngenetischen Typenbildung auffindbar waren, verknüpft (relationiert) werden können – es geht also darum, eine „typische Relation von typisierten Orientierungen in den unterschiedlichen Dimensionen“ (Nohl 2013b: 95) beschreiben zu können. Dies soll in dieser Zusammenschau vorgenommen werden. In der Zusammenschau des relationalen Typus I, bei den Lehrerinnen Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova, kann eine erste gemeinsame Orientierung festgehalten werden, jene typisierte Orientierung im Nahfeld Schule. Alle drei Lehrerinnen haben einen Einblick in die Lebenslagen der Heranwachsenden. Die gemeinsame Orientierung ist davon charakterisiert, wie die Schüler*innen diesen drei Lehrerinnen gegenüber treten. So nehmen diese die Schüler*innen als ‚ganze‘ Personen wahr, mit ihrer gesamtpersönlichen Befindlichkeit. Sie versuchen dann auf diese gesamtpersönliche Befindlichkeit Rücksicht zu nehmen.

Neben dieser gemeinsamen Orientierung zeigt sich eine zweite gemeinsame Orientierung, jene typisierte gesellschaftsbezogene Orientierung, die sich zweifach ausgestaltet. Die erste gemeinsame gesellschaftsbezogene Orientierung dieser drei Lehrerinnen ist, dass sie die Gesellschaft als „Baustelle“ wahrnehmen, Gesellschaft also als etwas Unfertiges, Problematisches ansehen, an der gearbeitet werden muss. Diese Erfahrung gründet sich auf Situationen, welche die Lehrerinnen in ihrem weiteren Umfeld erleben. Sie nehmen also Gesellschaft als etwas wahr, das verbesserungswürdig, aber auch verbesserungsfähig ist. Die gesellschaftsbezogene Orientierung repräsentiert sich bei allen drei Befragten anhand der Konstruktion und der Auseinandersetzung mit Unterschieden zwischen den Menschen und dem Umgang mit Differenzlinien in Gesellschaften. Was die drei Lehrerinnen Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova eint, ist der Blick auf Gesellschaft, an der noch gearbeitet werden muss. Auch wenn diese gemeinsame Orientierung an verschiedenen Begebenheiten vermittelt wird, umfassen diese aber jeweils die Ausschnitte von Welt, in denen sich die Lehrerinnen als Akteurinnen wahrnehmen, die auf je ihre Weise mit der gesellschaftlichen Lage umzugehen wissen. Was diese Erfahrungsaufschichtung offenbart, ist, dass sie sich mit alltäglichen Handlungen gegenüber der Situation der Gesellschaft wie folgt positionieren: Sie schöpfen alle drei aus ihrer Überzeugung heraus, dass sie mit ihren kleinen Schritten etwas gesellschaftsrelevant Nachhaltiges, wie bspw. einen respektvollen Umgang der Menschen untereinander, erreichen können.

Die zweite gemeinsame gesellschaftsbezogene Orientierung besteht darin, dass Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova an dem gesellschaftlichen Zustand mit einem prospektiven Entwurf an einem gesellschaftlichen Miteinander arbeiten wollen. Einer von ihnen vollzogenen Reflexion des gesellschaftlichen Ist-Zustands folgt bei allen drei Protagonistinnen eine Rahmung von Gesellschaft in Form eines Entwurfs zunächst mit z.T. stark ausformulierten dystopischen Anteilen – z.B. in Form einer nationalstaatlich geprägten Abschottung, nicht endender Kriegszustände oder einer starken Vereinsamung in Gesellschaft. Der Vision der Entwicklung von Gesellschaft als Abwärtsbewegung hin zu einer bedrückenden, angsterfüllten,

vorurteilsbehafteten Gesellschaft wird ein Gegenhorizont entgegengestellt, der utopische Komponenten enthält. Dieser Entwurf, der durch ein friedliches Zusammenleben, ein solidarisches Miteinander, eine Prämisse der Gleichwertigkeit von Menschen sowie einen alltäglichen respektvollen Umgang getragen wird, kann aus ihrer Sicht ohne die Haltung des Verzeihens nicht verwirklicht werden.

Bei diesem relationalen Typus besteht eine enge Verknüpfung mit der ersten Orientierung – der *Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen* – und der ersten Handlungsorientierung – *Care-Takerinnen für die Schüler*innen* zu sein. Was alle drei Lehrerinnen bezogen auf ihre erste Handlungsorientierung eint, ist, mit den Anforderungen, die sich ihnen im Umgang mit den Schüler*innen zeigen, umgehen zu können. In der Beziehungsgestaltung mit ihren Schüler*innen begeben sich die Lehrerinnen in die Rolle einer umsorgenden, für die Schüler*innen verständnisvollen, verlässlichen, orientierungsgebenden Bezugsperson, die sie als familial konnotierte Figur (als „Mutter“, „Schwester“, „Mama“) rahmen. Sie sehen sich in der Lage, für ihr heranwachsendes Gegenüber einen Raum für Sicherheit, Trost sowie die Erfahrung von Selbstvertrauen herzustellen, wobei dieses Handeln dann aber auch von Distanzierungsbemühungen geprägt ist. Diese gemeinsame Handlungsorientierung dieser drei Lehrerinnen lässt sich also mit der *Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen* relationieren, denn diese Erfahrungen bewegen die Lehrerinnen dazu, als *Care-Takerinnen* aufzutreten.

Es lässt sich dann eine weitere Relation finden – zwischen der gesellschaftsbezogenen Orientierung, die sich aus den Erfahrungen in ihrem weiteren alltäglichen Leben speisen, und folgender Orientierung des Handelns in der Schule: Diese zweite gemeinsame gesellschaftsbezogene Orientierung – also die *Wahrnehmung des prekären Zustands von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft* – ist wie folgt mit der zweiten Handlungsorientierung verknüpft: Zum einen wird das alltägliche Verhalten der Lehrerinnen als eine bedeutsame Größe begriffen und mit ihren klein gesetzten Schritten zeigen sie ihren Schüler*innen, aber auch sich selbst, dass jede*r zu diesem Miteinander beitragen kann – und *sollte*. In ihrem Verständnis von Lehrer*innensein ist das Umsetzen dieser normativen Vorstellungen zum einen über ein modellhaftes Agieren möglich, zum anderen aber auch als Diskurs mit ihren Schüler*innen. In diesem Diskurs rekurren die Lehrerinnen auf die Bedeutsamkeit eines interpersonal-moralischen Referenzsystems, das sich bei diesem Typus über drei wesentliche Koordinaten aufspannen lässt: eine wechselseitige Anerkennung durch Überwindung von Differenzen, eine Akzeptanz von geteilten Normen und eine Ausrichtung auf ein gemeinschaftliches Ziel. In der relationalen Beschaffenheit dieses Typus fällt auf, dass die erste Handlungsorientierung – das Care-Taking für Schüler*innen – auch verknüpft ist mit der Diagnose einer Gesellschaft (also der ersten gesellschaftsbezogenen Orientierung), denn Zarah Jourda, Ulina Arolat und Tuana Nova sind davon überzeugt, dass sich die Heranwachsenden in eine mangelhafte Gesellschaft hineinbegeben, wenn sie später einmal die Schule abschließen, bzw. dass sie sich bereits in ihr befinden. Die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen, des Gestresstseins der Schüler*innen, und der fehlende sozioemotionale Background in der Familie sowie auch der Zustand der Gesellschaft als „Baustelle“ sind eine zweifache Demonstration von Sorge. Diese Lehrerinnen sorgen sich, indem sie die gesamtpersönliche Befindlichkeit der Schüler*innen wahrnehmen, zum einen um die Schüler*innen und dann zum anderen um den Zustand von Gesellschaft. Es gibt zunächst einmal zwei Verknüpfungen von Orientierungen des relationalen Typus I: die *Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit* mit dem Handeln als *Care-Takerinnen für Schüler*innen* sowie die *Wahrnehmung des prekären Zustands von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft* mit dem Handeln als *Gestalterinnen von Gesellschaft*. Dann konnte eine weitere Relation herausgearbeitet werden, welche eine dritte Verknüpfung darstellt: Folgende gemeinsame Orientierungen, jene *Orientierung im Nahfeld Schule*, die Erfahrungen also, welche die Lehrerinnen mit ihren Schüler*innen

und in gesellschaftlichen Zusammenhängen sammeln, sowie die beiden gemeinsamen Handlungsorientierungen – das *Care-Taking für Schüler*innen* und *gesellschaftsgestaltend tätig zu sein* –, sind wiederum mit der gemeinsamen *Orientierung Deutungsraum Schule*, d.h. der Wahrnehmung und Interpretation von Schule, verknüpft. Diese gemeinsame Orientierung Deutungsraum Schule – *Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit* – fließt gleichsam wieder in die Handlungsorientierungen zurück und kann sich dann als habituelles Handeln manifestieren. So können die Handlungsorientierungen als stetige Übersetzungsversuche dieses Referenzsystems verstanden werden, denn Schule wird als ein Initiationsraum von diesen Lehrerinnen entworfen. In ihr kann das Setzen von Sinngehalten bei den Schüler*innen erfolgen, was als ein zentrales Aufgabenverständnis der hier portraitierten Lehrerinnen kumuliert. Diese Sinngehalte sollen dabei auf längere Sicht überdauern und setzen das Verhältnis Individuum zu Gesellschaft zentral. Dieser Deutungsraum ist auf der einen Seite mit der Sicht auf die Schüler*innen insofern verbunden, als dass sie nicht bloß als gestresste und schützenswerte Personen wahrgenommen werden, sondern als potentielle souveräne Gestalter*innen von Zukunft, denn sie verfügen im Verständnis der Lehrerinnen dieses Typus auf der anderen Seite über das Potential, später die Gesellschaft, in der sie zukünftig leben werden, zu gestalten. Wird der Deutungsraum Schule vor dem Hintergrund der beiden Handlungsorientierungen relationiert betrachtet, so wird Schule in einer Anordnung der Abgrenzung entworfen: Sie wird in Kontrast zur familialen Welt auf der einen und gleichsam zum gesellschaftlichen Zustand auf der anderen Seite gestellt.

8 Typus II: Der alltagsorientierte und eine kritisch-emanzipative Haltung evozierende Typus

In diesem Kapitel werden anhand von Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat jene Orientierungen herausgearbeitet, welche für deren berufsbezogenes Handeln relevant sind und sowohl als solche fallübergreifend typisierbar als auch in der Relation dieser Orientierungen typisch sind. Abermals werden die Lehrer*innen zunächst anhand formaler Bezugspunkte ihrer Biographie kurz vorgestellt.

Leo Arieh wurde Anfang der 1980er Jahre in Österreich geboren, er hat keine Geschwister. In seinem Geburtsort hatte er eine enge Anbindung an einen Jungen gleichen Alters aus einer Architekt*innenfamilie. Mit ihm verbrachte er seine Freizeit und lernte für die Schule. Sein Vater und seine Mutter kamen unabhängig voneinander nach Österreich, arbeiteten aber in der gleichen Region. Beide, so berichtet Leo Arieh, haben keinen formalen Schulabschluss und fanden in Österreich rasch Arbeit. Die Migrationsgeschichte erstreckt sich in seiner Erinnerung bis zum Großvater mütterlicherseits, der „relativ lange“ in Österreich gelebt hatte, dann aber wieder in sein Geburtsland zurückging. Seine Mutter arbeitete in der Produktion eines mittelständischen Unternehmens, sein Vater als Monteur. Leo Arieh absolvierte zuerst vier Jahre eine Berufsausbildung, arbeitete dann weitere vier Jahre in einer anderen Branche, in die er über eine Fortbildungsgelegenheit eintrat, und absolvierte dann die Studienberechtigungsprüfung. Er begann zu studieren, wechselte dann aber die Studienrichtung und studierte Lehramt. Er ist Katholik, lebt zum Zeitpunkt des Interviews in keiner Partnerschaft und hat keine Kinder.

Bruno Aulent wurde auch Anfang der 1980er Jahre geboren und benennt seine Kindheit als eine „glückliche Kindheit“ unter vielen Geschwistern. Seine Mutter arbeitete im Haus und als erziehende Mutter. Sein Vater war in der eigenen „Firma“, einem Herstellungs- und Vertriebsunternehmen für Naturstein, beschäftigt. Gleich zu Beginn des Interviews hebt er heraus, dass seine Großmutter „richtig ein Schatz“ ist, mit der er gern als Kind Zeit verbracht hat. Im Gegensatz zu „Gleichaltrigen“ fand er Gespräche mit ihren Freund*innen spannend und verweilte im Kindesalter gern mit ihr. Im jungen Erwachsenenalter kam er im Zuge seines Studiums nach Österreich und siedelte sich dort an. Er hat einen Matura-Abschluss, studierte zunächst in seinem Herkunftsland, wechselte aber dann das Studienfach und studierte schließlich Lehramt. Bruno Aulent ist katholischen Glaubens, lebt zum Zeitpunkt des Interviews in einer Partnerschaft und hat keine Kinder.

Alara Ruchat fokussiert zu Beginn des Interviews zunächst ein Migrationsnarrativ, welches bis in die Großelterngeneration zurückgeht. Der Großvater mütterlicherseits kommt Mitte des 20. Jahrhunderts nach Österreich und wird als Angehöriger „dieser äh Gastarbeitergeneration“ gerahmt. Er wollte nach ein paar Jahren wieder zurück in sein Geburtsland – so die „Absicht“. Ihre Großmutter wurde jedoch „ungeduldig“ und übersiedelte dann mit der Mutter Alara Ruchats und ihren Brüdern nach Österreich; zu diesem Zeitpunkt war ihre Mutter zehn Jahre alt. Nach der Heirat mit dem Vater Alara Ruchats, der nicht in Österreich ansässig war, ging ihre Mutter zunächst wieder retour in ihr Geburtsland. Ihre Großeltern hatten dann jedoch „immer wieder das @Angebot gemacht@“, wieder nach Österreich zu kommen. In dieser Zeit, Mitte der 1980er Jahre, wurde Alara Ruchat geboren und kam dann in sehr jungem Kindesalter, mit eineinhalb Jahren, nach Österreich. Ihre Mutter war, wie Bruno Aulents Mutter, Careworkerin im Haus und für die Erziehung Alara Ruchats und ihrer beiden Brüder zuständig. Ihr Vater ist in einem Unternehmen für Kunststoffherstellung tätig. Alara Ruchat hat einen Matura-Abschluss und studierte dann Lehramt. Sie gehört dem islamischen Glauben an, ist verheiratet und hat ein Kind.

Mit Leo Arieh wurden zwei Interviews geführt, das erste belief sich auf eine Stunde und vierzig Minuten, das zweite dauerte eine Stunde; beide Interviews fanden bei ihm zu Hause statt. Seine biographische Eingangserzählung erstreckte sich auf zwanzig Minuten. In den dann folgenden Phasen des Interviews erzählte er bereitwillig und ausführlich; dies gilt auch für das zweite Interview, das auch aus erzählgenerierenden Nachfragen bestand und von einer hohen Selbstläufigkeit geprägt war. Das Interview mit Bruno Aulent belief sich auf knapp dreieinhalb Stunden. Es blieb bei diesem einen Interview – die zeitliche Erstreckung der biographischen Eingangserzählung ist im Vergleich zu den anderen Interviews aus diesem Typus besonders, sie beläuft sich auf eineinhalb Stunden. Gegen Ende des Interviews, bei dem keine Pause gesetzt wurde, zeigten sich bei Bruno Aulent leichte Müdigkeitserscheinungen und eine gewisse Erleichterung über das Ende des Interviews. Obwohl das Interview mit Alara Ruchat verglichen mit jenem Bruno Aulents weniger Zeit in Anspruch nahm, zirka eineinhalb Stunden, war dieses Interview mit ihr ähnlich aufschlussreich, was ihr Lehrer*innenhandeln betrifft. Ihre biographische Eingangserzählung ist jedoch recht kurz; sie beläuft sich auf zirka zehn Minuten, wobei auch bei ihr im Zuge des immanenten als auch des exmanenten Abschnitts des Interviews selbstläufige Beschreibungen vorkommen.

8.1 Die Erfahrungen mit den Schüler*innen – die Perspektive auf die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation

In der Darstellung dieses Typus wird die *Orientierung im Nahfeld Schule* – wie bei dem vorangegangenen Typus – über die Erfahrungen, die die Lehrer*innen unmittelbar mit ihren Schüler*innen sammeln, typisiert. Es stehen jene sozialen Interaktionen im Fokus der Betrachtung, welche die Lehrer*innen dieses Typus mit den Heranwachsenden im schulischen Umfeld sammeln. Die Orientierung beinhaltet den Blick, den diese Lehrer*innen auf die Schüler*innen werfen – sie nehmen bei den Heranwachsenden eine Annäherungs- bzw. Anpassungsbestrebung an ein von außen an sie herangetragenes Leitbild wahr.

Leo Arieh tritt im ersten Interview, auf die Frage nach seiner Sicht auf die Welt, in den Vordergrund seines Erlebens:

ich glaube es ist auch schwierig im Moment einfach auch zu leben (.) oder gerade wenn wir auf die Kinder gehen (.) Kinder und Jugendliche haben es jetzt glaub ich extrem schwer (.) schwieriger als wir früher glaube ich (Leo Arieh I: 1095–1097).

Diese Passage beinhaltet einen Evaluationscharakter einer Schilderung über die Welt, die Leo Arieh mit einem besorgten Blick wahrnimmt.¹⁹¹ An diesen evaluativen Kernsatz schließt sich jedoch in Form eines vorgezogen wirkenden Resultats eine weiterführende Beschreibung an. Das Resultat kann aufgrund dieser sprachlichen Darstellung, d.h. einer stark verkürzten argumentativen Einlassung, als ein Auftakt gehört werden, der auf ein Bedingungsgefüge, in dem sich eine Geschichte ereignet hat, hinweist. Die Beschreibung von regelmäßigen Bedingungen leitet Leo Arieh dann mit einem vergleichenden Verweis ein, denn die Lebensbedingungen der Heranwachsenden werden mit dem Kontext seines Aufwachsens ins Verhältnis gesetzt. Auf die Nachfrage, in welcher Hinsicht er meint, dass es Kinder und Jugendliche „extrem schwer“ haben, führt er weiter aus:

durch diese Möglichkeit mit Social Media und so //I: ah okay// ja (.) ich glaube dass das einfach- das Leben ist so schnell (.) und du musst (.) ich glaub es ist ein spezieller Stress (.) du musst bei WhatsApp

191 Auf seine Schilderungen zur Welt wird im Kapitel 8.2, in welchem die *gesellschaftsbezogene Orientierung* beschrieben wird, näher eingegangen.

hast du fünf Gruppen (.) du musst irgendwie so schauen (.) was da so passiert (.) oder man tut es halt (.) ich tu es ja selber auch (.) wenn ich merke jetzt ist diese Gruppe (.) dann wieder diese (.) und ich bemerk halt dass man halt irgendwie immer das immer (.) erreichbar zu sein immer up to date zu sein (.) immer zu schauen was passiert da und hin und her und ich glaube dass das der Stress ist (.) einfach nur das (.) dass wir diese Möglichkeit Internet haben (.) dass sich Jugendliche hinsetzen können und eigentlich alles Mögliche anschauen können ohne dass man (.) da irgendwie viel machen kann (.) und ich glaube dass das schwieriger ist als wie früher (.) ich glaub dass es früher einfacher war (.) jugendlich zu sein oder Kind zu sein und dann erwachsen zu werden (.) denk ich mir halt (Leo Arieh I: 1098–1108).

Obwohl es sich in der Weiterführung seiner Antwort nicht um eine Erzählung handelt, sondern vielmehr eine Argumentation sichtbar wird, orientiert sich die Argumentation des vorfindlichen Bedingungsgefüges an der Charakterisierung der Zeit, also ‚heutzutage‘ im Vergleich zu ‚früher‘, an der Benennung der beteiligten Akteur*innenschaften, d.h. der Heranwachsenden, der „Social Media“ und des „Internets“, sowie an ihren Aktivitäten. Leo Arieh hält in seiner Erläuterung die Perspektive zwischen früher und heute aufrecht, indem er erst einmal gar nicht von den Heranwachsenden spricht, sondern sein Erleben im Vergleich zu damals mitteilt. Aus seiner vergleichenden Sicht ist einerseits „das Leben (...) so schnell“ geworden und andererseits sind die Prämissen der ständigen Erreichbarkeit und des „Up-to-date“-Seins eine typische Charakteristik der Lebensbedingungen heutzutage, die er sowohl auf die Heranwachsenden als auch auf sich selbst bezieht. Diese Beschreibung weist zwar auf die *Erfahrungen in Gesellschaft* hin, die hier aber als Vorverständnisrahmen für seine *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* nötig sind zu benennen. So ist der Dreh- und Angelpunkt seiner Beschreibung etwas, das eben nicht ausschließlich Kinder und Jugendliche in der heutigen Zeit betrifft, sondern all jene Personen – ausgedrückt im verallgemeinerten „wir“ –, die sich in Lebenszusammenhängen befinden, die von einer (fortschreitenden) Technisierung geprägt sind. Was die Errungenschaft der Social Media und des Internets mit sich bringt, ist – und dies tritt als eine kausale Entwicklung in seiner Beschreibung hervor – eine Entgrenzung des Angebots an Medieninhalten, denen sich die Heranwachsenden gegenübersehen. Dabei hebt er nicht nur die temporale Gegensatzstruktur, also ‚früher‘ versus ‚heute‘, sondern auch eine kausale, d.h. „alles Mögliche anschauen zu können“ und „ohne dass man (.) da irgendwie viel machen kann“, hervor. Eine wiederkehrende Charakteristik seiner Erfahrungen ist zum einen, dass er die Schüler*innen den Medieninhalten ausgesetzt sieht, und zum anderen, dass er als ihr Gegenüber nur begrenzt intervenieren kann. Diese eingeschobene Erläuterung formt einen Vorstellungsbezug in Leo Ariehs Erfahrungen, wie sich im weiterführenden Verlauf des Interviews zeigen wird. Abermals nimmt die temporale Gegensatzstruktur – „dass das schwieriger ist als wie früher“ – eine evaluative Funktion ein und dient zugleich als ein wiederholtes Rahmenschaltelement, was sich jedoch erst bei der Weiterführung der Beschreibung verstehen lässt. Ich leite nochmals eine Nachfrage ein, die mit „aber warum“ beginnt und fortgeführt werden soll, die jedoch von ihm sofort mit einer Erzähl-detaillierung unterbrochen wird und eine weitere Facette seiner Erfahrungen zeigt:

wenn man zum Beispiel zurückdenkt (.) wenn ich mich jetzt an meine Kindheit und Jugendzeit zurückerinnere ohne Handy (.) wo man sich halt Sachen miteinander ausmachen muss (.) und das auch einhalten muss (.) weil sonst halt der andere da ist und wartet den ganzen Tag (.) das war irgendwie viel persönlicher und viel direkter (.) und du hast dann natürlich auch gewisse Informationen oder weiß ich nicht (.) oder Gewaltvideos oder sowas hast du dir ja nicht anschauen können (.) das war ja nicht- das Internet war ja noch nicht so verbreitet (.) ja und als Kind hast du es schon gar nicht gehabt (.) du hast ja nicht über-über-über ein Computerspiel gemeinsam gespielt sondern du hast ja wirklich zusammengesessen und hast gespielt (.) oder hast zumindest einmal (.) auch wenn du Computer gespielt hast aber nebeneinander gegessen (.) und heutzutage ist das ganz anders (.) heutzutage haben sie Möglichkeit auf alles zuzugreifen sich alles Mögliche anzuschauen (.) wenn die Eltern sozusagen nicht dabei sind oder nicht auf das achten zum Beispiel auf den Computer zuhause (.) oder selber sich

vielleicht nicht so gut mit dem auskennen und nicht wissen dann haben halt wirklich die Kinder und Jugendlichen Open Source und das finde ich halt nicht gut (Leo Arieh I: 1108–1121).

In dieser ersten Auffächerung dient sein Aufwachsen abermals als zentraler Ausgangspunkt, von dem er seine Beschreibung des Lebenskontextes seiner Schüler*innen heute entwirft. Er stellt zunächst heraus, dass seine Kindheit und Jugend „ohne Handy“ geprägt war und sich dementsprechend analog verbreitet werden musste. Mit dem Rückgriff auf seine Bedingungen des Aufwachsens werden auf den ersten Blick die Hintergründe einer Entwicklung in den 1980er und 1990er Jahren erläutert. Das Besondere an diesem Verweis ist jedoch, dass er über die spezifische Situationsbeschreibung hinaus eine Bedeutung beansprucht: ein weiterer Vorstellungsbezug der unmittelbaren und verlässlichen Bezogenheit der Menschen zueinander. Diese Bezogenheit wird neben dem Modus der Verabredung über den örtlichen Bezug des gemeinsamen Computerspiels im Gegensatz zu der damals fehlenden Möglichkeit, virtuell gemeinsam Computer zu spielen, gerahmt. Diese Abstraktion wird dann thematisch am Ausgesetztsein der Heranwachsenden gegenüber den Medieninhalten – hier nun benannt als „gewisse Informationen“ und „Gewaltvideos“ – vermittelt, wobei er eine Konfiguration auf der Ebene eines, zu seiner Zeit nicht existenten Zugangs zu Medieninhalten festhält, den es heute jedoch aus seiner Sicht extensiv gibt. Eine andere Anordnung ist wiederum die des hilflos scheinenden Gegenübers, das er in dieser Passage konkretisiert. So dienen die Eltern, die entweder physisch abwesend sind oder „nicht auf das achten“ bzw. kein Wissen um die Herausforderungen haben, die „Open Source“ mit sich bringt, als ahnungs- bzw. hilflose Akteur*innen gegenüber den Nutzungspraktiken ihrer Kinder. Es findet sich eine zweite Auffächerung in der weiterführenden abstrahierenden Beschreibung dieser Passage:

und auch was das Zwischenmenschliche betrifft oder auch das Sprachliche (.) weil wenn sie jetzt ein SMS oder-oder WhatsApp schicken schicken sie ein Smiley (.) das entweder traurig ist (.) oder lacht (.) ja damals hat man sich halt noch formulieren müssen ob man jetzt traurig ist oder nicht (.) ja das hast du noch irgendwie beschreiben müssen (.) müssen sie jetzt nicht mehr und ich glaube da (.) glaub ich verliert man schon viel (Leo Arieh I: 1121–1125).

Es handelt sich bei dieser Sequenz um eine detaillierte Expansion, die in den großen Rahmen dieser Beschreibung eingelagert ist. Das Beispiel der Nutzung der verkürzten digitalen Ausdrucksform kann als eine nachgereicht-erläuternde Argumentation verstanden werden, die dazu dient, den herausgearbeiteten Vorstellungsbezug um den Aspekt der Anpassung an die nun vorherrschende Kommunikationsstruktur zu vervollständigen. Ein stabiles Element der Erzählstruktur Leo Ariehs ist die temporale Gegensatzstruktur ‚damals zu heute‘. Im Vergleich zum vorhergehenden Modus der Beschreibung über die „extrem schwere[n]“ Verhältnisse des Aufwachsens seiner Schüler*innen finden sich jedoch nun verstärkt alltagsartige Aussagen mit zentralen Einschätzungsformeln („ja damals“, „ja das hast du noch“) und die evaluative Botschaft wird in eine allsatzartige Formel „man [verliert] schon viel“ transferiert. Er vermittelt in dieser detailreichen Großbeschreibung eine zentrale Denkfigur, die sich aus drei Vorstellungsbezügen – dem Ausgesetztsein (hier den Medienangeboten¹⁹² bei gleichzeitiger begrenzter Schutzfunktion der Heranwachsenden), der veränderten Bezogenheit der Menschen zueinander und einer selbstverständlichen Anpassungsbestrebung der Heranwachsenden an die vorgefundenen (kommunikativen) Gegebenheiten – zusammensetzt.

Leo Arieh verhandelt im ersten Interview auf den ersten Blick das Thema der Mediennutzung und die veränderten Nutzungspraktiken von Heranwachsenden. Darüber hinaus aber, also

192 So äußert er im zweiten Interview: man schaltet den Fernseher ein (.) man hört die Nachrichten (.) man bekommt das und das und das mit (.) und das bekommen auch die kleineren Kinder mit und diese Bilder tragen sie mit sich sind nicht aber wirklich reflektiert und wissen einfach nicht wie sie damit umgehen können (Leo Arieh II: 165–168).

auf einer impliziten Ebene, wird – und dies ist zentral für die *Orientierung im Nahfeld Schule* – das eigentliche dahinterliegende Thema erarbeitet: das Prinzip der Approximation,¹⁹³ dem seine Schüler*innen unterliegen. Wem oder was gegenüber sich die Schüler*innen anpassen, wird im Folgenden genauer eruiert. Im zweiten Interview, im Zuge seiner Antwort auf meine Nachfrage, was es aus seiner Sicht heiÙe, heutzutage Schüler*in zu sein, findet sich dieses Prinzip in einer leichten Variation abermals:

und die kommen leicht unter Druck die wollen immer am neuesten Trend sein es muss immer alles ähm ähm so sein wie wir das mitbekommen und wir haben ja damals das in der Schule mitbekommen und (.) dann siehst du halt ein bisschen fern und du triffst dich mit einem Freund und du bekommst da was mit (.) aber mittlerweile ist ja das Handy ähm ähm ein Teil //I: mhm// des Tages und und der Pause ja //I: mhm// und wenn's da irgendwas eine kleine Neuerung gibt (.) dann kommt bekommt das jeder mit quasi der ein Handy hat (.) ja //I: mhm// und derjenige der's nicht hat der leidet dann oft darunter (Leo Arieß II: 585–691).

Der Aspekt der Anpassungsbestrebung wird hier zunächst über die semantische Gestalt des „neuesten Trend[s]“ vermittelt. Sie dient zum einen dazu, den Erfahrungskontext seiner Kindheit erneut im Verhältnis zum Heute zur Geltung zu bringen. Hier muss einerseits berücksichtigt werden, dass die Frage nach dem Schüler*insein heutzutage zu einer solchen Verhältnisbestimmung einlädt, schließlich wird nach dem „[H]eutzutage“ gefragt. Andererseits finden sich bereits in seinen vorherigen Ausführungen an mehreren Stellen solche genuin vergleichenden Konstellationen. Diese Sequenz vermittelt als argumentative Sachverhaltsdarstellung die Einschätzung seiner Schüler*innen mit jener übersituativen – approximativen – Bedeutung, die thematisch über die Konnektivität sowie über ein geographisch erweitertes Mindset eingeführt wird. Der Aspekt der Konnektivität tritt hier in der Rückbindung an seine Kindheits- und Jugendenerfahrungen an die Lebenswelt seiner Schüler*innen hervor, die – anders als er – mit dem Handy als völlig selbstverständlichem „Teil“ ihres Alltags, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule, aufwachsen und mit der Außenwelt vernetzt sind. Mit geographisch erweitertem Mindset ist gemeint, dass zu seiner Zeit das damals zu empfangene Fernsehprogramm ein zeitlich wie örtlich abgegrenzter Bereich der Informationsbeschaffung war, nun aber die Internetnutzung über das Handy ein entgrenztes Informationssourcing möglich macht. Das „[J]a“ am Ende der Sequenz stellt eine Minimalaktivität dar, ein Rückleitungsmedium, was auf die wesentliche Charakteristik seiner *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* zurückführt. So beginnt er die Sequenz mit der Beobachtung, dass die Heranwachsenden „leicht unter Druck“ geraten, schließt dann einen Beleg in Form einer knappen Argumentationsstruktur mit den thematischen Elementen der Konnektivität und des erweiterten Mindsets an, um am Ende den „Druck“ des Mithaltens, dem aus seiner Sicht die Heranwachsenden ausgesetzt sind, hervorzuheben – „derjenige“ oder diejenige, die kein Handy und damit nicht über diesen Zugang verfügt, „leidet“ aus seiner Perspektive.

Diese zentrale *Orientierung im Nahfeld Schule* findet sich auch im Interview mit Bruno Aulent wieder, der im Zuge meiner Nachfrage zu aktuellen sozialen oder politischen Problemlagen Folgendes heraushebt:

heutzutage ist das Problem wir sind und das sage ich auch oft meinen Schülern und Schülerinnen ähm (.) wir sind echt überflutet von sinnlosen Sachen von (.) früh bis abends im Internet im Internet schauen das ist einfach nur Blödsinn (.) wenn wir fernseh schauen gibt es dort so irgendwas Wichtigstes (.) sind einfach neunundneunzig Prozent Blödsinn (.) und was sagen uns diese Sachen (.) ja wenn du eine erfolgreiche Frau bist also sein willst dann musst du (.) ähm ähm Maybelline New York

193 Unter Approximation ist hier das Bestreben der Annäherung, eine mögliche Anpassung der Schüler*innen an ‚etwas‘ gemeint. Was dieses ‚etwas‘ sein kann und wie dieses Bestreben nach Anpassung seitens der Schüler*innen von den Lehrer*innen dieses zweiten relationalen Typus wahrgenommen wird, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

verwenden [Textauslassung 4 Zeilen] also wenn es eine ein bisschen eine sag ich so ganz (.) ähh (.) würde sagen dicke Frau die nicht geschminkt ist (.) ist einfach eine verlorene Frau oder wie ist das (.) oder wenn ein Mann einen Bauch hat und kein Sixpack und solche Sachen das sind einfach so unnatürliche Sachen (.) dann ist es einfach nix (Bruno Aulent: 579–591).

Er markiert hier zwei Grunderfahrungen, die er mit Leo Arieht teilt. Zum einen die Wahrnehmung des Ausgesetztseins, hier den Angeboten, die nicht nur seine Schüler*innen – er spricht hier verallgemeinert von „wir“ – „überflute[n]“. Er kennzeichnet dabei die vorherrschende Praktik „Internet schauen“, über welche diese Angebote erst verfügbar werden, als immerwährende Abläufe („früh bis abends“) und bettet diese wahrgenommene typische Praktik in einen abwertend bis anklagend normativen Bezugsrahmen („sinnlose Sachen“, „einfach nur Blödsinn“). Zum anderen wird anhand einer Argumentation eines stellvertretenden sozialen Bedingungsgefüges zentral das Thema der Anpassung erarbeitet. Das geschieht hier über den Schauplatz Medien, speziell am Beispiel der Werbung, d.h. von dekorativer Kosmetik. Als rhetorische Frage gemimt verhandelt er das Thema der Statusinszenierung bei Frauen und bei Männern, welche bereits auf die Schüler*innen einströmt. Der Status zeigt sich in der Werbung bei Frauen über das Nutzen von „Maybelline New York“-Produkten. Was aus seiner Sicht vermittelt wird, ist, dass der Status einer Frau vor allem dann gefährdet ist, wenn es sich um eine „dicke“ Frau handelt, die von vornherein nicht den gesellschaftlich vorherrschenden körperlichen Idealvorstellungen entspricht und dazu „nicht geschminkt“ ist. Diesen fehlenden Statusgenerator erwähnt er auch am Beispiel von Männern, die „einen Bauch“ und keinen „Sixpack“ haben. Diese Statuslogik, die durch Bestrebungen, sich anzupassen an eine (vermeintlich) und durch Werbung suggerierte Körperschönheit, aufrechterhalten werden will, hinterfragt er – indem er von „unnatürliche[n] Sachen“ spricht und dann in einer stark verkürzten Bilanzierung festhält, dass das „nix“ ist. Seine Schüler*innen erlebt er dabei als Akteur*innen, die aus einer Sicht nicht sorgsam (genug) die (medialen) Angebote hinterfragen, so schildert er:

„der Fernseher hat’s gesagt das passt“ (.) so oft habe ich das gehört (.) „nein wir haben das im Fernsehen gehört“ (.) ich mit riesigen Augen (.) habe ich gesagt „äh was ist der Fernseher kann irgendwie alles wissen ist der Gott oder was“ (Bruno Aulent: 909–911).

Er äußert hier seine Erfahrung mit seinen Schüler*innen mit einem Stilmittel, welches aus der Darstellung des ersten relationalen Typus bekannt ist – dem gemimten Mini-Dialog. Mit ihm wird ein wiederholtes handlungspraktisches Wissen zum Ausdruck gebracht und der innere Zustand des Erzählers zeigt: Das gemimte Nacherzählen weist zunächst auf eine fehlende Distanzhaltung Bruno Aulents hin. Er sieht den „Fernseher“ seitens der Schüler*innen mit einem Wahrheitsanspruch attribuiert, was einmal über „das passt“ und in der angedeuteten Widerrede „nein, wir haben das im Fernsehen gehört“ ausgedrückt wird. Ob die Heranwachsenden möglicherweise eine satirische oder provokante Rahmung vorgenommen haben, wird von ihm nicht wahrgenommen. Er geht unhinterfragt von seinem eingespurten Wissen aus – er hat es „so oft“ gehört. „[D]as passt“ fungiert in diesem Zusammenhang zum einen als Markierer einer inhaltlichen Bestätigung in dem Sinne, dass es stimmt, was dort gesehen bzw. gesagt wurde. „[D]as passt“ steht dabei allerdings auch in naher Verwandtschaft zu „passt schon“, was im österreichischen wie süddeutschen Sprachraum eine häufig anzutreffende Formulierung ist und hier als Markierer des Abschlusses eines Diskurses i.S. von ‚lass gut sein‘ verstanden werden kann. Unabhängig vom Medieninhalt konsolidiert die verkürzte Form „passt“ jedoch auch einen Wunsch. Seine Schüler*innen nehmen den Fernseher als relevanten Akteur an, denn er ist Orientierungsgeber („hat’s gesagt“) für sie. Sie wollen gerade nicht irritiert werden, unterstreichen diese Richtungsweisung mit „passt“ und weisen darauf hin, dass hier keine weiterführende Diskussion nötig ist. Er wiederum reagiert perplex; der Verweis auf seine „riesigen Augen“ ist als Ankündigung einer emotionalen Reaktion zu lesen, die auf diesen verärgert-fassungsgelassenen Moment folgt: Er reagiert mit einer dreistufigen Abstrahierung, indem er seine

Schüler*innen fragt, „was“ bzw. wer der Fernseher eigentlich ist, ob dieser „alles wissen“ kann und ob er „Gott [ist] oder was“. Was er also versucht, ist, vor allem über die dritte pathetisch hervorgebrachte Frage, die, wie die anderen auch eher als Statement anstatt als Interessenfrage verstanden werden kann, einen Ethos bei den Schüler*innen mit gerade diesem sprachlichen Mittel zu evozieren. Daher kann die Sequenz beispielhaft auch für die Analyse der Handlungsorientierung herangezogen werden. An dieser Stelle liegt der Fokus jedoch erst einmal weiterhin auf der Betrachtung der strukturidentischen Erfahrung, die er mit Leo Arieh teilt und welche sich in einem weiteren zentralen Aspekt zeigt. Dem einen nonhumanen Akteur wird ein (für Bruno Aulent) tatsächlich wirkmächtiger Akteur gegenübergestellt – Gott. Während Leo Arieh von einer veränderten, entfremdeten Bezogenheit der Schüler*innen untereinander ausgeht, nimmt Bruno Aulent eine vertauschte Bezogenheit des Menschen gegenüber einer Orientierung gebenden Instanz, hier gegenüber einem (all)wissenden Akteur – Gott – wahr. Bruno Aulent geht hier durchaus von sich selbst aus und seinem Verhältnis, welches er zu Gott pflegt. Die Bezeichnung „ist der Gott oder was“ ist nicht als eine beiläufige oder mokante Reaktion auf Bekundungen seiner Schüler*innen zu lesen – im Gegenteil. Dass der Fernseher eine Instanz sein könnte, die (von seinen Schüler*innen) eine solche Attribuierung zugeschrieben bekommt, ist für ihn also völlig unverständlich. Sowohl bei Leo Arieh als auch Bruno Aulent lassen sich grundlegend geteilte Erfahrungen finden, die sich einmal über das Axiom des Ausgesetztseins, hier stellvertretend: den medialen Angeboten, sowie über die Ausgestaltung der Bezogenheit der Heranwachsenden gegenüber ihnen Orientierung gebenden Akteurschaften. Das Prinzip der Approximation taucht im weiterführenden Interview mit Bruno Aulent nochmals anhand einer alternativen Thematik, abseits des Diskurses über Medien, auf. Auf die Frage, was es aus seiner Sicht bedeutet, heutzutage Schüler*in zu sein, antwortet er:

äh nur Leistung //I: mhm// Leistung eigentlich müssen immer die besten Noten haben (.) müssen wir alles- weil sonst wird es schlecht später (.) sie müssen immer mehr lernen und studieren und sich ausbilden und sonst hat man überhaupt keine Chance (.) aber immer mit beste Noten [Textauslassung 2 Zeilen] das ist einfach Leistung //I: okay// ich muss was produzieren [Textauslassung 1 Zeile] ich glaube nicht dass sie denken ‚toll ich geh in die Schule (.) na sehr gut‘ //I: mhm// ‚ich lass lieber meine Familie und gehe in die Schule habe ich so Spaß (.) jede Menge Spaß‘ das denken sie sicher nicht (Bruno Aulent: 930–938).

Abermals, aufgrund der gestellten Frage, nimmt er eine argumentative Stellungnahme vor. Ins Verhältnis gesetzt mit der von Leo Arieh hervorgebrachten argumentativen Sachverhaltsdarstellung, in welcher der „Druck“, dem die Schüler*innen aus seiner Sicht ausgesetzt sind, verhandelt wird, kommt er zu einer ähnlichen Einschätzung, wenn auch thematisch variiert. Der „Druck“ besteht darin, dass Heranwachsende „Leistung“ und „beste Noten“ erbringen „müssen“. Die übersituative approximative Bedeutung hebt sich vor der Folie eines für Bruno Aulent gegenwärtigen Orientierungssystems deutlich hervor: In diesem Orientierungssystem „lernen“ und „studieren“ die Schüler*innen für einen späteren Zeitpunkt, der verallgemeinert über ein nicht näher spezifiziertes Drohszenario – „sonst wird es schlecht später“ bzw. „sonst hat man überhaupt keine Chance“ – gerahmt wird. Während sich Leo Arieh auf eine temporale Gegensatzstruktur ‚damals zu heute‘ beruft, nutzt Bruno Aulent diese Gegensatzstruktur ebenso, nur in der Relation ‚heute zu zukünftig‘ (‚später‘). Während Leo Arieh die semantische Figur des „neuesten Trend[s]“ nutzt, um die Anpassungsbestrebung zu erläutern, entwickelt Bruno Aulent in einer detaillierten Expansion eine semantische Figur der funktionalistischen Einordnung, welche die Schüler*innen vornehmen (müssen); so sind sie mit einem Anspruchsdenken konfrontiert, „immer die besten Noten“ zu haben und – dies wird dreifach hervorgehoben – „Leistung“ zu erbringen. Die dreifache Nutzung von „müssen“ manifestiert zudem übermächtige Ereignisabläufe, zuvorderst für seine Schüler*innen, einer funktionalistischen Bildungsauffassung entsprechen zu „müssen“. Auffällig in der Sequenz ist der zweifach vorgenommene

Perspektivwechsel in Bruno Aulents Aussage. An einer Stelle spricht er verallgemeinert von „sonst hat man überhaupt keine Chance“ und an einer anderen Stelle von „ich muss was produzieren“. „Man“ und „ich“ können hier als Nachvollzug der Lage der Schüler*innen bezogen auf den Anpassungsanspruch von außen interpretiert werden und stellen eine Variante der Perspektivenverinnerlichung dar, die sich dann in einer Validierung nochmals zeigt. Mit der Rekapitulation der laut gesprochenen Gedanken der Schüler*innen bestätigt er für mich als auch für sich selbst die Erfahrung, die er im Schulraum mit den Heranwachsenden heutzutage sammelt.

Ein zentrales Element der bisher typisierten *Orientierung im Nahfeld Schule* wird auch von einer dritten Lehrperson vorgenommen. Alara Ruchat entwirft auf die Frage, was es aus ihrer Perspektive heißt, heutzutage Schüler*in zu sein, folgendes Bild ihrer Schüler*innen:

ja ahm vielen Dingen standzuhalten //I: mhm// so manchmal (.) tun sie mir dann schon @sehr leid@ wenn ich die Schüler und Schülerinnen heute beobachte sie müssen (.) vieles aushalten [Textauslassung 3 Zeilen] dieser (.) Druck von- von außen von extern dann auf die Schule die-wo wieder die Lehrer das an Schüler weitergeben (.) ja also sei es jetzt mit dem Stoff äh laut Lehrplan fertig werden müssen (.) na ja oder die Schularbeit rechtzeitig machen und diese Wiederholung jene Wiederholung schriftlich (.) immer abprüfen und ja Kompetenzen ah formulieren und sie da zuordnen //I: ja// also da- das das verstehen müssen jetzt wieder Schüler seitens (.) verstehen müssen was sind Kompetenzen eben (.) ja was (.) was wird von mir erwartet warum diese Einordnung‘ weil es gibt jetzt wirklich (.) fast ja Schubladen //I: mhm// ja aber wobei ich so argumentieren muss dass da viele Einflussfaktoren natür- jetzt haben wir haben wir @nicht nur jetzt die Schule und Lehrer@ da fließen ja auch andere Aspekte und Faktoren von außen noch rein (.) ja die Wirtschaft braucht (.) ahm (.) Mitarbeiter und Angestellte die schnell arbeiten die gut sind die kompetent sind //I: mhm// und das spiegelt sich dann wieder auf die Schule und dann auf die Schüler ja sie müssen vielen Dingen standhalten kommt mir vor (.) mehr als wir damals (Alara Ruchat: 649–666).

Mit dem Element der Erzählpräambel bzw. Proposition wird hier klassischerweise die Gesamtgestalt der Geschichte vorangekündigt, nämlich, dass die Schüler*innen „vielen Dingen standhalten“ und „viel aushalten“ müssen. In einer argumentativen Abstraktion versucht sie dieses Geschehen zu erklären. So findet sie im äußeren „Druck“ einen Grund dafür, warum überhaupt ihre Schüler*innen „vieles aushalten“ müssen. Sie geht dann dem Detaillierungserfordernis nach, mit welchem der Erfahrungsgehalt weitergeführt und auf folgende Weise differenziert wird: In einer verschränkten Innenweltdarstellung stellt sie zunächst aus ihrer Perspektive die notwendigen Hintergründe ihres Verständnisses dar. Die Verschränkung erfolgt durch einen Wechsel des Verständnisses, welches sie einmal für das Handeln der Lehrer*innen vornimmt, die ihrerseits auch unter Druck stehen, schließlich „müssen“ sie mit dem „Lehrplan fertig werden“, „Kompetenzen formulieren“ und ihre Schüler*innen in die Kompetenzbereiche „zuordnen“. Der einzeln aufgezählten Erwartungshaltung der Lehrer*innen wird jeweils eine Erwartungshaltung der Schüler*innen gegenübergestellt. Dieser Rhythmus wird dann durch mein (unbeabsichtigt hervorgebrachtes) Rezeptionssignal – „ja“ – unterbrochen, dann aber in eine Kaskade der Aufzählung des „Drucks“ transformiert. Es findet sich an dieser Stelle ein sprachliches Mittel, das auch Bruno Aulent nutzt – so zitiert Alara Ruchat ihre Schüler*innen wörtlich und fragt nach dem Inhalt der Erwartungen und dem Grund dieser Einordnungspraktik. Dass diese Innenweltdarstellung zugleich auch ihre Haltung gegenüber dem externen „Druck“, der auf den Schüler*innen lastet, zum Ausdruck bringt, wird über den metaphorischen Verweis auf die tatsächlich („wirklich“) vorzufindenden „Schubladen“ ausgedrückt. Die Antwort auf diese, stellvertretend für ihre Schüler*innen, formulierte Frage nimmt sie in einer argumentativen Detaillierungsexpansion vor: In einem Lachen gerahmt verweist sie darauf, dass nicht ausschließlich die „Schule“ oder die „Lehrer“ relevante Akteur*innen einer solchen Einordnungspraktik der Schüler*innen darstellen. Das Lachen kann an dieser Stelle entweder als Markierer der Entlastung interpretiert werden oder aber als Markierer der Kapitulation gegenüber einem Player –

der Wirtschaft. Obwohl sie ausdrückt, dass die „Wirtschaft“ jene, auf eine erfolgreich-funktionierende („schnell“, „gut“, „kompetent“) orientierte Arbeitswelt vorbereitete Menschen „braucht“, ist Wirtschaft auf der anderen Seite eine machtvolle Akteurin, die Einfluss auf die Praktiken der Lehrer*innen nimmt und Erwartungshaltungen bei den Heranwachsenden evoziert. Außerdem lässt sich, wie bei Leo Arieh auch, eine temporale Gegensatzstruktur finden. Einmal indem sie die Existenz der „Schubladen“, in welche Schüler*innen aus ihrer Perspektive eingeordnet werden, im Heute („jetzt“) wahrnimmt und in der Validierung ergänzt, dass die Schüler*innen „mehr als wir damals“ den Erwartungshaltungen, die an sie gerichtet werden, entsprechen sollen. Der von Leo Arieh benannte „neueste Trend“, die von Bruno Aulent identifizierten körperlichen Schönheitsideale sowie die geforderten schulischen Höchstleistungen und letztendlich die von Alara Ruchat identifizierte eingeforderte Folgsamkeit der Schüler*innen, ihr Können in Kompetenzbereiche einordnen zu lassen, sind Konstitutionsmerkmale der Erfahrungsaufschichtung, welche die „elementare kognitive Figur“ (Schütze 1984: 80) – jene der Approximation – dieses relationalen Typus ausmacht.

Kurzzusammenfassung der typisierten Orientierung im Nahfeld Schule

Diese gemeinsame Orientierung von Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat ist davon charakterisiert, wie sie die Schüler*innen wahrnehmen. Alle drei Lehrer*innen beschreiben die Schüler*innen als Heranwachsende, die das Bestreben haben, sich an ein von außen vorgegebenes Leitbild anzunähern bzw. anzupassen. Diese Annäherungs- bzw. Anpassungsbestrebungen der Schüler*innen sind bezogen auf Rollenerwartungen, welche die Schüler*innen versuchen zu erfüllen.

8.2 Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft

Dieses Kapitel widmet sich den *gesellschaftsbezogenen Orientierungen*, die für die Herausarbeitung der Handlungsorientierungen der Lehrer*innen dieses Typus elementar sind. Es werden jene Erfahrungen herausgearbeitet, die Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat in einem Bezugsrahmen sammeln, der über den außerschulischen Raum hinausgeht. Zunächst wird die temporale Beschaffenheit von Gesellschaft, wie sie diese drei Lehrer*innen beschreiben, erörtert (Kapitel 8.2.1). Dann wird die herausgestellte Charakteristik der Gesellschaft als eine wachstumsorientierte Gesellschaft dargelegt und die Rolle, die Menschen im Zustandekommen bzw. Erhalt dieser spielen (Kapitel 8.2.2).

8.2.1 Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft

Die nun zu typisierende Orientierung bezieht sich auf die temporale Beschaffenheit von Gesellschaft, in der die drei Lehrer*innen Beschleunigungs- und Verdichtungsmechanismen wahrnehmen. Sie umreißen aber auch eine grundlegende *Erfahrung in Gesellschaft*, die mit der Perspektive auf Zeit zusammenhängt – jene der Entbettung des Menschen.

Im zweiten Interview mit Leo Arieh wird er gefragt, wie sich die Welt aus seiner Sicht in den letzten Jahren verändert hat. Nach einer kurzen Nachfrage seinerseits, ob das „generell“

(Leo Arieß II: 131) gemeint und auf sein „komplettes Weltbild“ (Leo Arieß II: 131) bezogen sei, wartet er keine Antwort ab und schildert folgende Erfahrung:

ich glaube dass die Menschen Menschen haben einfach (.) es gibt ja diese diese Rede vom Charlie Chaplin in Der große Diktator wo er diese Abschlussrede haltet ja //I: mhm// und ich finde ja diese Rede (.) sensationell ja dass er so quasi ein Pantomime in den vierziger Jahren als Mensch der quasi Stumm- Stummfilme ah gedreht hat (.) dann bei so einer Rede wirklich was zu sagen hat und der damals schon sagt dass wir irgendwie durch unsere moderne Technik damals hat er das Radio und das Flugzeug gemeint ja //I: mhm// aber mittlerweile sind wir ja mit unserem ganzen Social Medias und Handys und so ahm (.) es (.) die Welt ist total in einer Geschwindigkeit ja es passiert alles so viel und wir ahm haben irgendwie total verlernt äh auf unser Bauchgefühl zu hören //I: mhm// wir sind sehr rational und sehr wissenschaftlich na ja (.) das is- ich sehe es ein bisschen als gefährliche Entwicklung und ich hoffe dass der Mensch irgendwann einmal wieder draufkommt dass man wirklich wieder Menschen sind und dass wir auf unsere Gefühle hören und nicht nur auf Wissenschaft und Technik fokussieren (Leo Arieß II: 132–159).

In dieser Beschreibung bringt Leo Arieß einen für ihn feststehenden Sachverhalt hervor, der propositional angekündigt und durch mehrere argumentative Einschübe näher erläutert wird. Er führt eine Person, Charlie Chaplin, ein und verweist auf den 1940 entstandenen Film ‚Der große Diktator‘. Charlie Chaplin spielt in diesem Film Anton Hynkel, einen Diktator im (fiktiven) Tomanien. Bei diesem Großzitat ist zu fragen, was es zum Ausdruck bringen soll, denn es geht weit über die Dokumentation der Begeisterung Leo Arießs über die cineastische Leistung Chaplins im Übergang vom Stumm- zum Tonfilm hinaus. Mit dem Verweis auf die Rede Chaplins schöpft er in der Beschreibung der heutigen Welt aus dem stark verallgemeinerten kollektiven Erinnerungsbestand. Sie stellt einen zentralen Erzählergerüstsatz in seiner Beschreibung dar. Der appellhafte Vortrag Chaplins ist zunächst eine äußerst dichte Situationsbeschreibung einer eigentlich fiktiven Gesellschaft, die in den ausgehenden 1930er Jahren starke (von Chaplin beabsichtigte) Parallelen zur nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland und Österreich aufzeigen sollte.¹⁹⁴ In dieser Rede wird eine moralische Handlungsanleitung gegeben, die Chaplin der nationalsozialistischen Herrschaft entgegenstellt. *Diese* Konnotation ist in der Bezugnahme Leo Arießs jedoch nicht prioritär, vielmehr verhandelt er in seiner Beschreibung eine, sich in Chaplins Werken immer wieder findende kritische Auseinandersetzung mit der Modernisierung von Gesellschaft. Zum einen hat das, was Chaplin „damals schon“, also für die 1930er und 1940er Jahre diagnostizierte, für Leo Arieß nicht an Aktualität verloren. Er verhandelt also im Rekurs auf die Rede Chaplins ein stabiles, regelmäßiges Bedingungsgefüge, das sich über die letzten siebzig Jahre nicht geändert hat. Damals wie heute hängen für diesen Lehrer die Entwicklung der „moderne[n] Technik“ und die „Geschwindigkeit“, in der sich die „Welt“ befindet, zusammen – lediglich die Medienträger haben sich geändert. Das Stilmittel der Zuspitzung („total“, „alles“) und der Markierer einer äußerlich-schicksalhaften Bedingung („passiert alles so viel“) zeigen ein kollektives Fallkurvenpotential,¹⁹⁵ dem sich – aus seiner

194 So werden Personen in Aussehen und Namensgebung, z.B. Benito Mussolini als Benito Mussolini, Feldmarschall Hering als Hermann Göring, Doktor Gorbitsch als Göbbels sowie Diktator Anton Hynkel als Adolf Hitler durch Chaplin synonymisiert.

195 Das Konzept Fallkurve wird hier von Schütze (1983: 288) entlehnt, jedoch nicht auf der vollumfänglichen Analyseebene i.S. der Narrationsstrukturanalyse genutzt. Schütze (1983) fasst die Fallkurve unter dem Konzept der Verlaufskurve. Eine Fallkurve beschreibt dabei das „Prinzip des Getriebenwerdens durch soziostrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983: 288) im Sinne, dass sich Menschen diesen Bedingungen ausgesetzt fühlen, was ein nicht von ihnen selbst bestimmbares, regulierbares Agieren, sondern lediglich ein fremdgesteuertes mit sich bringt. Bei einer eingetretenen Verlaufskurve ist dann die (biographische) Handlungshoheit nicht mehr gegeben, bei einem Verlaufskurvenpotential ist diese gefährdet. Leo Arieß weist auf ein solches Verlaufskurvenpotential hin, was er aber nicht auf einzelne Personen bezieht, sondern auf ein verallgemeinertes „[W]ir“ bzw. abstrahiert auf „den Mensch[en]“.

Sicht – die Menschen auch heutzutage ausgesetzt sehen. Er elaboriert erst an dieser Stelle seiner Beschreibung seine Proposition, indem er einen Transformationsprozess herausstellt, der sich auf drei Zeitpunkte bezieht: Einmal indem Menschen, er spricht hier von „wir“, verlernt haben, auf deren „Bauchgefühl“ zu hören – eine Veränderung, die bereits eingetreten ist und die „rational“ und „sehr wissenschaftlich“ handelnde Menschen hervorgebracht hat. Der Verweis auf diese beiden Eigenschaften dient der Validierung des aufgeworfenen Erfahrungshorizonts, der sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt verstetigt. So ist „es“ eine „gefährliche Entwicklung“, die sich für ihn derzeit vollzieht. Schließlich entwirft er den „Menschen“ als jenen, der dem kollektiven Fallkurvenpotential bzw. der Fallkurve zukünftig begegnen kann. In der Konklusion verstetigt er zum einen (s)eine Kritik an den Lebenszusammenhängen, die von der „moderne[n] Technik“ geprägt sind, und bietet zum anderen einen Ausweg aus der „gefährlichen Entwicklung“ auf folgende Weise an, wobei er sowohl in der Kritik als auch in dem aufgeworfenen Ausweg im Referenzrahmen Chaplins Rede bleibt: Leo Arieh verweist auf das Hören des „Bauchgefühl[s]“, das den „Menschen“ aus seiner Sicht heraus verloren gegangen ist. Mit der zweifachen Betonung auf das „Gefühl“ hebt er die Bedeutsamkeit einer inneren Stimme des Menschen als Antithese gegenüber den von außen auf ihn einströmenden Angeboten hervor. Sie ist jenes Gegenmittel, welches dem Menschen bei der (drohenden) Überwältigung durch die „moderne Technik“ Handlungshoheit wiedergeben kann. In der Konklusion findet sich also eine globale Kommentarthorie, in der geäußerten Hoffnung nämlich, „dass der Mensch irgendwann einmal wieder draufkommt dass man wirklich wieder Mensch“ ist. Er spricht einen – für ihn notwendigen – Veränderungsprozess an, der als eine radikale Gegenbewegung in einer „Welt“ verstanden werden kann, die sich „total in einer Geschwindigkeit“ befindet und die in diesem Kontext *nur* durch den Menschen vorgenommen werden kann. Dass der Mensch einmal wieder darauf kommt, „Mensch“ zu sein, hebt hier insofern auf eine Differenzierung ab, als dass nur der „Mensch“ der (angenommenen) Gefahr begegnen kann, denn eine Besinnung auf die innere Stimme ist für ihn eine Eigenschaft, die Maschinen im Gegensatz zum Menschen aus sich heraus nicht haben können.

Im zweiten wie auch bereits im ersten Interview lassen sich mehrere Stellen finden, in denen Leo Arieh das Thema der Geschwindigkeit verhandelt, oft in Form von Teilbeständen einer globalen Kommentarthorie eines gesellschaftlichen Zusammenlebens, wie eben herausgearbeitet. „Social Media“ und „Handys“ sind die exemplarischen Kommunikationsmedien, die Leo Ariehs Erfahrungshorizont prägen. Sie werden – dies hat sich bereits in der Analyse der *Orientierung im Nahfeld Schule* am Beispiel der Erfahrungen mit seinen Schüler*innen angekündigt und wird im Lauf des ersten Interviews manifestiert – nicht als reine Überträger von Informationen von ihm verstanden. Sie werden sozial-kulturell gestaltet und von Prozessen der Vermittlung beeinflusst. So versteht dieser Lehrer diese Kommunikationsmedien als soziale Institutionen, was die folgende Passage, die aus dem exmanenten Nachfrageteil des ersten Interviews mit ihm stammt, aufzeigt. Es wurde zu seiner Wahrnehmung, dass Kinder und Jugendliche es „extrem schwer haben“, schwerer als „früher“, eine Nachfrage gestellt, in welcher Hinsicht er das meint. Er expliziert daraufhin seine Erfahrungen; eine davon wurde in der Beschreibung der *Orientierung im Nahfeld Schule* bereits aufgegriffen. Er verweist in der fortlaufenden Antwort auf eine weitere Erfahrung, die hier jedoch für das Verständnis seiner Perspektive auf Gesellschaft zentral ist:

und auch einfach diese (.) ganze Internet-Verbindung (.) ich finde das halt schwierig (.) einerseits gut zum Beispiel für- wenn ich mit meinen Freunden in [#Geburtsland der Eltern#] kommuniziere ist Facebook super (.) oder WhatsApp-Gruppe kriegst du alles mit (.) tolle Sache (.) andererseits ist es schon- läuft man schon Gefahr darin ein bisschen zu versinken (Leo Arieh I: 1125–1128).

Diese Passage ist als ein Teil einer globalen Kommentarthorie zu verstehen, die sich hier jedoch nicht in einer Abschlussposition befindet, sondern eine weitere Detaillierungsexpansion

darstellt. Er bezieht am Beispiel der „Internet-Verbindung“ Stellung („schwierig“), indem er die Potentiale und die „Gefahr“, die mit der Vernetzung einhergehen, in den Blick nimmt. Was sich in seiner Erfahrungsaufschichtung, hier allerdings implizit, zeigt, ist abermals eine grundlegende „kognitive Figur“ (Schütze 1984: 80) – nämlich Zeit. Die „kognitive Figur“ (Schütze 1984: 80) Zeit zeigt sich bei Leo Arieh vor dem Hintergrund einer eingespurten Handlungspraxis und am Beispiel von „Social Media“, „Handy“ und der „Internet-Nutzung“ und wird von ihm abermals mit dem Fokus auf die „Geschwindigkeit“ verhandelt. Das „[K]ommuniziere[n]“ mit „[s]einen Freunden“, die geographisch weit entfernt sind, sowie die Konnektivität über WhatsApp oder Facebook, über die er umfassend auf dem aktuellen Stand („kriegst du alles mit“) bleibt, verdeutlichen, bezogen auf die „kognitive Figur“ (Schütze 1984: 80) Zeit, dass sie für ihn eine wesentliche Gestalterin des gemeinschaftlichen Zusammenlebens ist. Darüber hinaus zeigen sich zwei zentrale Aspekte: Zum einen sind es nicht die Medienträger an sich, sondern der Umgang mit ihnen – das Medienhandeln – sowie der Umgang mit Zeit, die kollektiv konzipiert sind. So weist er in verallgemeinerter Form darauf hin, dass „man schon Gefahr [läuft,] darin ein bisschen zu versinken“. Die Wahl des Verbs „versinken“ ist für das Verständnis der Figur Zeit von Bedeutung, denn Leo Arieh verweist mit diesem Ausdruck auf das Pendant einer linearen Zeitstruktur – der fluiden Zeitlichkeit. Wenn „versinken“ als ganz im Zeithandeln aufgehend und die anderen Referenzsysteme vernachlässigend (i.S. die Welt um sich herum vergessend) interpretiert wird, so hat diese Zeitstruktur zwar einen Anfangspunkt (z.B. Beginn eines Chats), aber keinen Endpunkt. Im Gegensatz also zur linearen Zeitstruktur ist der von ihm beschriebene Zeitbestand entgrenzt. Die Konnotation von „versinken“ mit dem Attribut „Gefahr“ unterstreicht abermals das bereits oben angesprochene kollektive Fallkurvenpotential, hier jedoch, Handlungshoheit über die Dauer der eigenen (bewusst) genutzten Zeit zu verlieren. Zum anderen verweist er am Beispiel der ortsunabhängigen digitalen Vernetzung mit seinen Freund*innen und der Familie auf ein klassisches Motiv der westlichen Moderne – die Verhältnisbeziehung von Zeit und Raum. Er beschreibt anhand des digitalen Kommunikationsraums eine niederschwellige Distanz zwischen Zeit und Raum, denn er kann mit Menschen, unabhängig davon in welcher zeitlichen oder geographischen Zone sie sich befinden, sprechen und auf dem aktuellen Stand sein. Diese zentrale Dimension bindet Leo Arieh, dies wird jedoch erst in der Gesamtschau der beiden hier vorgestellten Passagen aus dem zweiten und dem ersten Interview deutlich, stetig zurück zum Ausgangspunkt seiner Betrachtung der Welt – der Technisierung.

Sowohl Zeit als auch die Verhältnissetzung von Zeit und Raum, die bei Leo Arieh verhandelt werden, finden sich auch im Interview mit Alara Ruchat und werden umfassender deutlich durch einen ergänzenden Blick auf die Beschreibungen, die sie im Interview vornimmt. Zunächst jedoch: Beide, Leo Arieh und auch Alara Ruchat, teilen die Tempoerfahrung als eine gesellschaftliche Grunderfahrung:

ja aber das- das ahm das das Gefühl es läuft einem die Zeit so davon (.) hab ich- teilweise auch- ich kann's aber auch @nicht erklären warum@ warum das so ist ja (.) und glaub deswegen dass diese Fortschritte äh @dazu einen Beitrag leisten@ eben //I: okay// weil es da auch immer sehr schnell geht weil wir suchen ja immer nach dem schnellsten Handy (.) nach der schnellsten @Internetverbindung@ //I: mhm// ja nach dem schnellsten Computer und es soll ja alles äh schnell gehen und ja keine Sekunde keine Minute @verlieren@ (Alara Ruchat: 209–213).

Diese Sequenz zeigt einen kompakten, argumentativ hervorgebrachten Ausschnitt ihres Erfahrungshorizonts: Sie erläutert zunächst das Empfinden, nämlich, dass „einem die Zeit so davon[läuft]“, was sie auf einer verallgemeinerten Ebene zum Ausdruck bringt. Jedoch wird die Weiterführung ihres Eindrucks, zu wenig Zeit zu haben, durch eine kommentierte, vergleichend beschreibende Stellungnahme überblendet. Nach der alltagstheoretischen Einschätzung („glaub deswegen“) taucht eine zentrale Begründungsfigur auf – „diese Fortschritte“ –, die auch Leo

Arieh hervorbringt. Diese Begründungsfigur nimmt eine propositionale Funktion ein, in der sie, nun aber in einer thematischen Variation der Zeitfigur, im Vergleich zu ihm den Effizienzgedanken in der Zeitznutzung zentral setzt. So wird das Medienhandeln als kollektive Handlungspraxis in der Erfahrungsaufschichtung Alara Ruchats vor dem Hintergrund des stetigen („immer“) Strebens („wir suchen ja immer“) in Form des Mediengebrauchs im Sinne einer Zeitverdichtung wahrgenommen. Diese Lehrerin verweist auf die knapp empfundene Zeit über die Bemühung, sie nicht zu „@verlieren@“. Was in dieser Erklärung besonders hervortritt, ist die Bezeichnung „es soll“ im Verhältnis zum lachend gerahmten „@verlieren@“. In ihr wird eine Prämisse, die des „schnell [G]ehen[s]“, festgehalten, an der sich die Mediennutzer*innen aus ihrer Sicht orientieren. Die mit dieser Prämisse verbundene Bedeutung kommt jedoch erst im Abschluss der Sequenz zur vollen Geltung, die durch das Auflachen gerahmt formuliert wird. So zeigt dieses kurze Auflachen eine paradoxe kollektive Erfahrung an, denn die von ihr benannten Medien, wie die „schnellsten Handys“, die „schnellste Internetverbindung“ und der „schnellste Computer“, ermöglichen zwar eine gesteigerte Zeitznutzung. Diese Zeit wird aber vom Menschen – die Gründe hierfür werden von ihr nicht genauer ausgeführt – gar nicht als gewonnen wahrgenommen, sondern gilt als verloren.

Die von Leo Arieh vorgenommene Verhältnissetzung von Zeit zu Raum wird in der Antwort auf die Nachfrage im exmanenten Teil des Interviews auch von Alara Ruchat vorgenommen. Sie wird gefragt, wie sie auf die Welt blickt und ob sich etwas im Vergleich zu früher geändert hat. Darauf sagt sie:

ja einiges @(.).@ äh ahm erstens so äh technisch wie man so sieht (.) es ist ähm die Globalization lässt sich da sehr (.) stark eben spüren //I: mhm// diese Networks (.) ja diese Netzwerke dieses Vernetzen //I: mhm// das ist viel viel schneller äh zum Guten aber auch zum Schlechten da sind beide Seiten zu betrachten (Alara Ruchat: 181–184).

Als propositionale Position hält sie zunächst fest, dass sich „ja einiges“ heute im Vergleich zu früher geändert hat. Die Anordnung eines als zweifellos scheinenden Wissensbestands mit einem folgenden kurzen Auflachen kann als Hinweis auf eine Eigenlogik interpretiert werden, nämlich, dass die folgend ausgeführten Markierer der Veränderung von Welt bereits so in ihre wiederholte Handlungspraxis Eingang gefunden haben, dass sie eigentlich keiner weiteren Ausführung mehr bedürfen, gerade weil die „Globalization“ und eine Vernetzung in der heutigen Welt einfach selbstverständlich geworden sind. Nach einer kurzen Verzögerung wechselt dann die theoretische Aktivität und geht in eine (argumentativ hervorgebrachte) Hintergrunderklärung über, die hier dazu dient, die aktuelle Erlebenssituation evaluativ einzuordnen.¹⁹⁶ Die sowohl für Leo Arieh als auch für Alara Ruchat benannte Technisierung, dies ist hier nochmals festzuhalten, ist eine relevante Komponente, die eine niedrige Zeit-Raum-Distanz erst ermöglicht. Gleichsam führen beide aber auch Gegentendenzen an, die diese Dimension der Globalisierung begleiten – so sind „beide Seiten“ zu betrachten, welche diesen Veränderungsprozess des menschlichen Zusammenlebens begleiten. Sie nehmen beide zwar eine verkürzte theoretische Aktivität vor und sprechen auf den ersten Blick recht abstrakt von dieser Dimension der Globalisierung, jedoch legen die Passagen bei genauerem Lesen diese Spezifizierung der Globalisierung offen, welche an dieser Stelle im Interview mit Alara Ruchat aber noch verdeckt

196 Diese Hintergrunderklärung ist dabei zwar ein Teil einer globalen Kommentartheorie, allerdings befindet sie sich hier nicht in einer Abschlussposition, sondern dient eher dazu, den angefragten Veränderungsprozess analytisch-vergleichend („zum Guten aber auch zum Schlechten“) zu fokussieren.

bleibt, dann jedoch, im Zuge ihrer Entsprechung meiner Bitte, näher zu beschreiben, was sie unter Globalisierung,¹⁹⁷ Netzwerken und Beschleunigung¹⁹⁸ versteht, deutlich wird:

ja ahm dass- dass sehr viele menschl- also diese- dieser wirkliche Kontakt dieser menschliche Kontakt verloren geht wie wir jetzt zum Beispiel hier sitzen ja @in Fleisch und Blut@ sondern eher alles per ähm ja Smartphones- und äh diese ganzen ähm (.) Apps die da zur Verfügung stehen die wir- die ja eigentlich einen Beitrag dazu @leisten sollten@ zu kommunizieren //I: ja// aber auf dieser virtuellen Ebene //I: mhm// und ähm (3) das ist der erste Punkt eben deswegen Beschleunigung (.) Globalization (.) Netzwerk (.) auf der anderen Seite ist es natürlich gut wenn man ähmm Freunde Bekannte Familie hat die weit weg sind //I: ja// @(.)@ dann diese Möglichkeiten heranziehen kann //I: mhm mhm// äh °um mit ihnen zu kommunizieren° (Alara Ruchat: 201–208).

Sie nimmt zum einen so wie Leo Arieh vergleichend-analytisch Gefahren wahr, d.h., eine Entfremdung, die – hier in der zwischenmenschlichen Kommunikation – entstehen kann, in den Blick. Das scheint nur auf den ersten Blick paradox, wenn sie doch eigentlich von einer geringen Zeit-Raum-Distanz ausgehen. Während sie äußert, dass „dieser menschliche Kontakt verloren geht“, drückt er aus, dass in seiner Erinnerung Verabredungen ohne Handy „irgendwie viel persönlicher und viel direkter“ stattfanden. Beide sehen aber auch die Chancen, die diese Form der Vernetzung mit sich bringen kann, nämlich mit ihnen nahestehenden Personen, „die weit weg sind“, zu kommunizieren. Aus beider Sicht findet eine Entbettung statt, was hier symbolisch an der virtuellen Kommunikation verhandelt wird, in der etwas „verloren“ geht.¹⁹⁹ Gleichzeitig beschreiben beide aber auch einen Mechanismus der Wiedereinbettung, was sie unter einer Verbundenheit fassen, die sich trotz einer (geographischen) Distanz einstellen kann. Es findet sich in der hier vorliegenden Erklärung Alara Ruchats auch eine Kritik dieser Lebenszusammenhänge, allerdings in einer inhaltlich leichten Variation im Vergleich zu ihm. Die Kritik wird mit einer indirekten Ansprache an mich („wie wir jetzt zum Beispiel hier sitzen @in Fleisch und Blut@“) eingeleitet, die einer Nachvollziehbarkeit der dann folgenden Beurteilung dienen soll. So sieht sie die „Smartphones“ und die „Apps“ durchaus als hilfreich („Beitrag leisten“) an, um miteinander „zu kommunizieren“. Sie versteht diese jedoch auch als Katalysatoren einer Durchdringung („eher alles“) jener sozialen Praktiken, die sich vorher analog („@in Fleisch und Blut@“) vollzogen.

Wird das Interview mit Bruno Aulent ins Verhältnis gesetzt zu denen mit Leo Arieh und Alara Ruchat, so fällt auf, dass Bruno Aulent das bisher herausgearbeitete Thema mit einer differentiellen sprachlichen Gestalt entwirft. Die folgende Passage stammt aus der Eingangserzählung des Interviews mit Bruno Aulent, in der er auf seine „glückliche Kindheit“ zu sprechen

197 Sie nutzt im Interview den englischen Begriff „Globalization“; in der Darstellung wird die deutschsprachige Entsprechung genutzt.

198 Alara Ruchat nutzt die Umschreibung „viel viel schneller“, was wiederum von mir in der spontanen Nachfrage zum Anlass genommen wird, von Beschleunigung zu sprechen, obwohl dieser abstrakte Begriff nicht von der Befragten eingebracht wird. Aus einer reflexiven Sicht des Ausschnitts dieses Diskurses heraus handelt es sich in jedem Fall um eine vorzeitige, jedoch nicht unbedachte vorinterpretative Formulierung meinerseits, stellt aber an dieser Stelle sicher keine ideale Interviewführung dar; allerdings half diese Nachfrage, trotz oder wegen ebenjener Formulierungsschwäche am Ende, eine strukturidentische Erfahrung Alara Ruchats mit Leo Arieh offenzulegen.

199 Beide sind im Vergleich zu Bruno Aulent für die Möglichkeiten der Vernetzung, die auch ihren Alltag ausmachen, dankbar; sie erwähnen eher beiläufig, aber doch, im Interview, dass sie in regelmäßigem Kontakt zu Familie und Freunden stehen, die in dem Land zu Hause sind, in welchem ihre Eltern geboren wurden bzw. in dem Alara Ruchat geboren wurde (sie kommt, wie bereits erwähnt, in sehr jungem Kindesalter nach Österreich). Die verallgemeinerte Sicht auf das Medienhandeln (allerdings nicht auf etwaig erlebte Erfahrungen einer Entbettung – dies wäre ein vorschneller Rückschluss, der vor dem Hintergrund ihrer Migrationsgeschichte nun gerade nicht gezogen werden kann, u.a. da beide äußern, dass sie sich in Österreich und nicht zwischen dem Geburtsland der Eltern und dem eigenen verortet sehen) kann daher auch vor dem Hintergrund der Perspektivenveräußerlichung verstanden werden.

kommt. Im Zentrum dieser Beschreibung zur Kindheit steht das „[U]nterwegs“-Sein in den Bergen.²⁰⁰ Bereits mit drei Jahren, so schildert er in einem Lachen gerahmt, war er @auf dem Rücken@ seiner Mutter auf dem Berg – „ohne Berge ist das Leben so traurig“, wie er meint. Er kommt dann zu folgender Einschätzung:

Natur hat mich echt voll geprägt (.) ähhh heutzutage ist auch so mag ich keine Großstädte oder so das ist furchtbar auch später wo ich überall war aber diese (.) ja irgendwie Stille irgendwie auch Wildnis so und (.) komplette Ruhe (.) //I: mhm// das macht mich irgendwie macht die Menschen reicher und da kann man viel mehr über sich selbst denken und (.) irgendwie auch (3) sich verbessern und so irgendwie (Bruno Aulent: 66–70).

In Form einer Beschreibung, die argumentative Einschübe beinhaltet, schildert er hier ein für ihn relevantes (soziales) Bedingungsgefüge – „Natur“. Er bindet dieses an eine frühere biographische Erfahrung zurück („Natur hat mich echt voll geprägt“), dann an seine Erfahrung zur Gegenwart („heutzutage ist auch so“), die dann im Fortlauf der Beschreibung noch weiter aufgefächert wird. Die Operatoren „echt“ und „voll“ sollen dabei die Glaubwürdigkeit („echt“) seiner Stellungnahme und die Intensität („voll“) der Erfahrung unterstreichen. Er rekurriert auf seine Erfahrung – hier das Leben in der „Großstadt“. Für ihn ist der Sachverhalt, nämlich, dass Großstädte „furchtbar“ sind, einer, der also über die damalige Erfahrung hinausgeht und auch derzeit („ist furchtbar“) noch aktuell ist. Diese Passage zeigt zunächst ein Alltagsverständnis von „Natur“, wobei die Beschreibungskategorien „Stille“, „Wildnis“ und „komplette Ruhe“ bei genauerem Hinsehen eine Funktion innehaben. Erst in der Gegenüberstellung mit den Passagen von Leo Arieh und Alara Ruchat kristallisiert sich dabei heraus, auf welche Weise diese Erfahrung mit „Natur“ verstanden werden kann und welche Funktion diese Beschreibungskategorien haben. Zunächst einmal: Sie dienen als Knotenpunkte einer Gegenüberstellung zu dem Leben ohne „Natur“, für das die „Großstädte“ beispielhaft gelten. Allerdings als Polarität ausgedrückt, rahmt Bruno Aulent die Lebenszusammenhänge, die in Rückbindung zur Natur stattfinden, als jene, durch die er und „die Menschen“ gewinnen – „reicher“ werden. Die „Stille“ und die „komplette Ruhe“ verweisen vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten „kognitive[n] Figur“ (Schütze 1984: 80), nämlich der Tempoerfahrung Leo Ariehs und Alara Ruchats, bei ihm auf eine Idee (s)einer Idylle, die sich durch einen raumzeitlichen Stillstand äußert, vorausgesetzt, Ruhe wird über einen akustischen Zustand hinausgedacht. Das Benennen von „Stille“ und „komplette[r] Ruhe“ kann hier als eine zeitpraktische Konsequenz verstanden werden, auf die sich auch Leo Arieh und Alara Ruchat beziehen. Anhand der „Wildnis“ wird von Bruno Aulent die Eigengesetzlichkeit der Natur hervorgehoben. Natürliche Erscheinungen werden als harmonischer, gelungener Zustand entworfen – eine Gegenanordnung also zur technisierten Welt, auf die sich letztendlich alle drei Lehrer*innen beziehen.

Durch die von Bruno Aulent hervorgebrachte symbolhaft-ästhetische Wahrnehmung von Natur wird eine Naturerfahrung gleichzeitig als erfüllende, sinnstiftende Erfahrung des Selbst gerahmt und von ihm durch die Phrasen „über sich selbst denken“ und „sich verbessern“ ausgedrückt. Die Naturerfahrungen Bruno Aulents dienen als Metapher, die auf einen komplexen Zusammenhang hinweist und Teil einer größeren Alteritätsanordnung ist, wie die Weiterführung seiner Beschreibung beginnt aufzuzeigen:

mit meinen Eltern oder mit meinem Papa das (.) kann ich nicht vergessen das werde ich auch nie vergessen also diese Momente wo (.) mein Papa war auch ein Pfadfinder als Kind und (.) der wusste einfach (.) echt alles und jetzt wahrscheinlich auch noch alle Tiere alle Bäume alle (.) Blätter konnte alles so mit irgendwie mit Vögel einfach sprechen also (.) und alle verschiedene konnte er mit jede

200 Dazu schildert er: „[J]eden Sonntag sind wir echt wandern gegangen auch so von sieben in der Früh bis sechs am Abend“ (Bruno Aulent: 63–64).

verschiedene Art und das war einfach für mich so wow (.) ist der Wahnsinn dass wir immer im Wald waren und so (Bruno Aulent: 73–78).

In dieser weiterführenden Beschreibung nimmt er nochmal Bezug auf die familiären Wanderungen, die seinen Alltag als Kind geprägt haben. Sein Vater, der aus seiner Perspektive umfassende Kenntnisse zur lebenden Natur (also Tiere und Pflanzen) hat, ist zwar diejenige Person, die ihm diesen Zugang zu Natur ermöglicht. Es sind aber dann „diese Momente“, die die relevanten Konstitutionsbedingungen seines Erfahrungshorizonts bilden. Obwohl die Wanderungen als gewohnheitsmäßiger Vollzug („jeden Sonntag“) zu verstehen sind, werden sie an dieser Stelle als alltagsentoben gerahmt. Sein Verständnis von Natur bezieht sich hierbei auf die an einer Kommunikation beteiligten „Tiere“ und „Bäume“. Nicht nur dass sein Vater über das Wissen verfügt („das war einfach für mich so wow“), wie er mit verschiedenen Arten von Vögeln „sprechen“ kann, sondern gleichsam die Natur – hier der „Wald“ – wird hier als faszinierender Erinnerungsraum („Wahnsinn“) gerahmt. In der Weiterführung findet sich dann einmal eine abstrakte Beschreibung als Detaillierungspassage und in weiterer Folge eine als Ergebnissicherung am Ende dieser Großpassage. In beiden wird eine verdichtete Abstraktionsleistung sichtbar, die als eine Entsprechung zu jenen, die Leo Arieh und Alara Ruchat hervorgebracht haben, verstanden werden kann – auf welche Weise, wird folgend herausgearbeitet. Er führt weiter aus:

oder mit meinem Bruder //I: okay// und sogar sind wir auch dreitausend in einem Tag gegangen @(.).@ das ist eigentlich ganz normal für uns aber das ja-ja nur wenn (.) ja auf dreitausend oder über dreitausend da merkt man dass einfach die Welt komplett anders das ist einfach eine Freiheit und da kann man richtig abschalten und ja (.) die Horizonte sind irgendwie voll weit man kann einfach richtig (2) ja leben @einfach@ und ((räuspert sich)) ich finde in der Natur und Stille die sind alle wichtige Sachen (Bruno Aulent: 80–85).

Er schildert abermals eine Gewohnheitsmäßigkeit („ganz normal“), in der er wieder eine Naturerfahrung einordnet. So wendet er sich einer Welt hin, die sich von der hiesigen unterscheidet („komplett anders“) und in der eine alternative Form menschlichen Zusammenlebens („Freiheit“, „richtig (2) ja leben“) möglich ist. Die von ihm benannte „Freiheit“ zeigt nämlich an, dass er hier die eine „Welt“ – Gesellschaft – einer anderen – Natur – gegenüberstellt. Die hiesige Welt, d.h. die Gesellschaft, wird zumindest in Teilen als monoton wahrgenommen. Natur wird im Vergleich dazu von ihm als Gegenwelt, als etwas anderes („Freiheit“) aufgebaut, welches nicht monoton oder identisch ist. Sie wird als aufregend (er nutzt hier die Rahmung „sogar“) und abwechslungsreich („voll weit“) beschrieben. Er würdigt hier die ungebrauchte und unbeherrschte Natur – die er an den Dreitausendern vermittelt. So benennt Bruno Aulent wie die beiden Lehrer*innen dieses relationalen Typus eine andere Extremwelt („die Welt komplett anders das ist“), in der der Mensch wieder zu sich kommen kann („richtig abschalten“), d.h. zu der inneren Stimme finden, wie es Leo Arieh beschreibt, und in der es gelingt, dem von Alara Ruchat beschriebenen Zeitverdichtungsphänomen zu entkommen – einfach weil weder das „schnellste Handy“ noch die „schnellste @Internetverbindung@“ in den Bergen einen Wert besitzen. Der Verweis auf die Wanderungen auf die Dreitausender kann zudem als Symbol gefasst werden, das sich aus der aufgeschichteten Weiterführung seiner ästhetisch wahrgenommenen Naturerfahrung nun klarer zeigt. Er rahmt seine Erfahrungen in der Natur als sinnhafte Naturerfahrung („wichtige Sachen“). Diese symbolhaft-ästhetische Erfahrung ergänzt dann eine alteritätsorientierte Auffassung von Gesellschaft, vermittelt eine Idee des Lebens und wird als eine grundlegende Antwort auf die Perspektive der menschlichen Existenz erlebt – das zeigt sich in der Ergebnissicherung am Ende dieser Großpassage, indem er ausführt, für wen bzw. für was nun „Natur“ und „Stille“ wichtig sind:

auch für unsere Seele für unsere- (.) ja (.) als Gläubiger (.) sehe ich einfach diese Sachen so als (.) ich kann richtig sozusagen mit Gott sprechen und kann ich einfach sagen (.) ja also auch mich bedanken dass einfach (.) dass ich alles so gratis ich so alles krieg und so also (.) das habe ich nicht verdient also (.) ich hab's nicht gemacht sozusagen aber trotzdem kriege ich das (.) und es ist alles da für mich und jede (.) ja gibt's Winter gibt's Frühling gibt's Sommer gibt's Herbst und jede Zeit gibt es was anderes gibt es was Neues und jeder Tag ist (.) unglaublich schön (Bruno Aulent: 85–90).

In der „Natur“ und „Stille“ kann der Mensch zu einer Innerlichkeit finden, die für ihn als „Gläubige[n]“ ein Bestandteil der menschlichen Existenz ist. Anhand der Innenweltdarstellung dieses Lehrers wird deutlich, dass über die Erfahrung mit Natur „Gott“ zu einem relevanten anderen für ihn wird, bei dem er sich für „alles“ bedankt. „Alles“ wird in dieser Darstellung an drei Stellen genutzt und kann zunächst als starke Verallgemeinerung für jene Dinge interpretiert werden, die Bruno Aulent bedeutsam erscheinen und für die er dankbar ist, obwohl nicht er derjenige ist, der an der Entstehung teilhatte („hab's nicht gemacht“) oder einen Anspruch („nicht verdient“) darauf erheben kann. „Alles“ wird dann beispielhaft an der Natur im Jahreszyklus, an den Jahreszeiten, konkretisiert und bekommt folgende symbolische Wertigkeit, die sich in der Gesamtbetrachtung der vorgestellten Erzählpassage umfassender erschließt als in der Einzelbetrachtung dieser Sequenz: Im Gegensatz zum Leben in der „Großstadt“, das von ihm propositional als „furchtbar“ gerahmt wird, dienen „Natur“, „Stille“ und die „komplette Ruhe“ als Gegenentwurf für jenes zivilisierte – entfremdete – Leben, welches auch Leo Arieh und Alara Ruchat beschreiben und prototypisch als Leben in der „Großstadt“ gerahmt wird.²⁰¹ Weniger der Bezug zu Gott, sondern mehr die Überraschtheit („gibt es was Neues“) und die Begeisterung („unglaublich schön“) können als vergangenheitsliebende Retrospektive an seine Kindheit, an sein Staunen darüber interpretiert werden, dass sich aus der Natur heraus Ordnung und Sinn finden lassen – oder, wie von ihm vorgebracht, von Gott erschaffen wurden. Es lassen sich also bei allen drei Lehrer*innen dieses relationalen Typus Erfahrungen finden, die sich auf die Begegnung mit einem gesellschaftlichen Transformationsprozess beziehen. Jedoch ist die Zeit – hier als Beschleunigung von und Verdichtung der Zeit – lediglich ein Teil der Konstitutionsbedingung dieser Orientierung. Wie sich diese Konstitutionsbedingung vervollständigt, wird im nächsten Kapitel behandelt.

Kurzzusammenfassung der ersten typisierten gesellschaftsbezogenen Orientierung

Die erste gemeinsame *gesellschaftsbezogene Orientierung* von Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat bezieht sich auf die Beschaffenheit der Gesellschaft in der aktuellen (heutigen) Zeit. Alle drei Lehrer*innen nehmen gesellschaftliche Veränderungsprozesse wahr, die sie an ihrer Erfahrung mit Zeit festmachen. Neben der grundsätzlichen Haltung der Lehrer*innen, dass diese Veränderungsprozesse ein positives Potential in sich tragen, äußern alle drei Protagonist*innen aber auch eine diskrepante Tendenz – jene der Entbettung des Menschen aus einer durch lineare Zeitlichkeit und klar umrissene Räumlichkeit strukturgebenden Welt.

201 Wenn Bruno Aulent hier von seinen Naturerfahrungen als einer gewohnheitsmäßig gelebten Handlungspraxis spricht, so sind diese – in seinem Verständnis – nicht nur als von Gott erschaffen oder als naturwüchsiges Geschehen zu verstehen, sondern als Aneignungsprozess von Natur – als eine Kulturerfahrung. Dieser Aneignungsprozess erlaubt es auf die eine oder andere Weise mit bzw. in Natur zu agieren.

8.2.2 Wachstum und Zweckrationalisierung als gesellschaftliche Norm und deren Akzeptanz

An dieser Stelle wird eine weitere typisierte *gesellschaftsbezogene Orientierung* der drei Lehrer*innen dieses Typus dargelegt. So verhandeln Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat ein gesellschaftliches Zusammenleben vor dem Hintergrund eines wirtschaftlichen Verhaltens. Neben dem zentralen Aspekt Zeit, der von diesen Lehrer*innen bezüglich des gesellschaftlichen Zusammenlebens verhandelt wird, zeigen sich in dem von ihnen wahrgenommenen wirtschaftlichen Verhalten des Menschen bestimmte Grundmerkmale – das Bedürfnis nach Konsum und die fehlende Fähigkeit des Menschen, dieses Bedürfnis zu regulieren. Dieses Verhalten bettet sich ein in eine an Zweckrationalität und an Wachstum orientierte Gesellschaftsordnung.

Es wird zunächst an Sequenzen aus dem Interview mit Bruno Aulent angeschlossen und diese werden dann ins Verhältnis gesetzt mit jenen aus den Interviews mit Leo Arieh und Alara Ruchat. Folgende Passage stammt aus einer Beschreibung, die Bruno Aulent auf die Frage, inwieweit er soziale oder politische Problemlagen sieht, vornimmt:

für uns ist irgendwie glaube ich (.) alles so normal (.) diese Art von Leben oder so (.) das ist normal dass Milch keine Ahnung fünfzig Cent kostet (.) ist normal dass das ist so (.) wir hinterfragen das irgendwie nicht so viel dass es woanders vielleicht fünf Euro na drei Euro kostet (.) wir hinterfragen uns irgendwie viel zu wenig (Bruno Aulent: 616–619).

Er bringt in verallgemeinerter Form („uns“) eine alltagstheoretisch-einschätzende Beschreibung hervor. Am Beispiel der Preisgestaltung eines Grundnahrungsmittels entwickelt er einen ineinander verwobenen Argumentationsstrang, der sich aus zwei zentralen Motiven speist. Das erste bedeutsame Motiv bezieht sich – dies benennt er dreimal in der Sequenz – zum einen auf das Preisgefälle der „Milch“. Implizit wird zudem deutlich, dass die Teilhabe an der jeweiligen Preisgestaltung abhängig ist davon, wie Menschen leben, so kostet sie in „diese[er] Art Leben“ „fünfzig Cent“, wohingegen „woanders“ dasselbe Produkt einiges mehr („drei Euro“) kostet. Diese Schieflage der Preisgestaltung, die er hier identifiziert, bindet er – dies ist das zweite relevante Motiv – zurück an die Verbraucher*innen, die er grundsätzlich als mündige Akteur*innen entwirft, die sich jedoch „viel zu wenig“ „hinterfragen“. Die Gewohnheit („normal“) bezieht er auf die einseitige Sicht auf den ökonomischen Aspekt, hier einen Preisvorteil, der ihr Konsumverhalten heutzutage prägt. Mit dem Verweis auf das Vermissten des Hinterfragens rahmt er die Konsument*innen gerade nicht als jene, die ihr Kaufverhalten reflektieren oder nach bestimmten Maßgaben ausrichten – also als *citizen consumers* –, sondern im Gegenteil. Er führt im Lauf des Interviews ein zweites Beispiel an:

und bestimmte (.) ja internationale Firmen und so (.) alles machen können was sie wollen (.) weil sie verdienen immer weil wir sind (.) nie bereit (.) ähh irgendwie zu sagen ‚nein das ist schlecht für uns‘ //I: mhm mhm// und ich glaube das ist also (.) es geht von kleinen Sachen bis zu großen weil (.) am Ende ist ganz normal dass Nestlé keine Ahnung (.) Wasser aus Afrika nach Europa importiert (.) ist komplett ein Blödsinn aber das wird einfach automatisch normal (.) weil (2) ja (.) wieso denn (Bruno Aulent: 619–624).

Die Sicht auf diesen *citizen consumer*, die in der ersten dargestellten Sequenz propositional entworfen wird, wird in einer Gegenüberstellung der fehlenden kritischen Sicht gegenüber „internationale[n] Firmen“ elaboriert und schließlich gegenüber einem der weltgrößten Nahrungsmittelkonzerne der Welt vertieft. Bruno Aulent zeichnet dabei ein ambivalentes Bild von Konsument*innen, zu denen er sich auch selbst zählt. Einerseits sind sie es, die diesen „internationale[n] Firmen“ zum Aufstieg und Wachstum („verdienen immer mehr“) verhelfen. Dass sie dabei eigenständig und scheinbar mit ausreichendem Informationsgehalt – eigentlich ganz im

Sinn von selbstbestimmten Konsument*innen – handeln, ist in dieser Argumentation angelegt, denn er verweist auf die bewusste Wahrnehmung („ist schlecht für uns“), die die Praktiken „bestimmte[r] internationale[r] Firmen“ mit sich bringen, und gleichsam auf die fehlende Einsicht („wir sind (.) nie bereit“), diesen etwas entgegenzusetzen. Es zeigt sich eine Wertverschiebung auf Seiten der Verbraucher*innen aus seiner Sicht, die vom Hinterfragen („ist komplett ein Blödsinn“) hin zu einer unhinterfragten Akzeptanz („einfach automatisch normal“) stattgefunden hat. Er verhandelt in beiden Passagen, wenn auch implizit, zum einen Bedingungen der Ungleichheit und zum anderen einen zentralen Aspekt der Globalisierung – die Expansion aus einem Gewinnstreben heraus – mit all jenen sozialen Verhältnissen, die sich in dieser an Gewinnstreben orientierten Expansion zeigen. An dieser Sequenz fällt auf, dass auf die Konklusion, welche die aufgeworfene Elaboration aus der ersten hier dargestellten Passage letztendlich abrundet („das wird einfach automatisch normal“), eine zweite („weil (2) ja (.) wieso denn“), nachgerückte, folgt. Abgesehen davon, dass diese zweite Konklusion eine vertiefende validierende Funktion hat, auch wenn sie als rhetorische Frage mit einer Verzögerungsaktivität hervorgebracht wird, so bringt nun gerade die folgende Positionierung implizit eine konjunktive Erfahrungsaufschichtung zum Vorschein: Eine selbstverständliche Akzeptanz – entweder aufgrund eines Nichtwissens oder aus einer Gleichgültigkeit heraus – jener ungleichen (sozialen) Bedingungen, die es erst ermöglichen, dass die von ihm beschriebenen Konsument*innen ihre Bedürfnisse erfüllt sehen können. Die mehrfache Betonung des „Hinterfragens“ der Konsument*innenhaltung, welches sich auch an anderen Stellen des Interviews zeigt, verweist auf die Verortung des Menschen als eines relevanten Akteurs einer auf materielle Bedürfnisbefriedigung ausgerichteten Dynamik, welche nicht *durch* die Globalisierung, sondern vielmehr als Begleiterscheinung dieser verstanden werden kann.

Im Interview mit Alara Ruchat lässt sich eine strukturidentische Erfahrung, die sie mit Bruno Aulent teilt, herausarbeiten, die sie aber thematisch variiert zum Ausdruck bringt.²⁰² Dabei berichtet sie aus einer aktuellen Erlebenssituation heraus, wobei der als lachend gerahmte Verweis dazu dient, die dann folgende Kommentartheorie zu plausibilieren, die sie aus ihrem alltäglichen Handeln heraus entwirft:

ich bin eine die- die viel @beobachtet auch draußen@ //I: okay// uund (.) seh ich und spür ich auch sehr dass Menschen innerlich sehr unruhig sind (2) grad Jugendliche sehr unzufrieden //I: mhm// ahm mit- mit Sachen die sie- die sie haben sei es jetzt materiell oder nicht (.) wenn diese Möglichkeit vielleicht andere Jugendliche hätten dann doch zufrieden wären aber die es haben sind unzufrieden damit (.) und da ist es schwierig sie den Bedürfnissen nach zu befriedigen weil diese immer mehr haben wollen (.) heutzutage (.) ahm °steht da auch sehr stark im Vordergrund° (Alara Ruchat: 185–191).

In einer zweifach aufgefächerten Expansion beschreibt sie die „Menschen“ als „innerlich sehr unruhig“ und nimmt dann eine Exemplifizierung vor, die anhand von „Jugendliche[n]“ argumentativ unterlegt wird: So nimmt sie Heranwachsende als „sehr unzufrieden“ wahr – trotz der „Sachen“, die sie umgeben bzw. besitzen („haben“). In dieser zweiten Ebene der Detaillierungsexpansion findet sich eine verkürzte Kontrastanordnung, die aufzeigen soll, dass die „Sachen“ und die „Möglichkeiten“, welche die einen Jugendlichen als unzureichend wahrnehmen, von anderen durchaus als „zufrieden“-stellend angesehen werden. Der Verweis auf die Herausforderung („schwierig“), die sich im Umgang mit dem unzufriedenen Teil der Jugendlichen zeigt, dient dann als Rückleitungsmittel zur ersten Detaillierung, in der sie ein verkürztes Bild jenes

202 Sie wird von mir gefragt, wie sie ihre Sicht auf die Welt beschreiben würde und was sich im Vergleich zu früher geändert hat. Einige zentrale Aspekte aus ihrer Antwort wurden in der Darstellung der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* im vorangehenden Kapitel herausgearbeitet. Ihre Sichtweise auf die Welt brachte eine derart dichte Beschreibung hervor, die sich wiederum auf unterschiedlichen Ebenen mit den Erfahrungen von Bruno Aulent und Alara Ruchat treffen. Auf diese zweite Ebene wird hier eingegangen.

wirtschaftlichen Verhaltens zeichnet, das von der Dynamik der Wachstumsvorstellung („immer mehr haben wollen“) geprägt ist. Der Nachtrag „heutzutage“ als auch der leise gesprochene Hinweis, dass dieses Streben nach „immer mehr“ eine prominente („Vordergrund“) Charakteristik der Heranwachsenden sei, veranlasst mich nach einer Erzählpause von vier Sekunden dazu nachzufragen, wie sie sich einen solchen Zustand erklärt.²⁰³ Darauf antwortet sie:

(4) //I: wie erklären Sie sich das// (3)@(.)@(2) ich glaub äh erstens eben die technischen Entwicklungen mit diesen Fortschritten //I: mhm// (2) das ist ein Ansatz °das zu erklären° so und vielleicht dann doch ahm auch (3) dass wir grad (.) ei-eine ahm eigentlich im Großen und Ganzen dass viele Menschen eigentlich ahm ihre Grund- dass deren Grundbedürfnisse eigentlich schon befriedigt werden (.) und (.) weil ja äh weil wir diese Engpässe jetzt nicht mehr so spüren oder kei- keinen Mangel an irgendwas dass das diese innerliche Unzufriedenheit °recht (.) hervorrufen könnte° (Alara Ruchat: 192–198).

Ihre Antwort kann als eine Weiterführung der ersten Expansion der oben aufgeworfenen globalen Kommentartheorie interpretiert werden, in der sie zwei Veränderungsprozesse thematisiert. Den ersten benennt sie als „technische Entwicklung“ und rekurriert implizit auf eine wesentliche Vorbedingung für die Herausbildung und Etablierung eines (kapitalistischen) Gesellschaftsmodells, in dem Konsumbedürfnisse permanent geweckt werden (müssen). Ohne „technische Entwicklung“ wäre weder die Produktion von Konsumgütern möglich gewesen, noch hätte ohne die steigende Produktion eine Nachfrage nach diesen Konsumgütern generiert werden können. Ihre erste Erklärung steht auf den ersten Blick recht unvermittelt in Beziehung zu der zweiten hervorgebrachten theoretischen Aktivität. Diese kann jedoch gegenüber der ersten insofern als argumentativ-evaluativ aufgeordnet verstanden werden, als dass sie die Bedürfnisbefriedigung, hier der Jugendlichen, vor dem Hintergrund einer historischen Entwicklung des Konsums diskutiert. Eine der Funktionen des Konsums in einem westeuropäischen Land, auf das sie sich hier bezieht, versteht sie dann gerade nicht vorrangig bezogen auf das Erfüllen der „Grundbedürfnisse“, sondern vor dem Hintergrund einer Wachstumsgesellschaft („immer mehr haben wollen“). Während Bruno Aulent also von einer Normalisierung spricht, rahmt Alara Ruchat diese Normalisierung als die selbstverständliche Erfüllung von Kulturbedürfnissen. Diese Kulturbedürfnisse konkretisiert Alara Ruchat im Interview als jene „Sachen die sie die sie haben sei es jetzt materiell oder nicht“, die aber im Grunde nicht zählen, weil das Bestreben nach „immer mehr“ die Sättigungsgrenze verschoben hat. Sie thematisiert also wie Bruno Aulent auch eine Werteverchiebung, indem sie an dem einen Polende die Erfüllung der „Grundbedürfnisse“ ansiedelt und an dem anderen – offenen – Ende die Erwartung des Menschen, dass seine „Bedürfnisse“ befriedigt werden. Im Kontrast zu Bruno Aulent nimmt sie zwar weniger deutlich, aber dennoch, eine Kritik an dieser Variante der unhinterfragten Akzeptanz von sozialen Bedingungen vor, indem sie in der oben herausgearbeiteten Kontrastanordnung auch eine Ungleichheit thematisiert. So sind die einen Jugendlichen, die „Sachen“ oder „Möglichkeiten“ haben, nicht zufrieden, während die anderen aus ihrer Sicht durchaus zufrieden wären, hätten sie diese. Ähnlich wie er entwirft sie eine Sicht auf den *citizen consumer*, die sich in der Bilanzierungsanstrengung als dritte Erklärung in der zweiten vorgestellten Passage zeigt: So weist sie auf eine unmittelbare Erfahrung hin, die sie dann nicht mehr ausschließlich auf die erst in den Blick genommenen Adressat*innen – die Jugendlichen – bezieht, sondern auf eine verallgemeinerte Akteur*innenschaft („wir“), zu der sie sich letztendlich auch zählt.

203 Diese Frage ist eine, die für ein anderthalbstündiges Interview zu diesem Zeitpunkt (nach achtzehn Minuten) als eine verfrühte Nachfrage verstanden werden könnte, sich aber aus dem Verlauf des Interviews erklärt. Im Vergleich zu den anderen Interviews ist die biographische Eingangserzählung in diesem Interview stark verkürzt, so dass nach dem ebenfalls kurzen immanenten Nachfrageteil in den exmanenten Teil übergegangen werden musste. Dieser brachte dann aber lange zusammenhängende Beschreibungen hervor. Die gestellte Nachfrage ist daher in der Logik des exmanenten Nachfrageteils zu verstehen.

Den Verlust der Wahrnehmung („nicht mehr so spüren“) bezieht sie auf die vormaligen „Engpässe“ und den „Mangel“, den es zwar damals gab, jedoch heutzutage aus ihrer Sicht „eigentlich“ nicht mehr gibt. Nicht die klassischen Empfindungen, die mit einem Mangel an Grundbedürfnissen einhergehen, stellen den Kompass für den Regulierungsanspruch der Grundbedürfnisse des Menschen. Das Aufstocken der ausgedehnten Kulturbedürfnisse auf die Grundbedürfnisse brachte eine alternative Methode der Navigation mit sich, die sich in der Wahrnehmung der „innerliche[n] Unzufriedenheit“ zeigt. Implizit übt auch diese Lehrerin, wie Bruno Aulent, eine Kritik an Konsument*innen, denen ein Regulierungsanspruch der eigenen Bedürfnisse abhandengekommen ist – oder der (noch) nicht entwickelt wurde.

Ergänzend zu Bruno Aulent und Alara Ruchat wird nun die Sicht Leo Ariehs auf das wirtschaftliche Verhalten skizziert. Diese Passage stammt aus dem exmanenten Nachfrageteil des ersten Interviews, in dem nach sozialen Problemlagen, die er in der Welt wahrnimmt, gefragt wird:

wenn man mit ihnen das einmal durchgeht und dann einmal fragt ‚na ja wo kaufst denn du jetzt dein T-Shirt‘ (.) und wenn du jetzt zum Beispiel zum H&M einkaufen gehst dass da halt vielleicht (.) die Leute die das wirklich machen nicht so viel Geld kriegen (.) und ob du den Luxus aufgeben würdest (.) überlegen sie ja nicht (Leo Arieh I: 1034–1037).

Diese Sequenz, wenn sie als Beleg für die *Erfahrungen in Gesellschaft*²⁰⁴ interpretiert wird, zeigt eine alltagstheoretische Zusammenfassung der Bedingungen für das Handeln der Schüler*innen in der Rolle als Konsument*innen. Bevor er zu einer Einschätzung kommt, führt er den Verweis auf eine übersituative Praktik („das“) ein, die sich als *Erfahrung in Gesellschaft* ereignet und die er wiederum mit den anderen beiden Lehrer*innen teilt. Er berichtet hier von einer Szene, in die er sich selbst – durch die wortwörtlich nachgesprochene Frage – wieder hineinversetzt und zunächst die Distanz zur damaligen (Unterrichts-)Handlung aufgibt. Diese Distanznahme wird jedoch in der Fortführung dieses gemimten Monologs mit den Schüler*innen durchbrochen und ist von einem kommunikativen Explizieren eines umfassenden Ereigniszusammenhangs durchzogen. Er verortet seine Schüler*innen, die jedoch hier lediglich exemplarisch für das zu beschreibende Phänomen konkretisiert werden, in einer globalisierten Gesellschaft. Wie im Interview mit Bruno Aulent tritt dabei jene Dimension der Globalisierung zu Tage, welche auf das Gewinnstreben zielt und die damit verbundenen sozialen Kosten fraglos in Kauf nimmt. In Übereinstimmung mit Bruno Aulent und Alara Ruchat beschreibt er die Handlungen seiner Schüler*innen („einkaufen“) aus der Konsumthematik und exemplifiziert dies am schwedischen Textilhandelsunternehmen Hennes & Mauritz. In einer vergleichenden Sicht der von Bruno Aulent und Leo Arieh angesprochenen internationalen Firmen (Nestlé sowie H&M) wird deutlich, dass diese als Gestaltungsprinzip auftreten und hier metaphorisch einmal für ein wirtschaftliches Verhalten stehen, das auf eine Gewinnverwirklichung und eine damit verbundene Zweckrationalität (hier bezogen auf den Produktionsvorgang) abzielt, was sich im Übrigen an der Unternehmensgröße der internationalen Firmen zeigt. Zum anderen steht die genutzte Metapher als symbolhaft-imaginärer Ausdruck für die Kosten, die bei der Herstellung des jeweiligen Produkts entstehen. So weist Leo Arieh („die Leute die das wirklich

204 Die erste Sequenz, welche hier zur Darstellung herangezogen wird, hebt zum einen auf die *Orientierung im Nahfeld Schule* ab, da es sich um eine Erfahrung im konkreten Umfeld Schule handelt. Zum anderen kann diese Sequenz aber auch vor dem Hintergrund der Handlungsorientierung betrachtet werden. Im Zuge der Beschreibung weist Leo Arieh jedoch auf einen zentralen Aspekt hin, der auf die *Erfahrungen in Gesellschaft* verweist. Die Wahl der Frage, die er an die Schüler*innen richtet, speist sich jedoch aus jenem konjunktiven Wissen, das er mit Bruno Aulent und Alara Ruchat teilt, und ist daher prädestiniert, in diesem Kapitel betrachtet zu werden. Zudem eröffnet er in dieser Passage eine Thematik, die er im zweiten Interview nochmals aufnimmt, die also als bedeutsam gilt und die bisher herausgearbeitete *gesellschaftsbezogene Orientierung* ausdifferenziert.

machen“) auf die prekäre Bezahlung der Arbeiter*innen hin, die in sogenannten Niedriglohnländern für H&M arbeiten (müssen). In (seiner) logischen Folge schließt sich nahtlos die semidirekte Ansprache an seine Schüler*innen an – „ob du den Luxus aufgeben würdest“. Obwohl es sich hier im Grunde um eine fragend-theoretische Aktivität handelt, stellt diese implizit jedoch eine zwar unaufgeregt formulierte, aber doch deutliche Anklage dar, denn das Streben nach dieser Form der materiellen Befriedigung, d.h., *diese* Kleidung zu kaufen, führt zwangsläufig dazu, dass die Unternehmen in sogenannten Industriegesellschaften profitieren, während Menschen in den Produktionsländern dafür zahlen. Abgesehen davon, dass die knappe Konklusion offenlegt, dass auch er ein kritisches Hinterfragen („überlegen sie ja nicht“) der Käufer*innen vermisst, rückt eine Kategorie in den Vordergrund seiner Ansprache – der „Luxus“.

Von „Luxus“ im Kontext von Bekleidung von H&M zu sprechen, erscheint zunächst etwas irritierend, schließlich findet sich, trotz der seit 2004 eingeführten Designerlinie für H&M, Bekleidung im unteren bis mittleren Preissegment und in einem divergierenden Qualitätsanspruch sowohl in der Zusammensetzung des Stoffs als auch in der Verarbeitung. Die Formulierung „Luxus“ zeigt nun aber gerade, dass Luxus von einer Funktion aus gedacht werden kann, nämlich (beliebig) mehr haben zu können, auch wenn diese Waren nicht lang oder gar nicht genutzt werden. Die Positionierung gegenüber dem „Luxus“ wird im ersten Interview am Beispiel seiner Schüler*innen vorgenommen. Im zweiten Interview mit ihm bringt er eine kommentierte Stellungnahme hervor, indem er eine bewertende Haltung zum derzeitigen Geschehen gegenüber sich selbst einnimmt. So ist er der Meinung, dass Menschen meinen

gewisse Luxus symbole gewissen Luxus status zu haben (.) das ist ja bei mir auch nicht anders (.) ich mag auch ein schönes Auto haben oder eine schöne Wohnung haben (.) das ist ja eh legitim (.) aber wir sind schon ganz schön egoistisch geworden (Leo Arieh II: 145–147).

Mit dem zweifachen Nennen der „gewisse[n]“ Luxus symbole bzw. des „gewissen Luxus status“ wird deutlich, dass Besitzen von Luxus symbolen und ein Luxus status aus seiner Sicht relativ sind, wobei er nicht weiter auf die Faktoren – bspw. auf die monetäre Verfasstheit des Individuums oder die Verfasstheit der Gesellschaft – eingeht, welche das Luxusempfinden erst bestimmen. In einer vergleichenden Zusammenschau der aufgezeigten Sequenzen komplettiert diese kommentierte Stellungnahme Leo Ariehs die von Bruno Aulent und Alara Ruchat verhandelte Erfahrungsaufschichtung: Das wirtschaftliche Verhalten, welches für die Verfasstheit von Gesellschaft orientierungsgebend ist, zeigt sich in dem Erfüllungsanspruch der jeweiligen ausgedehnten Konsumbedürfnisse durch den Menschen, der von einer unhinterfragten Zweckrationalität begleitet ist. Bruno Aulent, Alara Ruchat sowie Leo Arieh vermitteln dieses wirtschaftliche Verhalten über die von ihnen kritisierte Haltung der Akzeptanz; zum einen bezogen auf einen Vorgang (hier vermittelt an der Logik des Produktionsprozesses und der Preisgestaltung), zum anderen im Hinblick auf Institutionen (hier benannt durch die Konzerne Nestlé und H&M) und schließlich über die Produktionsbedingungen (hier bspw. bezogen auf die Arbeiter*innen, die „nicht so viel Geld kriegen“). Sie zeigen dabei die aus ihrer Sicht vorherrschenden gesellschaftlichen Gegebenheiten auf, die sich an der Befriedigung der gemeinsamen Bedürfnisse des Menschen – hier des Konsums – orientieren.

Kurzzusammenfassung der zweiten typisierten gesellschaftsbezogenen Orientierung

Leo Ariehs, Bruno Aulents und Alara Ruchats zweite gemeinsame *gesellschaftsbezogene Orientierung* ist, dass sie anhand des Konsumverhaltens des Menschen den Ist-Zustand von Gesellschaft beschreiben. Für diese Gesellschaft sind eine (kapitalistische) Wirtschaftslogik tragend und das Bedürfnis des Menschen nach Konsum. Sie begreifen die (kapitalistische) Wirtschaftslogik als ein Regelwerk, nach dem sich das Verhalten des Menschen ausrichtet und das die Prozesse von Produktion von Konsumgütern und das Kaufverhalten in der jeweiligen Ge-

sellschaft steuert. Was alle drei Lehrer*innen eint, ist, dass sie eine Kritik an dem bestehenden Regelwerk des Kapitalismus vornehmen, denn sie kritisieren, dass Wachstum und Zweckrationalisierung als selbstverständliche gesellschaftliche Norm vom Menschen akzeptiert werden und eine Regulierungsfähigkeit des geschilderten Konsumbedürfnisses nicht entwickelt zu sein scheint bzw. verloren gegangen ist.

8.3 Die Sicht der Lehrer*innen auf ihr Handeln – die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten und die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung der Schüler*innen

Dieses Kapitel widmet sich in einem ersten Schritt der Darlegung jener gemeinsamen Orientierung des Handelns von Leo Arieß, Bruno Aulent und Alara Ruchat, die mit den *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* dieser Lehrer*innen zusammenhängt (Kapitel 8.3.1). Ein relevanter Ausgangspunkt für ihr Handeln ist in der für sie vorfindlichen Approximation der Schüler*innen an ein von außen angelegtes Leitbild zu finden. Ihr Handeln richtet sich auch an ihren *Erfahrungen in Gesellschaft* aus. Dies wird in einem zweiten Schritt anhand einer weiteren gemeinsamen Handlungsorientierung herausgearbeitet – an jenen Erfüllungsansprüchen, die sich in einer temporeichen, auf stetiges Wachstum sowie auf materielle Bedürfnisbefriedigung ausgerichteten Gesellschaft zeigen (Kapitel 8.3.2).

8.3.1 Die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten

Diese typisierte Orientierung zeigt sich in der Praktik, eine Alltagsnähe im Unterricht herzustellen. Die drei Lehrer*innen gestalten diese Alltagsnähe auf je ihre Weise. Was sie verbindet, ist, dass sie den Erfahrungen aus dem Alltag eine größere Bedeutung zusprechen als das bloße Abarbeiten des Unterrichtsplans. Die Herstellung eines alltäglichen Bezugssystems nimmt Leo Arieß wie folgt vor:

ich bin ein Mensch- also ich tu ganz gern Geschichten erzählen (.) ja (.) ich bringe ihnen ganz gerne Beispiele vom Alltag mit (.) ja (.) wenn ich zum Beispiel irgendjemand kenne (.) der irgendwie so in die Geschichte reinpasst (.) dann erzähle ich ihnen das (.) oder ich erzähle ihnen irgendwas (.) was ich einmal erlebt habe und das ist schon ein (.) ein ganz ein großer Bestandteil von meinem Unterricht dass ich immer versuch das mit dem Alltag zu verbinden (Leo Arieß I: 592–596).

Diese Sequenz stammt aus dem exmanenten Nachfrageteil des ersten Interviews und entsteht im Zuge einer Nachfrage bezogen auf seine ausgeübte Religion und den Einfluss des Glaubens auf seine Unterrichtsthemen. Was sich in der Antwort zeigt, ist ein kommunikatives Explizieren sowohl seines Eigenverständnisses als Person im Setting Unterricht und seines Handelns, das er mit einer allsatzartigen Einschätzung beginnt. Bereits in seinem selbstbeschreibenden Eingangsverweis verweist er auf ein zentrales Motiv seiner Handlungsorientierung, nämlich „Geschichten erzählen“, die er dem „Alltag“ entnimmt und seinen Schüler*innen näherbringt. Nun sind gerade die Unterrichtsfächer der in dieser Arbeit befragten Lehrer*innen jene, in denen ein solches didaktisch-narratives Vorgehen nicht ungewöhnlich erscheint. Es interessiert in der Darstellung der Handlungsorientierungen auch in diesem relationalen Typus weniger die Herausarbeitung des breiten didaktischen Repertoires, über das die Lehrer*innen verfügen, sondern vielmehr, wie das jeweilige Handeln im schulischen Raum mit den Erfahrungskontexten – hier im Nahfeld Schule – zusammenhängt. Mit genau jenem Blick bekommt das Erzählen von Geschichten eine nachdrückliche Bedeutung: In der Erläuterung seines Vorgehens findet sich in

der Hauptargumentationslinie ein wiederkehrender Ablauf („ganz gerne“), in dem der „Alltag“ eine zentrale Rolle für sein Handeln spielt. So entnimmt er seinem „Alltag“ ausgewählte „Beispiele“. Leo Ariei bezieht „Alltag“ in dem knapp erläuterten Vorgehen also erst einmal nicht auf jenen der Schüler*innen, sondern auf seinen.²⁰⁵ Er stellt sowohl seine direkt – und unmittelbar – erfahrenen Begebenheiten als auch die anderer Personen ins Zentrum seines Handelns. Zwei Aspekte sind in seiner Erläuterung auffällig. Zum einen nutzt er dreimal Markierer der *Unbestimmtheit*; er erzählt von „irgendjemand[em]“, der*die auf irgendeine („irgendwie“) Weise in sein unterrichtliches Narrativ „reipasst“, bzw. von einer Begebenheit („irgendetwas“), die er direkt selbst erlebt hat. Dieser Markierer der Vagheit kann als Mittel der Distanz interpretiert werden, denn es legen nicht die Schüler*innen ihre Erfahrungen offen, sondern er berichtet von seinen Erfahrungen und denen der jeweils anderen aus seinem Umfeld. Er gibt damit seinen Schüler*innen die Möglichkeit, einen distanzierten Blick zum Berichteten einzunehmen, gerade weil es nicht *ihre* Geschichten sind, die dann Gegenstand des unterrichtlichen Geschehens werden. In dem Fall haben diese „Geschichten“ also eine Stellvertreter*innenfunktion inne, über die es den damit konfrontierten Menschen möglich wird, einen Verständnishorizont über die erzählten Thematiken sozusagen in einem gesicherten Modus zu erarbeiten. Damit orientiert er sich am Ende jedoch dennoch, wenn auch implizit, auch an deren Lebenswelt, denn die Schüler*innen können in diesem geschützten Rahmen ihre Erfahrungen gegenlesen. Er hebt außerdem hervor, dass die Arbeit mit solchen Narrativen einen „große[n] Bestandteil“ seines Unterrichts ausmacht. Sein Handeln kann dann als eines verstanden werden, welches über die übliche Herangehensweise, wie bspw. die zeitliche Einteilung des Unterrichts bzw. das sonst gewählte didaktische Vorgehen, hinausgeht und für ihn relevant ist. Aber auch, dass ihm bewusst ist, dass den Aneignungsprozessen in diesem Rahmen (also im Unterricht) zeitliche Grenzen gesetzt sind. Dabei scheint für ihn zunächst die Sinnhaftigkeit des Einsatzes solcher Geschichten unhinterfragt gesetzt zu sein, denn er begründet dieses Prinzip nicht weiter bzw. es kommt auch im weiteren Verlauf diesbezüglich zu keiner weiteren Expansion. Die Verbundenheit jenes Anteils der Handlungsorientierung mit dem Erfahrungshintergrund des *Nahfelds Schule* wird in der eben portraitierten Sequenz zaghaft angedeutet, tritt jedoch im zweiten Interview deutlicher zum Vorschein und entfaltet in der Betrachtung der kommenden Passage seine volle Bedeutung. Leo Ariei wird von mir im zweiten Interview gefragt, welche vergangenen Ereignisse oder welche Personen er in seinem Unterricht gern einmal thematisieren würde oder vielleicht schon einmal thematisiert hat. Darauf antwortet er:

ach ich mach das oft //I: aha// ich nehme viele Sachen (.) ich erzähl viele Geschichten //I: okay// und das mache ich sehr gerne (.) wenn mir irgendeine Geschichte einfällt zu irgendeinem Thema (.) dann erzähl ich ihnen das (.) das mögen die Kinder auch ganz gern (.) aaahm ja (3) welche Personen (5) //I: und oder Ereignisse// welche Ereignisse (6) ich erzähl (.) oft gerne Geschichten wo ich selber (.) daraus gelernt habe auch wenn das nur Beispielgeschichten von (.) Freunden waren die gewisse Situationen erlebt haben und mir das mitgeteilt haben und ahm ich sehe dass man durchaus was Positives draus lernen kann oder einfach ein Beispiel geben kann dadurch (Leo Ariei II: 390–396).

Zunächst einmal wird an dieser Sequenz deutlich, dass für ihn das Erzählen von „Geschichten“ eine stabile Positur seines unterrichtlichen Handelns darstellt. Er schildert hier einen Praxisausschnitt, den er mit einer validierenden beschreibenden theoretischen Aktivität einleitet. Es findet sich also sowohl eine Alltagsnähe mit dem Markierer der Vagheit wieder als auch der bereits bekannte Akteur*innenkreis, von denen die Geschichten stammen, d.h. entweder andere – jetzt konkretisiert durch „Freunde“ – oder er selbst. Er bestätigt also zum einen die im ersten Interview aufgeworfene Orientierung, differenziert diese dann zum anderen in der Weiterführung dieses Sinnmusters aus: Seine Handlungsplanung, die dem Prinzip der Alltagsnähe folgt,

205 Dies kann sich auch aufgrund der gestellten Frage nach seiner Religiosität erklären, hält aber in der Logik dieser Handlungsorientierung auch eine andere Lesart bereit, die im Folgenden hergeleitet wird.

behält er argumentativ konstant bei. Es wird jedoch auch sichtbar, dass er die Bedarfe der Schüler*innen abklärt („das mögen die Kinder auch ganz gern“), so gesehen richtet er sein Handeln auch an den Schüler*innen aus. Nachdem er ohne eine Pausensetzung mit seiner Antwort auf die Frage beginnt, kommt es innerhalb seiner argumentativen Aktivität zu einer Verzögerung, indem er sich selbst zu fragen scheint, welche Personen er benennen könne, die für die Verhandlung seines Unterrichtsthemas relevant sein könnten. Sowohl das nochmalige Zurückholen der gestellten Frage als auch die von mir vorgenommene Ergänzung, dass er auch Ereignisse nennen könne, mit denen er seinen Unterricht gern flankieren würde, dient – auch wenn es auf den ersten Blick zumindest für ihn so scheint, als antworte er (zu) abstrakt auf die Frage – als ein Zeitkorridor, mit dessen Hilfe er sich letztendlich nochmals in Ruhe versichern kann, dass die „Beispielgeschichten“ aus seinem eigenen Alltag bzw. seiner nahen Lebenswelt tatsächlich ein relevantes Referenzfeld für sein Handeln darstellen. Der Wechsel zwischen „ich“ und „man“ verdeutlicht an dieser Stelle, dass die „Geschichten“, die (ausschnitthaft) aus dem Alltag bzw. der Lebenswelt anderer oder seiner eigenen stammen, nun zu stellvertretenden Lerngeschichten werden, aus denen nicht nur er, sondern auch seine Schüler*innen „was Positives“ mitnehmen können. Lediglich nachrangig ergänzt er, dass die Ausschnitte aus den Lebenswelten auch „einfach“ helfen, das jeweilige (Unterrichts-)Thema zu veranschaulichen („ein Beispiel geben kann“), also didaktisch funktionalisiert werden. In einer übergreifenden Zusammenschau beider Passagen fällt auf, dass er auf seine Erfahrungen und auf die seines nahen Umfelds rekurriert: Der Einsatz solcher Geschichten, in denen etwas unmittelbar Erlebtes nachvollzogen werden kann (oder soll) und aus denen, im besten Fall, etwas „[P]ositives“ gelernt werden kann, ist vor dem Hintergrund der *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* wie folgt zu lesen: Das auf den unmittelbaren „Alltag“ referierende Vorgehen ist als Pendant jener Alltagserfahrung der Heranwachsenden zu sehen, das er als entfremdete Praxis wahrnimmt, denn jene „Geschichten“ aus dem „Alltag“ haften eine (gewisse) Lebensnähe an. Es lassen sich also jene direkt persönlichen Anteile finden, die er wiederum in der „heutigen“ Lebenswelt der Heranwachsenden gefährdet bzw. verloren sieht. Die herausgearbeiteten Markierer der Vagheit, die hier als Distanzmittel verstanden werden können, stehen dabei allerdings nicht im Widerspruch zu dieser Lebensnähe. Auch hier greifen die *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule*, denn er sieht bereits seine Schüler*innen dem heutigen Leben „ausgeliefert“, das er mit seinem Handeln gerade nicht verstärken will.²⁰⁶ Seine stellvertretenden Lerngeschichten, die von „irgendjemand[em]“ oder von „irgendwas“ handeln, stammen letztlich aus seinem tatsächlichen persönlichen Umfeld bzw. handeln von ihm selbst. Ergänzend zur Lesart des genutzten Zeitkorridors für die Eigenbestätigung seines unterrichtlichen Handelns ist an dieser Stelle darüber hinaus festzuhalten, dass ihm die Erfahrungen seiner Freunde und seine eigenen auch deshalb prominent als Antwort auf die Frage einfallen, weil er gerade dieser unmittelbaren Alltagsnähe eine hohe Bedeutung im Vergleich zu einer vielleicht bekannteren Person der weiteren Öffentlichkeit zuschreibt.

Auf die Frage, die sich eigentlich auf seine Wahrnehmung und den Umgang als Lehrer*in mit sozialen Problemlagen bezog, bringt Bruno Aulent folgende theoretische Aktivität hervor:

was ich unter Lehrer- einfach unter Beruf Lehrer verstehe ist dass ähhm (6) jetzt nicht nur einfach Theorie (.) und so (.) sage nur Dinge die Dinge die im Lehrbuch stehen also dass man die machen muss ähm irgendwie nur also (.) ähhm wie ein Roboter und die Schüler müssen einfach alles so machen (.) weiß nicht @(.)@das wäre komplett dumm@(.)@finde ich (.) sondern Unterricht und so muss irgendwie einen Bezug mit Alltagssituationen und irgendwie ähh (.) in Bezug mit (.) ähhh (2) richtige aktuelle Themen und (2) zum Beispiel in Religion ähh (.) mache ich (2) extra (.) mehr (.) also

206 Er äußert im zweiten Interview: „[I]ch denke mir so Schülerinnen Schüler sollten auf alle Fälle in gewisser Weise geschützt sein von den Lehrern“ (Leo Arie II: 567–568).

ich schaue natürlich nach der Lehrplan muss man eh machen aber (.) kann man einfach ähh (2) ähh kann man natürlich (4) irgendwie anders gestalten (Bruno Aulent: 525–532).

In dieser Sequenz findet sich gleich zu Beginn eine Einleitung einer kommentierten Stellungnahme, indem er seine Sicht auf den „Beruf Lehrer“ beginnt argumentativ aufzuschichten. Die Pause dient dabei als ein zeitliches Abstraktionsmittel, das ihm hilft, sozusagen neben sich stehend, sein unterrichtliches Handeln zu erläutern. Er stellt ein Gegensatzpaar auf und versucht, sein Handeln zwischen diesen beiden Polen auszubalancieren. Auf der einen Seite stehen für ihn die „Theorie“, „Dinge die im Lehrbuch stehen“, letztendlich auch ministeriale Vorgaben („Lehrplan“). Auf der anderen Seite stehen die „Alltagssituationen“ und „richtig aktuelle Themen“, zu denen er in seinem Unterricht eine Verknüpfung herstellen will. Diese Gegenüberstellung wird durch zwei bewertend-stellungbeziehende Markierer gerahmt. So steht einerseits der „Roboter“ für ein Alter Ego, jedoch nur für den Fall, dass er sich einer bloßen Erfüllung dessen, was im „Lehrbuch“ steht, verpflichtet sehen würde. Die metaphorisch-maschinelle Konnotation des Lehr-Lern-Settings bezieht er zum einen auf sich selbst, aber auch auf die Schüler*innen, die dann „einfach so alles machen [müssen]“. Er sieht sein Handeln zwar unhinterfragt („natürlich“) eingebettet in die für ihn unumgänglichen („machen muss“) Vorgaben des Bundesministeriums in Form des „Lehrplan[s]“. Gleichzeitig sieht er sich aber auch unhinterfragt in der Position, seinen Unterricht abseits dieser Vorgaben („irgendwie alternativ“) auszugestalten. Andererseits wird die in einem Lachen gerahmte verkürzte Stellungnahme – „das wäre komplett dumm“ – bedeutsam, wenn diese ins Verhältnis zu dem in einem Atemzug geschilderten Überhang an „Theorie“, dem einseitigen Festhalten am „Lehrbuch“ und dem robotermäßigen Abarbeiten der zu vermittelnden Inhalte auf der einen und den zu lernenden Inhalten auf der anderen Seite gesetzt wird. Bruno Aulent bildet in seiner Handlungsvorstellung mit seinen Schüler*innen eine Allianz gegenüber der metaphorisch ins Spiel gebrachten programmatischen Handlung eines Abarbeitens von Lehr-Lern-Inhalten. Dabei kann die Etikettierung der Dummheit bezogen auf die Handlung des stupiden Abarbeitens der unterrichtlichen Aufträge interpretiert werden. Die Wahrnehmung des „[K]omplett dumm“-Seins zeigt sich bei ihm aber auch daran, wie und worüber die Schüler*innen reden, wie sie Welt verstehen. Was also Bruno Aulent als „komplett dumm“ sein meint, wird nicht auf die Lehr-Lern-Inhalte bezogen, die sich in „Theorie“ oder im „Lehrbuch“ wiederfinden. Vielmehr bezieht er es auf die Nicht- oder Unterbewertung eines Konnexes zur „Alltagssituation“, auch wenn offenbleibt, auf welche „Alltagssituation“ genau. Er weist eine gegenteilige Orientierung („extra mehr“, „irgendwie anders“) auf, indem er auf „richtig aktuelle Themen“ eingeht. Dass der Bezug zum Alltag relevant für die Schüler*innen ist, teilen also Leo Arieß und Bruno Aulent, wobei jedoch Bruno Aulent eine andere Erklärung für die Relevanz dieses unterrichtlichen Handelns in der Fortsetzung seiner kommentierten Stellungnahme anführt:

ich mache immer dass irgendwie praktisch geredet wird und nicht nur mit Theorie und so (.) ich will einfach dass sie einfach dass die Schüler einen **richtigen Einblick auf diese Dinge** weil solange ich über [#ein Thema#] rede was so und so und so passiert ja okay (.) dann habe ich nur das und im Kopf und nach zwei Stunden ist schon alles vorbei und wenn's wirklich das Problem und so diese Situation kommt (.) dann habe ich keine Ahnung //I: mhm// und deswegen ist wichtig dass das irgendwie so praktisch wie möglich ist (.) (Bruno Aulent: 535–540).

In seiner Erklärungsdetailierung unterstreicht er abermals die Verknüpfung von „praktisch“ erzählten Beständen mit der „Theorie“. Er plausibilisiert sein Handeln nun wie folgt: Implizit führt er seine Einschätzung zum „[K]omplett dumm“-Sein und zur Verwahrung gegen diesen Zustand weiter. Mit Nachdruck geäußert („will“) ist es für ihn wichtig, seinen Schüler*innen einen „richtigen Einblick auf diese Dinge“ zu ermöglichen. Die Formulierung des „richtigen Einblick[s]“ ist in diesem Zusammenhang weniger bezogen auf eine normative Entscheidungsfähigkeit, sondern verweist vielmehr auf einen profunden Einblick in die „Dinge“ – also auf

Urteilkraft. In einer weiteren Auffächerung seiner Argumentation findet sich eine Innenwelt-darstellung, was auf der sprachlichen Ebene durch eine Umkehr der Perspektive deutlich wird: Er erklärt sein Handeln aus der Perspektive der Schüler*innen, die von ihm ein Thema „so und so und so“ vermittelt bekommen, welches sie im „Kopf behalten“. Die Verhandlung des Themas erfolgt zum einen lediglich in einem knappen Zeitfenster („zwei Stunden“). Diese theoretische Vermittlung eignet sich zum anderen aus der gespiegelten Schüler*innensicht kaum, um in einer konkreten „Situation“ dieses Wissen zu reaktivieren („dann habe ich keine Ahnung“). Er vermittelt in einer stellvertretenden Perspektive also, dass das von den Schüler*innen angeeignete Wissen äußerlich bleibt, nicht verinnerlicht wird und sie dieses ihrem Leben nicht zuordnen können. Das unterrichtliche Handeln, welches Leo Arieh an der Alltagsnähe ausrichtet, findet ein Pendant in Bruno Aulents Abkehr gegenüber einem Vorgehen, welches sich „nur“ aus „Theorie“ speist und ein reflexives Lernen ermöglichen soll. Das alltagsnahe Handeln dieser beiden Lehrer kann in einer didaktischen Lesart als persönlichkeitsrelevantes Lernen verstanden werden. Vor dem Hintergrund der mikrosozialen Erfahrungsaufschichtung aus dem Nahfeld Schule, die Bruno Aulent mit Leo Arieh teilt, zeigt sich eine Abkehr von einer binären Sicht des Lehrens, das als Grundlage die „Theorie“ für die evozierten Lernprozesse zwar anerkennt, jedoch auf der anderen Seite eine Alltagsnähe vernachlässigt. Allerdings sind die „Beispielgeschichten“ Leo Ariehs oder die „Alltagssituationen“, von denen auch Bruno Aulent berichtet, *stellvertretende* Erfahrungen. Aus dem vorliegenden Material kann außerdem lediglich gemutmaßt werden, dass beide Lehrer auch „Geschichten“ ihrer Schüler*innen in ihrem Unterricht berücksichtigen würden; es kann jedoch nicht direkt aus dem Material heraus erschlossen werden. So bleiben die geschilderten „Beispielgeschichten“ und die erzählten „Alltagssituationen“ zwar konkrete Erfahrungen, jedoch die Leo Ariehs und Bruno Aulents bzw. jene von Menschen aus ihrem Umfeld, die als Grundlage für ihr unterrichtliches Handeln dienen. Die Vorstellungen von Lernen werden jedoch seitens der beiden Lehrer dabei getragen von der Vorstellung einer späteren, womöglich spontanen Entfaltung des Gelernten, das dann ja wiederum auf die angeeigneten Erfahrungen aus ihrem Unterricht zurückgreift.

An dieser Stelle soll eine Sequenz von Alara Ruchat als Vergleichsequenz zu der bisher entwickelten Handlungsorientierung dienen, die diesen Typus abrundet. Die Lehrerin wird im exmanenten Nachfrageteil des Interviews gefragt, was ihr in ihrem Unterricht wichtig erscheint:

ich persönlich mach- machs immer so und ähm argumentier's auch als Unterrichtsprinzip für mich dass ich ähm Aktuelles auffasse (.) in dem Moment wo es fällt (.) ja wenn's grad ähm eben kurz in der Pause irgendeinen Konflikt gegeben hat dass ich da jetzt nicht sage ich hab jetzt Deutschunterricht und zieh jetzt meinen Plan durch @was ich geplant hab@ für Deutsch sondern Aktuelles aufnehme und- und aufarbeite und drüber spreche (Alara Ruchat: 517–522).

Sie verortet in einer argumentativen Selbsteinschätzung ein grundsätzliches Vorgehen („immer“), das sie dann konsequenterweise als ihr „Unterrichtsprinzip“ rahmt und gegenüber anderen Personen legitimiert („argumentier's“). In Übereinstimmung mit Leo Arieh und Bruno Aulent nimmt sie eine Reflexion eines Ereignisses vor, das sie knapp zusammenfasst. Ein „Konflikt“, der sich in der Pause ereignet hat, dient ihr dabei beispielhaft dazu, ihre Version der Alltagsnähe zu erläutern, die jeweils in leichter Varianz zu jener von Leo Arieh und Bruno Aulent zu verstehen ist. Die Alltagsnähe wird von ihr auf ein unmittelbar zeitliches und sozialräumliches Setting („Aktuelles“) bezogen und nicht auf stellvertretende Begebenheiten aus ihrem Umfeld oder auf Erfahrungen, die sie thematisiert, so dass daraus Lerngeschichten werden. Die „Pause“ dient ihr hingegen als alltägliche Begebenheit und der „Konflikt“ ist jener direkte Erfahrungskontext der Schüler*innen, auf den sie sich in ihrer Unterrichtszeit bezieht. Der verbindende Anteil dieser Handlungsorientierung gegenüber Leo Arieh und Bruno Aulent ist die Eigenerlaubnis, bei ihr zumindest von der zeitlichen Vorgabe, die für die eigene Unterrichtsplanung relevant ist, abzuweichen und der ereigneten Begebenheit einen Vorrang zu geben. Es

bleibt in ihrer Beschreibung offen, wer die Erfahrung aus der „Pause“ einbringt, also ob sie dies vollzieht oder die Schüler*innen ihre Erfahrungen von sich aus einbringen. Auch über den Umstand, warum der „Konflikt“ thematisiert wird, z.B. um die Unterrichtssituation nicht zu belasten, wird in dieser Beschreibung und auch in den weiterführenden Beschreibungen ihrer Unterrichtstätigkeit nichts weiter bekannt gegeben. Allerdings kann die Thematisierung des „Konflikt[s]“ als handlungspraktische Gegenantwort gegenüber jenen *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* interpretiert werden, die ja in ihrem Fall davon gekennzeichnet sind, dass die Lehrer*innen mit dem „Lehrplan fertig werden“ sollen. Nun kann die Thematisierung des „Konflikt[s]“ als Erfüllungshandeln verstanden werden, die letzten Endes hilft, mit dem „Lehrplan fertig“ zu werden – eine Erwartungshaltung allerdings, der Alara Ruchat, dies erschließt sich aus den *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule*, kritisch gegenübersteht. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung kann ihr Vorgehen, dem „Konflikt“ Raum zu geben, gerade als Gegenreaktion gegenüber dem Abarbeiten eines „Plan[s]“ interpretiert werden. In der metaphorischen Darstellung Bruno Aulents ausgedrückt, versteht auch sie sich ebenso wenig als „Roboter“, der einem programmierten Ablauf in ihrem Lehrer*innenhandeln folgt.

Kurzzusammenfassung der ersten typisierten Handlungsorientierung

Diese gemeinsame Handlungsorientierung der Lehrer*innen Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat ist von dem Leitgedanken getragen, dass eine Alltagsnähe in den Unterricht Einzug halten soll. Diese drei Lehrer*innen konkretisieren dabei die gemeinsame Orientierung am Thema dieser Vermittlung der Alltagsnähe, denn letztlich verweisen sie mit dieser Orientierung auf ihre Aufgabe als Lehrer*innen, die einen widersprüchlichen Charakter aufweist: Sie reagieren auf der einen Seite auf die Schüler*innen als Personen insofern, als dass sie auf ihre individuellen Bedarfe Rücksicht nehmen. Der Alltagsbezug wird von ihnen didaktisch genutzt, indem Impulse aus dem Alltagserleben in den Unterricht aufgenommen und aufbereitet werden. Auf der anderen Seite sehen sie sich den schulisch-curricularen Ansprüchen gegenüber, welche Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat kritisch in den Blick nehmen.

8.3.2 Die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen

Dieses Kapitel widmet sich der zweiten Handlungsorientierung, die sich bei den Lehrer*innen dieses Typus zeigt. Diese Orientierung umfasst das Evozieren einer kritisch-emanzipativen Haltung, die diese drei Lehrer*innen bei den Schüler*innen wecken bzw. festigen wollen.

Zu Beginn der Darstellung soll auf Sequenzen aus dem ersten Interview mit Leo Arie eingegangen werden. Er wird im Zuge der exmanenten Nachfragephase gefragt, was sein Anspruch an seinen Unterricht ist. Daraufhin meint er:

dass sie halt so viel wie möglich auch selber machen können beziehungsweise auch selber (.) ihre eigene Meinung (.) auch selber ihre Aussagen treffen können (.) auf das arbeite ich hin dass irgendwann einmal wenn ich die Frage stelle was bedeutet [#Thema#] (.) dass die dann weiß ich nicht in der [#Klassenstufe#] sagen können [#Thema#] bedeutet für mich das und das (.) einfach nur dass sie es reflektiert haben wenn ich merke dass das auch wirklich reflektiert und durchdacht ist dann ist das einfach was (.) auf das ich hinausarbeiten möchte (Leo Arie I: 679–685).

Er führt in Form einer mehrstufigen Orientierungstheorie erst einmal aus, welche Bedingungen es benötigt, so dass seine Schüler*innen in eine Haltung kommen, die er für erstrebenswert hält. Dabei tritt er in seiner Selbstsicht als ein relevanter Gestalter auf („auf das arbeite ich hin“), der den Schüler*innen eine zweifache Lernerfahrung ermöglichen möchte. Einmal, dies wird von

ihm kurz hintereinander dreimal benannt, dass sie eigenständig („selber“) handeln können. Er hebt dabei erst einmal nicht auf einen bestimmten Inhalt ab, mit dem sich die Schüler*innen auseinandersetzen (sollen), sondern postuliert einen für ihn zentralen Eigenanspruch seines Handelns. Diesen sieht er eingelöst durch seine didaktische Maßnahme, d.h. „selber machen“, „selber ihre eigene Meinung“ bilden und „selber ihre Aussagen“ treffen lassen. In weiterer Folge der Sequenz dient eine beispielhafte Frage dazu, zu postulieren, dass es ihm darüber hinaus wichtig ist, dass sein Gegenüber zum anderen auch in der Lage sein soll, sich mit einer Frage bzw. einer Themenstellung „reflektiert“ auseinanderzusetzen. Dass sein Handeln einen implizit hervorgebrachten emanzipativen Kern beinhaltet, schält sich in der Weiterführung seiner Argumentation heraus:

oder °mein Prinzip ist° (.) für mich ist es auch (.) wichtig wenn ich reinkomme und sie lernen mich erst kennen sag ich ‚bei mir gibt es auch keine falschen Antworten hier in Religion wir sind jetzt nicht in Mathe wo zwei plus zwei vier ist‘ (.) da kommt man nicht aus das ist so (.) sondern wo doch (.) unterschiedliche Sachen möglich sind (.) und da versuche ich ihnen relativ frei die Möglichkeiten zu geben (.) wenn sie halt [#Alter#] sind dann kennen sie halt viel noch nicht (.) dann versuch ich ihnen halt sozusagen langsam (.) zu üben (.) eigene Meinungen zu bilden °ja° (Leo Arieh I: 665–690).

Er führt seine Orientierungstheorie weiter aus, indem er ein Vorgehen in einem Setting der ersten Begegnung („lernen mich erst kennen“) beschreibt. Seine Schilderung ist auf die damalige Zukunft seines Unterrichtens gerichtet, indem er seine Handlungsalternative kontrastiv („wir sind nicht in Mathe“) offenlegt. Er bringt metaphorisch eine Gleichung an, in der keine Variable auftritt und der mit einer wahren oder „falschen“ Antwort begegnet werden kann. Er legt – am Ende doch (unbewusst) in einer Gleichungsmetapher verbleibend – dar, dass in der Verhandlung seiner Themen „unterschiedliche“ Variationen von Antworten möglich sind. Die in der Sequenz zum Teil gemimte Ansprache an seine Schüler*innen ist an dieser Stelle ein Mittel, mit welchem die Eigensicht auf sein didaktisches Vorgehen i.S. eines diskursiven Vorgehens mit offenem Ende („unterschiedliche Sachen“) validierend nachvollzogen werden soll. In der Darstellung der *Erfahrungen in Gesellschaft* ist eine Sequenz angeführt worden, die ihn bereits als Protagonisten eines kritischen Hinterfragens eines wirtschaftlichen Verhaltens eingeführt hat. Die charakteristische Frage „na ja wo kaufst du denn jetzt dein T-Shirt“, die er seinen Schüler*innen in seinem Unterricht stellt, sowie die Thematisierung der Produktionsbedingungen von „H&M“-Kleidung dienen letztendlich der Auseinandersetzung mit der Beteiligung des Menschen am Erhalt der bereits etablierten Machtverhältnisse, die sich im wirtschaftlichen Verhalten der hiesigen Gesellschaft zeigen. Neben der Thematisierung von Inhalten, die aus seiner Sicht eines Hinterfragens bedürfen, wird an folgender Textstelle die Zielsetzung seines emanzipativen Vorgehens ausdifferenziert:

ich glaube dass (.) **alle Lehrer** sozusagen die Aufgabe haben (.) in ihren Positionen und in ihren Fächern eine gewisse Grund- (3) Grundausbildung (.) also den Kindern halt einfach nicht nur einfach das Thematische (.) sondern halt wirklich auch so (.) das was im Leben passiert mitzugeben und versuchen (.) da irgendwie ein Umdenken aktivieren (.) Einkaufen zum Beispiel oder so (.) Globalisierung (.) ja (.) also ganz unterschiedliche Sachen (.) ja (Leo Arieh I: 1024–1029).

Diese Sequenz ist Teil seiner Ausführungen zu den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemlagen, die er in der Welt sieht und die eine Detaillierungsexpansion in Form einer argumentativ-theoretischen Stellungnahme darstellen. Abgesehen davon stellt er auch hier nochmals heraus, dass er das Lehrer*innenhandeln über eine fachliche Wissensvermittlungsaufgabe hinausdenkt und dass die schulische „Aufgabe“ der Lehrer*innen in einem Zusammenhang mit dem „Leben“ steht. Die Bezeichnung, was „im Leben passiert“, liest sich an dieser Stelle zum einen als Rekurs auf die von ihm eingebrachten äußerlich-schicksalhaften Bedingungen einer sich ändernden Gesellschaft, denen sich die Menschen aus seiner Sicht ausgesetzt sehen, zum anderen aber auch als einen, der abermals die Prinzipien einer zweckrationalen und an Wachs-

tum orientierten Gesellschaft aufnimmt. Was er als wichtig mitzugeben erachtet, ist dabei, ein Verständnis für die Logik dieser Bedingungen und Prinzipien zu evozieren. Zwei Aspekte, die in der Sequenz auffällig erscheinen, sollen hier in Bezug auf die emanzipative Orientierung benannt werden: Er geht davon aus, dass die Lehrer*innen die „Aufgabe haben (.) in ihren Positionen und in ihren Fächern“ den Schüler*innen eine „gewisse Grund- (3) Grundausbildung“ mitzugeben. Mit der soll es, von ihm als Ideal gedacht, gelingen, mit diesen schicksalhaften Bedingungen umzugehen und ggf. die eigenen Anteile eines solchen Zustandekommens zu erkennen. Die „Grundausbildung“ bezieht sich auf das Herausbilden bzw. die Manifestation ebenjener emanzipativen Haltung, wie es sich dann in der Detaillierung der Argumentation zeigt.

Mit dem Fokus auf die Ausdifferenzierung der Handlungsorientierungen, die in diesem Typus – so bahnt es sich bereits bei Leo Arieh an – über die inhaltliche Komponente der Vermittlung einer kritisch-emanzipativen Haltung hinausgeht, ist allerdings auch zu klären, wie die Benennung „in ihren Positionen“ und „in ihren Fächern“ verstanden werden kann. Er nimmt in dieser Art der Benennung zunächst einmal eine Anordnung vor, die eine anfängliche Kontrastanordnung darstellt und in der die außerfachlichen „Positionen“ und die Vermittlung der Gegenstände aus der Fächerlogik heraus eine Rolle spielen. Ganz unabhängig aber von der fachlichen Ausrichtung der Lehrer*innen („alle Lehrer“) verortet er diese in einer gesellschaftlichen Praxis, die er hier als „Leben“ umschreibt. In der Gesamtsicht dieser Sequenz kann die Bezeichnung „Positionen“ an dieser Stelle einerseits als Meinung oder persönliche Haltung der Lehrer*innen, welche die Lehrer*innen selbst über das „Einkaufen“ oder „Globalisierung“ haben und (in reflexiver Auseinandersetzung) in ihren Unterricht einbringen könnten, interpretiert werden. In beiden Interviews möchte Leo Arieh allerdings mehrfach verdeutlichen, dass ein didaktisches Vorgehen, zumal in den Unterrichtsfächern, in denen gesellschaftspolitische und/oder ethische Fragen behandelt werden, von ihm reflektiert wird.²⁰⁷ Die „Positionen“ können dann andererseits aber auch auf die Stellung der Lehrer*innen, die sie innehaben, bezogen werden. Die Frage danach, wie sich diese *positio* aus seiner Sicht konkret herstellt, kann anhand des Materials nicht ausreichend dargestellt werden. Was allerdings bezüglich des Verständnisses der Handlungsorientierung heraussticht, ist die Rahmung dieser „Positionen“ als eine exponierte – schließlich können „alle“ Lehrer*innen aus dieser Stellung heraus bei den Schüler*innen ein „Umdenken aktivieren“. Das Handeln von ihm als Lehrer wird anhand der „Positionen“ als maximale Abstraktionsleistung vermittelt, denn im Vergleich zu anderen Sequenzen, in denen er sein Handeln aus einer deutlichen Ich-Formulierung heraus erläutert, argumentiert er jetzt aus einer Draufschau auf das Verständnis des Lehrer*innenhandelns. Es speist sich dabei aus einem Verständnis, dass er ein solch relevantes Gegenüber für die Schüler*innen darstellt, weil er sich in der Lage sieht, einen tiefgreifenden Reflexionsprozess bei ihnen auszulösen. „Umdenken aktivieren“ ist als Markierer einer Kritik und gleichsam einer Veränderbarkeit jener gesellschaftlichen Verhältnisse, die ihn und seine Schüler*innen umgeben, zu verstehen. Die bei Leo Arieh vorliegende Orientierung des Evozierens einer kritisch-emanzipativen Haltung zeigt sich auch bei Bruno Aulent, allerdings in folgender Ausformung:

207 Das wurde beispielsweise an dem Verweis in der vorangegangenen Sequenz deutlich, in der er betont, dass es bei ihm keine „falschen Antworten“ gibt und „unterschiedliche Sachen“ gesagt werden können, er also nicht an einem Antwortverhalten interessiert ist, nur weil er die betreffende Antwort für richtig erachtet. Außerdem, dies wurde in der Darstellung der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* bereits benannt, ist ihm durchaus auch sein eigenes Bedürfnis nach Konsum oder Besitz bewusst. So sagt er, dass Menschen meinen, „gewisse Luxusymbole gewissen Luxusstatus zu haben (.) das ist ja bei mir auch nicht anders (.) ich mag auch ein schönes Auto haben oder eine schöne Wohnung haben (.) das ist ja eh legitim (.) aber wir sind schon ganz schön egoistisch geworden“ (Leo Arieh II: 144–147). Dies wird an dieser Stelle als Voraussetzung dafür verstanden, dass er – in seiner Selbstsicht – in seinem Unterricht nicht aus einer unreflektierten Position heraus agieren will.

ich finde (.) wenn die Schüler nicht darüber denken können und darüber diskutieren können dann (.) ist (.) wahrscheinlich hab ich versagt (2) also wahrscheinlich (1) ist wie Philosophie und so und Aristoteles und so ich finde ganz wichtig diskutieren und nachdenken können (Bruno Aulent: 575–577).

Er nimmt im Zuge seiner Antwort auf eine Frage nach seiner Wahrnehmung und dem Umgang als Lehrer*in mit sozialen Problemlagen eine dichte argumentative Großerläuterung seines Handelns vor, aus der diese Sequenz entnommen wurde: Er postuliert zunächst vor einer negativen Erwartungsfolie ein Bild von Schüler*innen, wie er sich diese Schüler*innen vorstellt. Sie sollten „darüber denken“ und „darüber diskutieren“ können – das formuliert er als seinen zentralen Zielauftrag unterrichtlichen Handelns. Er hat an sich die Anspruchshaltung, dass er diejenige Person ist, welche die Schüler*innen dazu bewegen kann, „denken [zu] können“ und „diskutieren zu können“. Aus einer Selbstbezüglichkeit heraus rahmt er das Eintreten des Ausbleibens einer Denk- und Diskursfähigkeit der Heranwachsenden als seinen (Teil-)Misserfolg („versagt“). Mit einer zweifachen Pausenaktivität, in der er schließlich in abgeschwächter Weise („wahrscheinlich“) seine eigens auferlegte Verantwortung zu entschärfen versucht, wendet er die negative Erwartungsfolie dann ins Gegenteil. „Aristoteles“ dient ihm als personalisierte, die „Philosophie“ als verallgemeinerte Referenz, an die er sein Handeln rückbindet, wie die Fortführung der orientierungstheoretischen Aktivität Bruno Aulents zeigt:

und nicht Schafe zu sein sondern eigenständige Menschen (.) nicht wo die Masse geht geh ich auch [Textauslassung 4 Zeilen] ,alle machen so‘ oder (.) ,ja was das ist eh nicht schlimm ja die machen eh alles so‘ (.) bin ich so allergisch auf diese Sachen auch wenn Schüler sagen ,ja alle machen es so‘ wieso sollen sie ,wieso soll ich anders machen‘ ääähh Entschuldigung ,wenn (.) alle Blödsinn machen machst du auch oder sagst du na warte‘ [Textauslassung 14 Zeilen] ich glaube das Wichtigste ist dass Schüler (.) differenziert denken (.) kritisch denken und selbstständig denken //I: mhm// und nicht wie die (4) wie die Masse sagt //I: okay mhm// nicht meine ich meine nicht Anarchie das nicht das ist auch komplett eine andere Blödsinn aber (.) äh einfach (5) wir sind Menschen die einfach wir sollten irgendwie klug sein und (.) verstanden haben und ähhh und nicht einfach wie die (.) keine Ahnung Insekten die einfach nur riechen (.) ja (.) und das ist finde ich wichtig (.) generell in allen Fächern aber in bestimmten Fächern mehr (.) in Mathe kann man nicht so viel aber ich glaube dass Schule soll so was (.) das soll am wichtigsten sein (Bruno Aulent: 604–631).

Er führt seine Handlungsprämisse aus, indem er die Beschreibung der Fähigkeiten seiner Schüler*innen in einer Gegenüberstellung fortführt. Das Verhalten der „Schafe“ als Herdentiere dient ihm als Metapher für jenes gehorsame sowie einfältige („wo die Masse geht“, „wie die Masse sagt“) Verhalten von Menschen, welches er auch bei seinen Schüler*innen meint verbreitet zu sehen. Mit Unterbrechungen ahmt er die Heranwachsenden mit ihren Argumentationen für dieses Handeln nach, was zum einen die direkte Betroffenheit mit solchen Argumenten und gleichsam seine Empörung („bin ich so allergisch“) gegenüber dieser Argumentationsstrategie unterstreicht. Der Vergleich mit einem Tier, welcher sich am Ende der Sequenz in abgewandelter Form („Insekten“) nochmals zeigt, hat insofern eine komparative Funktion, als dass er den Menschen mit seinen Eigenschaften, die er aus seiner Sicht im Vergleich zu einem Tier hat, erhöht. Zusätzlich nutzt er eine andere Variante der Steigerung – den Superlativ („wichtigste[n]“). Diese Graduierung, die sich auch in der vorigen Sequenz zeigt („ganz wichtig“), dient in einem weiteren Mal dazu, die Bedeutsamkeit seines Handelns zu verdeutlichen. Ähnlich wie Leo Arieh möchte er diesen Auftrag fächerübergreifend („generell in allen Fächern“) verwirklicht sehen, wobei er sein Fach im Vergleich zu Mathematik für prädestinierter für eine solche Vermittlungsarbeit ansieht. Die oben angesprochenen aristotelischen Anleihen zeigen sich nun in folgender, allerdings implizit geäußelter Grundausrichtung, die Bruno Aulents Handeln flankiert: Er verallgemeinert in dieser Sequenz das Bild der Heranwachsenden und hebt hervor, dass „Menschen“ „irgendwie klug sein“ sollten und in gewisser Weise handeln können sollten: So hat das Wissen Handeln zum Ziel. Das Handeln bezieht er auf eine eigens

vorgenommene – emanzipative – Verortung des Menschen in Gesellschaft. Zum einen also nicht dorthin, wo unhinterfragt „die Masse geht“, zum anderen aber auch nicht in eine Richtung, die er mit „Anarchie“ gleichsetzt und die in seiner Lesart als „komplett eine andere Blödsinn“ aufgefasst wird. Sein unterrichtliches Handeln soll also den Schüler*innen eine solche Verortungsfähigkeit ermöglichen, der dabei ein Denken, was sich als „differenziert“, „kritisch“ sowie „selbstständig“ auszeichnet, vorausgeht. Bruno Aulent fasst dieses Handeln, welches er für den „[w]ichtigste[n]“ Referenzpunkt seines unterrichtlichen Vorgehens sieht, als ein wissentliches („selbstständig“) Handeln auf, das stetig von den Adressat*innen seines Unterrichts hinterfragt und aktualisiert („differenziert“, „kritisch“) werden soll. Er beschreibt im Fortlauf des Interviews einen Ausschnitt seines Vorgehens:

zeige ich oder sage ich oder gebe ich auch extra (.) so (3) irgendwie (2) nervlich oder so äh nervige Videos oder so komplett unwissenschaftlich oder komplett blöde Texte (.) nicht weil ich einfach denke es gibt nichts Besseres sondern wenn ich immer die besten Sachen gebe (.) dann werden sie immer von gute Sachen äh (.) gefüttert sozusagen und dann äh üben sie nicht selbstständig und kritisch denken (1) extra zeige ich oder gebe ich ihnen auch so Texte oder Videos zeige ich wo einfach komplett ein Schwachsinn ist (.) weil sie selber müssen das sagen [Textauslassung 8 Zeilen] die haben es echt angeschaut und haben angefangen und so geschaut und dann ‚Schwachsinn‘ und immer wieder dazu geredet und dann hab ich gesagt ‚bitte schauen wir fertig‘ und in manche Klasse habe ich nicht fertig geschaut und in manche Klasse habe ich fünf Minuten geschaut Pause dann geredet dann wieder geschaut und so (Bruno Aulent: 883–900).

Diese Sequenz kann als Beleg seiner vorangegangenen Großbeschreibung verstanden werden. Im Zentrum der Sequenz steht eine Legitimationsanstrengung Bruno Aulents bezüglich des eigenen Vorgehens: Sein Dreh- und Angelpunkt ist dabei noch immer das Evozieren eines kritisch-emanzipativen Denkens bei seinen Schüler*innen. Seine Argumentation ist durchzogen von einer verschränkt-kommentierenden Stellungnahme, die einmal aus einem vergleichend-beschreibenden Teil, nämlich, dass die Schüler*innen von ihm absichtlich nicht ausschließlich mit jenem (üblichen) Material konfrontiert werden, das von vornherein eine nachvollziehbare Meinungsbildung auf einem bequemen Weg ermöglicht, besteht. Zum anderen bestehe seine Argumentation aus einem bewertend-stellungsbeziehenden Kurzkommentar über die Sinnhaftigkeit seines Vorgehens. Auch wenn er derjenige bleibt, der das Material aussucht, ein Ziel mit diesem Einsatz verfolgt und den Prozess moderiert, so ist sein Handeln von dem Wunsch und der Überzeugung getragen, dass die Schüler*innen eigenmächtig zu ihren Schlüssen kommen („sie selber müssen das sagen“). Dabei scheint er einerseits selbst überrascht zu sein („die haben das echt angeschaut“), dass sich die Schüler*innen auf diese Form der Provokation einlassen. Er schildert in diesem Zusammenhang an späterer Stelle auch, dass die Schüler*innen „richtig emotional“ werden. Seine, in einem nachträglichen Minidialog, hervorgebrachte Bitte „bitte schauen wir fertig“ kann als Markierer für den Versuch verstanden werden, einen selbstregulierten Umgang seitens der Schüler*innen mit jenen „nervige[n]“ Standpunkten, die sich in den ihnen zur Verfügung gestellten Materialien zeigen, in seinem Unterricht zu ermöglichen.

Die von Leo Arieh und Bruno Aulent herausgearbeitete Orientierung findet sich auch bei Alara Ruchat. Sie wird im exmanenten Nachfrageteil des Interviews gefragt, was sie von sich selbst als Lehrerin erwartet; darauf antwortet sie:

dass ich keine Lehrerin werde die da jetzt Einfluss- viel Einfluss übt und indoktriniert sondern (.) die Alternativen vorschlägt und bereit ist ähh zu diskutieren ja u- und auch Kritik zuzulassen (.) ja was mir auch sehr wichtig ist ich diskutiere schon viel mit Schülerinnen und Schülern wobei @ich immer das letzte Wort habe im Moment@ aber-aber es soll ihnen im Prinzip dazu helfen das in ihrer Entwicklung das das nicht zu verlieren Kritik auszuüben °ausüben zu können° (Alara Ruchat: 499–503).

Es findet sich in der Sequenz eine Orientierungstheorie, die eine Handlungsplanung aufweist, sich auf eine zukünftige Entwicklung bezieht und zwei Ereignisträger*innenschaften kommu-

niziert. Alara Ruchat kontrastiert zunächst an sich selbst einen Handlungskontext, nämlich, „viel Einfluss“ auszuüben oder gar zu „indoktrinieren“, von dem sie sich abgrenzt. Demgegenüber entwirft sie sich als eine Akteurin, die ihren Schüler*innen „Alternativen vorschlägt“ und „Kritik zulassen“ möchte. Was sie mit Leo Arieh und Bruno Aulent teilt, ist ihr Prinzip eines diskursiven Vorgehens, das für sie zentral („sehr wichtig“) ist. Allerdings hebt sich die Rahmung ihrer Form der emanzipativen Orientierung wie folgt von der der beiden anderen Lehrer ab: In einer verkürzten Bilanzierungsanstrengung teilt sie aus einer derzeitigen Situation („im Moment“) in einem Lachen gerahmt mit, dass sie „immer das letzte Wort ha[t]“. Das Lachen kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass sie eine Ambivalenz zwischen der eigens eingeforderten Diskussionsmöglichkeit sieht, die sie letztendlich dann doch beschneidet. Die Sequenz lässt dabei mehrere Lesarten zum „letzte[n] Wort“ zu, wobei die Sequenz als auch die Fortführung des Interviews zu wenig auskunftsfähig für eine letztendlich abschließende Lesart ist, zwei Varianten seien jedoch hier benannt: Dieses Vorgehen kann einerseits verstanden werden als Erlangen oder als Wiederherstellung einer Diskursivität bezogen auf inhaltliche Aspekte der Themenverhandlung, bspw. wenn eine Meinung oder eine Auffassung, die von den Schüler*innen geäußert wird, (aus ihrer Sicht) eine normative Erwiderung benötigt. Andererseits kann es aber auch auf die Schaffung, Bewahrung oder Wiedererlangung von Kontrolle in der jeweiligen Unterrichtssituation bezogen werden; in dem Fall markiert das „letzte Wort“ eine Praktik der Bewerkstelligung des Unterrichtsrhythmus bzw. -ablaufs, denn findet eine Diskussion unter bzw. mit ihren Schüler*innen statt, so können damit auch dichtere kommunikative Aushandlungsprozesse einhergehen als in einem Frontalgeschehen (bspw. wer wann wie lang sprechen kann). In beiden Fällen ist das „letzte Wort“ ein Herstellen von Kontrolle über die jeweilige Situation, das sich in ihrem Vorgehen manifestiert („immer) hat.²⁰⁸ Die Zielsetzung dieser didaktischen Maßnahme speist sich aus einem verbindenden Motiv, das sie mit Leo Arieh und Bruno Aulent eint – den Erhalt bzw. das Evozieren einer Kritikfähigkeit seitens der Schüler*innen. Am Ende des Interviews mit Alara Ruchat kommt, von ihr zusammengefasst, ein weiterer einander Bezugsrahmen der hier dargestellten Handlungsorientierung zum Vorschein: Sie wird am Ende des Interviews gefragt:

//I: unter welch- ((Husten)) Entschuldigung (.) unter welches Bild oder unter welches Motto würden Sie Ihren Unterricht setzen// (28) scheue nicht davor deine Meinung (.) zu äußern //I: mhm mhm// °das wär so ein Motto° //I: ja okay// °für meinen Unterricht° (Alara Ruchat: 769–771).

Alara Ruchat nimmt sich für die Beantwortung dieser Frage etwas länger Zeit, bevor sie beginnt, diese zu beantworten. Die Formulierung erinnert aufgrund der Weise, wie sie sie einführt („scheue nicht“), an Formulierungen, wie sie aus religiösen Schriften – dem Koran, der Thora sowie dem Alten (wie auch dem Neuen) Testament – bekannt sind. Sicherlich, dies sei an der Stelle auch bemerkt, zielt die Fragestellung im Interview darauf ab, eine eigene Gesetzmäßigkeit für das Lehrer*innenhandeln zu finden und diese mitzuteilen, daher war mit der Form der Antwort zu rechnen; das stellt im Grunde erst einmal keine Besonderheit dar. Dennoch aber ist genau jener Formulierung Aufmerksamkeit zu widmen, denn sie bringt eine wesentliche Grundlage der Handlungsorientierung dieses Typus auf den Punkt. Die kritisch-emanzipative Haltung, die alle drei Lehrer*innen in ihrem Handeln zu vermitteln versuchen, benötigt ein mutiges Auftreten, vor allem dann, wenn die Position seitens der Schüler*innen herausgebildet oder gefestigt, im Schulraum erprobt und dann in anderen (gesellschaftlichen) Settings vertreten werden will. Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Erfahrungsräume der Vertre-

208 Sie beschreibt im Interview an anderer Stelle in einer stakkatohaften Aufzählung ihr Bild einer idealen Lehrer*in, das als nachgeholte Konklusion ihrer eben vorgestellten Beschreibung des unterrichtlichen Vorgehens verstanden werden kann. Sie äußert dort abermals, dass eine solche Lehrer*in versucht, nicht zu „indoktrinieren“ (Alara Ruchat: 418), zu „manipulieren“ (Alara Ruchat: 419) oder zu „überreden“ (Alara Ruchat: 510), sondern „Kritik“ (Alara Ruchat: 505) und „andere Meinungen“ (Alara Ruchat: 510) zulässt.

ter*innen dieses Typus kann die komprimierte Formel „scheue nicht“ als eine Variante des eigenständigen Umgangs verstanden werden, mit der den Mechanismen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, denen die Schüler*innen nach Meinung aller drei Lehrer*innen ausgesetzt sind, begegnet werden kann.

Kurzzusammenfassung der zweiten typisierten Handlungsorientierung

Neben der ersten gemeinsamen Orientierung konnte eine weitere gemeinsame Orientierung von Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat typisiert werden. Sie richten ihren Unterricht danach aus, bei den Schüler*innen eine kritisch-emanzipative Haltung zu verankern. Zentral ist allen drei Lehrer*innen dabei, ein Verständnis über die Logik von Bedingungen und Prinzipien der Gesellschaft zu evozieren, in der die Schüler*innen leben. Das Ansinnen, dass sich ihre Schüler*innen kritisch äußern können und selbstbewusst die eigene Meinung vertreten können, sowie eine diskursive und nicht manipulative Ausgestaltung des Unterrichts sind Eckpunkte des Handelns dieser drei Lehrer*innen.

8.4 Der Deutungsraum Schule – Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben

An dieser Stelle soll zunächst Folgendes in Erinnerung gerufen werden: Das zentrale Erkenntnisinteresse dieses Kapitels zielt auf das Herausarbeiten der Art und Weise, wie diese drei Lehrpersonen das Handlungsfeld Schule verstehen. Abermals steht also das Aufgabenverständnis, welches Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat sich selbst zuschreiben, im Fokus dieser Betrachtung. Anhand dessen lässt sich dann ihr charakteristisches Bild von Schule herausarbeiten. Bevor mit der Darstellung des Schulraums begonnen wird, soll in einem ersten Schritt, in einem Prolog, auf einen Aspekt eingegangen werden, der während der Analyse der Interviews auffiel und die Perspektive auf den Deutungsraum Schule möglicherweise präfiguriert.

8.4.1 Prolog zum Deutungsraum Schule

Die folgende Sequenz ist vor dem Hintergrund einer zentralen Grunderfahrung Bruno Aulents zu lesen. Ein charakteristisches Sujet ist hier das Thema der Anpassung; er macht dies beispielhaft an „Maybelline New York“-Produkten und der Orientierung an vorherrschenden körperlichen Idealvorstellungen (Vermeidung des „[N]icht geschminkt“-Seins sowie „Sixpack“) deutlich, also an der Statusinszenierung von Frauen und Männern, welche auf die Schüler*innen v.a. durch Werbung – auf die er sich im Folgenden mit „sowas“ bezieht – einströmt. In der hier zitierten Passage bringt er auf eine Frage nach seinen Erfahrungen und den Umgang mit sozialen Problemlagen Folgendes hervor:

sowas lass ich einfach analysieren und schauen was eigentlich (.)//I: mhm// in unserem Leben wichtig ist weil's äh (.) ja das sind so wichtige Sachen die in der Schule //I: mhm// darüber reden sollte (.) dass Schule auch ei- (.) weil natürlich das ist ein Problem dass Schule eher wirtschaftlich ähh (.) äh gestellt ist und so irgendwie alles für die Wirtschaft und so und diese Sachen Werbung und so die sind für die Wirtschaft und es wäre einfach (.) kontraproduktiv @wenn die Schule gegen diese Sachen@ ist aber (.) das ruiniert uns diese Werbung (Bruno Aulent: 592–597).

Diese Passage ist ein weiterer Beleg für die Handlungsorientierung des kritisch-emanzipativen Hinterfragens, hier als „analysieren“ jenes Materials, welches die Schüler*innen zu einer Anpassung an eine durch Werbung vermittelte Idealvorstellung verleiten soll. Diesem Ziel setzt er seines entgegen, was bezogen auf seine Schüler*innen darin besteht, sich nicht von diesen (medialen) Angeboten beeinflussen zu lassen. Abgesehen aber von den Schüler*innen, die für ihn als Adressat*innen seines Vorgehens begriffen werden können, weist er auf die Schule hin, die in dem an dieser Stelle skizzierten wirtschaftlichen Bezugssystem eine wesentliche Rolle spielt. Er parallelisiert dabei das (von ihm wahrgenommene) noch unausgereifte Vermögen der Schüler*innen mit dem der Schule, die aus seiner Sicht auch nicht umfassend genug in der Lage ist, sich gegenüber den Interessen der „Wirtschaft“ zu positionieren. Ob sie eine Gegenpositionierung nicht forciert, weil sie dies nicht will oder nicht vermag, bleibt in seiner Kommentarthorie ebenso offen wie die Präzisierung der Rolle, die er der Schule gegenüber der „Wirtschaft“ zuschreibt, sowie die Genese dieses Bezugssystems. Zu vermuten ist, dass er davon ausgeht, dass Schule einen sozioökonomischen Auftrag hat, den Menschen auf das spätere Eintreten in ein Wirtschafts- und Beschäftigungssystem vorzubereiten. Folgende vorläufige Aspekte von Schule werden anhand der Sequenz deutlich: Sie ist auf der einen Seite selbstverständlich in strukturelle Zusammenhänge von Gesellschaft und Wirtschaft eingebunden, die aus seiner Sicht unweigerliche („natürlich“) Herausforderungen mit sich bringen – hier: das Hinterfragen von Instrumentarien (hier: „Werbung“) eines Systems, in dessen Logik sie sich selbst stellt.

Dass Schule sich in einer Wirtschaftslogik weniger eigenmächtig positioniert, sondern dieser ausgeliefert ist, stellt auch Leo Arieß im Lauf des zweiten Interviews heraus, wenn er von einer geplanten Schulreform spricht:

jetzt muss man schauen wie die Schule wie die Schulreform wie das stattfinden wird (.) aber ich bin ein absoluter Gegner davon (.) jetzt nicht weil ich selber Lehrer bin aber dass man zum Beispiel dass man bei Schule spart ja (.) dass dann Kollegen die zum Beispiel Mathematik oder Deutsch unterrichten keine Zeit mehr haben weil sie so große Klassen haben ja (.) und weil so Stunden gespart werden und alles zusammengelegt und alles nur billig und wirtschaftlicher werden will dass wir zum Beispiel für solche Themen obwohl es gerade passen würde keine Zeit haben weil sie ihren Stoff durchdrücken müssen weil einfach das Budget nicht da ist dass man irgendwie genügend oder kleinere Klassen macht ja (.) dass Lehrer mehr Zeit haben für den für die individuelle Person und das finde ich gefährlich und es sollte eigentlich die Möglichkeit für jeden bestehen in jedem Fach auch einmal zu sagen ‚okay hey wir kümmern uns jetzt einmal einfach um ein bisschen was anderes auch‘ ja (Leo Arieß II: 632–642).

In den Ausführungen Leo Arieß zeigt sich eine theoretische Stellungnahme zu einer Schulreform, die von mehreren Bilanzierungsanstrengungen durchzogen ist. Diese dienen jeweils dazu, sich seiner Haltung gegenüber der Einbettung der Schule in wirtschaftliche Grundfragen und gegenüber sich selbst als Kritikgeber dieser Veränderungen zu vergewissern, was auch die regelmäßigen Markierer („ja“) zeigen. In einer vergleichenden Perspektive geht es ihm ebenso wie Bruno Aulent darum, Angelegenheiten – also Aspekte, die Bruno Aulent mit „wichtige Sachen“, „in unserem Leben wichtig sind“ und Leo Arieß mit „ein bisschen was anderes“ umschreibt – in der Schule thematisieren zu können. Gerade das aber droht durch die (Neu-)Positionierung von Schule unter „wirtschaftliche“ Interessen verloren zu gehen. Diese beiden Lehrer sehen Schule einmal also einer Wirtschaftslogik gegenübergestellt, die sie, dies ist eben vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Erfahrungen umfassender zu verstehen, kritisch kommentieren. Das eigentliche Potential, was der Schulraum aus ihrer Sicht bereithalten soll, sehen sie zu wenig ausgeschöpft; sie stellen daher – dies lassen bereits diese theoretischen Aktivitäten vermuten – einen Alternativraum gegenüber.

Auch Alara Ruchat positioniert den Schulraum gegenüber der Wirtschaft. An dieser Stelle soll ein Ausschnitt einer Sequenz, die bereits im Zuge der Herausarbeitung der *Orientierung im Nahfeld Schule* genutzt wurde, erneut interpretiert werden – allerdings hier mit einem Fokus

auf das Vorabverständnis zum Deutungsraum Schule. Sie berichtet im Interview, dass ihr die Schüler*innen „leid [tun]“, sie „vieles aushalten“ müssen und unter „Druck“ stehen, der „von außen“ kommt, dass Lehrer*innen „Kompetenzen ah formulieren und sie da zuordnen“. Dabei stellen sich die Schüler*innen eine Frage, die sie stellvertretend für sie hervorbringt:

„ja was (.) was wird von mir erwartet warum diese Einordnung‘ weil es gibt jetzt wirklich (.) fast ja Schubladen //I: mhm// ja aber wobei ich so argumentieren muss dass da viele Einflussfaktoren natürlich haben wir haben wir @nicht nur jetzt die Schule und Lehrer@ da fließen ja auch andere Aspekte und Faktoren von außen noch rein (.) ja die Wirtschaft braucht (.) ahm (.) Mitarbeiter und Angestellte die schnell arbeiten die gut sind die kompetent sind //I: mhm// und das spiegelt sich dann wider auf die Schule und dann auf die Schüler ja sie müssen vielen Dingen standhalten kommt mir vor (.) mehr als wir damals (Alara Ruchat: 661–667).

Sie setzt sowohl „Schule“ als auch „die Wirtschaft“ in ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis, denn „die Wirtschaft“ benötigt die Heranwachsenden nach der Schule, welche „schnell arbeiten“ können, „gut“ und „kompetent sind“. Die ambivalente Rolle, die Schule hier spielt, zeigt sich in einem Unverständnis bzw. der Kritikwürdigkeit gegenüber einer Einordnungspraktik, welche die Schüler*innen in ihrer Wahrnehmung durch die von ihnen gestellte Frage anzeigen. Sie spricht davon, dass sich die Bedarfe der Wirtschaft in der Schule „spiegel[n]“ – hier im Sinn einer symmetrischen Wiedergabe –, denn die Anforderungen aus der Wirtschaft finden Eingang in die Praktik der Lehrer*innen, die ihre Schüler*innen in bestimmte Kompetenzbereiche einordnen. Durch diese Metapher tritt ein hilfloses (und gleichsam tragisches) Bild von Schule zu Tage, denn ganz unabhängig davon, wie eine solche „Einordnung“ in Kompetenzbereiche zu bewerten wäre, droht Schule vor dem Hintergrund der gewählten Metapher in dieser theoretischen Aktivität Alara Ruchats als Schauplatz zu fungieren, der den Interessen der Wirtschaft kein eigenes Profilbild entgegensetzen hat und in dem letztendlich folgsame zukünftige Arbeitnehmer*innen herangebildet werden.

An dieser Stelle ist festzuhalten: Alle drei Lehrer*innen dieses Typus stellen Schule in ein Verhältnis zu einer Wirtschaftslogik, welcher sie – dies ist vor dem Hintergrund der *Erfahrungen in Gesellschaft* verstehbar – kritisch gegenüberstehen. Dieser Sichtweise auf den Schulraum stellen die Lehrer*innen dieses Typus eine andere, alternative Sichtweise gegenüber, die in weiterer Folge herausgearbeitet wird. Diese Herausarbeitung wird von der Beantwortung der Frage flankiert, inwiefern dieser Schulraum vor den Erfahrungshorizonten der Lehrer*innen sowie den Handlungsorientierungen verstanden werden kann.

8.4.2 Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und die Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben

Diese typisierte Orientierung umfasst ein Verständnis von Schule seitens der drei Lehrer*innen, in dem es den Schüler*innen möglich ist, ein Bewusstsein über ihre Ziele in ihrem Leben zu bilden. Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat entwerfen diesen Raum mit der Prämisse, dass diese Ziele über die Erfüllung der individuellen Bedürfnisse hinausgehen. Im Interview mit Alara Ruchat wird diese Deutung des Schulraums wie folgt deutlich. Sie sagt:

ist es ja die Aufgabe einer- einer Lehrerin oder eines Lehrers mündige kritikfähige Bürgerinnen und Bürger eigentlich ahm na zu erziehen ist jetzt das falsche Wort eher zu-zu unterstützen ihnen (.) ahm die- die Möglichkeiten vorzustellen diese Alternativen und- und die Schüler sollen sich dann dort (2) sich ahm zurechtfinden wo sie sagen ‚okay das liegt mir‘ [Textauslassung 3 Zeilen] und genau das beabsichtige ich auch als Lehrerin (Alara Ruchat: 405–412).

Sie beginnt die Rahmung eines verallgemeinerten Aufgabenverständnisses mit einer allsatzartigen Formel („es ist ja Aufgabe“). Diese Aufgabe bleibt nicht nur auf sie bezogen, sondern sie erweitert diese „Aufgabe“ unabhängig vom jeweils unterrichteten Fach auf die Lehrer*innen-schaft. Es liegt hier eine Reflexion über einen (prospektiv entworfenen) Ereigniszusammenhang vor: Der Ausgangspunkt der Argumentation ist am Gegenwartstandpunkt Alara Ruchats orientiert, denn sie schreibt sich – sozusagen im Heute – die Aufgabe zu, die Schüler*innen auf ihrem Weg zu „mündige[n] kritikfähige[n] Bürgerinnen und Bürger[n]“ zu begleiten. Gleichzeitig ist dieses Aufgabenverständnis auf die Zukunft ausgerichtet; einmal sind ihre Schüler*innen noch keine „mündige[n] kritikfähige[n]“ Bürger*innen, sollen es aber werden. Das kritikfähig-emanzipative Motiv ist bereits aus der herausgearbeiteten Handlungsorientierung dieses Typus bekannt. Was an ihrer Vorstellung von „mündige[n] kritikfähige[n]“ Bürger*innen besonders charakteristisch erscheint, ist einmal das *Movens* des Bewusstseins („okay das liegt mir“), das sie stellvertretend für ihre Schüler*innen grundlegt. Dann aber – und dies ist für das Verständnis des Schulraums gleichermaßen relevant – nimmt sie eine gegensätzliche Verortung zweier Settings vor, die sie zwar nicht explizit benennt, aber implizit äußert: Von der argumentativ hervorgebrachten Reflexion dieses Ereigniszusammenhangs ausgehend handelt es sich beim hiesigen Setting um eine Schule, die „Möglichkeiten“ und „Alternativen“ für die Heranwachsenden bereithält, um sich gegenüber dem Setting außerhalb der Schule („dann dort“) positionieren zu können. Schule wird aber auch zum Verbindungsraum zu jener Welt („dort“), in welche die Heranwachsenden letztendlich entlassen werden. In diesem können die Heranwachsenden abseits des familiären Settings mit der Welt Kontakt aufnehmen.

Gegengelesen mit der Anfrage der Heranwachsenden („ja was (.) was wird von mir erwartet warum diese Einordnung“), welche Alara Ruchat in Zusammenhang mit der Zuordnung der Heranwachsenden zu Kompetenzen sowie mit den Bedarfen der Wirtschaft, die sich in der Schule „spiegel[n]“, bringt, trägt Schule als ein solcher Verbindungskorridor zur gesellschaftlichen Sphäre ambivalente Züge in sich. Sie droht einerseits zu einer bildungsökonomisch ausgerichteten Plattform zu werden, in der dann Lern- und Bildungsprozesse vorrangig als Investition gesehen werden, die den Menschen vor dem Hintergrund seiner monetären Leistungserträge entwirft. Sie behauptet andererseits jedoch ihren Deutungsraum gegenüber diesem Szenario, in welchem sie eine Verantwortung für das Werden ihrer Schüler*innen als eine verstandene Verantwortung gegenüber der Welt wahrnimmt.

Während Alara Ruchat also Schule als einen Raum definiert, in dem ein Bewusstsein²⁰⁹ für das Leben nach der Schule ausgebildet werden kann, definiert Leo Arieh diesen Raum mit einer inhaltlich abgewandelten Leitlinie. Er stellt, in einer verkürzten Kommentartheorie, die er im Zuge des ersten Interviews hervorbringt, erst einmal fest:

okay (.) das Einmaleins und das ABC haben ja die meisten noch gelernt (.) das haben auch die meisten geschafft sag ich jetzt einmal aber zum Beispiel lernen wie man glücklich im Leben ist lernt man in keinem Fach (Leo Arieh I: 494–497).

Diese Sequenz ist als Segment einer theoretischen Stellungnahme einzuordnen, in der ein Mechanismus vergleichend herausgestellt wird und dazu Stellung bezogen wird. Das „Einmaleins“ und das „ABC“ werden dem Erlernen, „wie man glücklich im Leben ist“ gegenübergestellt. Das Verstehen einer Grundrechenart sowie das Beherrschen von Buchstaben sind Grundkenntnisse, die es in seinen Augen als selbstverständlich zu erlernen gilt. Er attestiert seinen Schüler*innen auch, dass sie dies „meistens geschafft“ haben. Grundrechenarten vornehmen zu können und lesen zu können, sieht er dabei ebenso basal für das Bestehen seiner Schüler*innen im Leben an wie die Fähigkeit zu wissen, „wie man glücklich ist im Leben“. Gegen Ende des

209 Unter ‚Bewusstsein‘ soll an dieser Stelle wie in weiterer Folge eine Reflektiertheit *und* eine Explikationsfähigkeit des Menschen von Maximen des Handelns verstanden werden.

ersten Interviews wird er gefragt, unter welches Motto oder Bild er seinen Unterricht stellen würde:

also (.) ich kenne ein Zitat (.) das mich eigentlich immer begleitet (.) ich weiß jetzt nicht mehr genau wer es gesagt hat (.) wie heißt er denn (2) ich weiß nicht ob es der Bob Dylan war (.) ich bin mir nicht ganz sicher das müsste man noch einmal googeln eventuell wer es-wer es jetzt wirklich gesagt hat (.) und zwar erzählt er die Geschichte dass er sechs oder sieben Jahre war und in die Schule gekommen ist und ihn die Lehrerin gefragt hat ‚na ja (.) was willst denn du-‘ ich glaube dass es der John Lennon war °John Lennon glaube ich war es° (.) ‚was willst denn du einmal werden wenn du erwachsen bist‘ (.) ja und eben der junge Bursche hat von seiner Mutter immer bekomme- immer mitbekommen dass es das Wichtigste ist glücklich zu sein (.) und er antwortet dann seiner Lehrerin ‚glücklich zu sein‘ und seine Lehrerin sagt aber dann auf diese Frage ‚nein‘ (.) er hat die Frage nicht verstanden und er antwortet auf das dann dass sie den Sinn des Lebens nicht verstanden hat (.) ja (.) und für mich ist das das Motto Glücklichein (.) glücklich sein zu lernen (.) also Glück ganz wichtig (Leo Arieh I: 1184–1195).

Das Motto, welches er hier erläutert und als „Zitat“ rahmt, besteht aus einer abstrakten Beschreibung, die als Überlieferung einer Begebenheit einer dritten – prominenten Person – verhandelt wird. Das Zitat wird, (nicht nur) in der dann doch eintretenden Zuordnung durch Leo Arieh, John Lennon zugeschrieben.²¹⁰ Das bildhaft-konkrete Prädikat, das dieser verdichteten Abstraktionsleistung innewohnt, ist ein Dialog zwischen John Lennon und seiner Lehrerin. Darin kündigt sich – beispielhaft als gemimte Frage: ‚,was willst denn du einmal werden wenn du erwachsen bist‘ – der Beginn eines Diskurses über die Positionierung des Menschen gegenüber seiner Welt an. Abgesehen davon, dass der Schüler John Lennon gegenüber der Lehrerin von ihm als eine Person entworfen wird, die, anders als seine Lehrerin, den „Sinn des Lebens“ verstanden hat – hier also eine Umkehr einer Vermittlungsebene von Erkenntnis stattfindet (Lennon ist derjenige, der einen Wissensvorsprung ihr gegenüber für sich reklamiert) –, verweist der berichtete Abschluss des Dialogs („glücklich zu sein“) auf eine klassische Frage: die nach dem Lebensinn. Sie wird in unterschiedlichen Epochen und mit Hilfe diverser Philosophien – nicht ausschließlich aus der Antike stammend – und Religionen versucht zu beantworten. In der Konklusion dieser Abstraktionsleistung findet zum einen eine Perspektivenverinnerlichung statt, das bedeutet, dass Leo Arieh eine fremderlebte Perspektive, gleich ob diese tatsächlich oder fiktiv stattgefunden hat, aus der fremden Erfahrung – also ursprünglich der John Lennons – herausgelöst und durch seine Perspektive laufen lässt („und für mich ist das das Motto Glücklichein“); zum anderen nimmt er eine Übertragung seiner Erfahrung vor, denn der Mensch soll aus seiner Sicht lernen können, wie er „glücklich“ sein kann.

Bruno Aulent komplettiert den bis hierhin herausgearbeiteten Deutungsraum Schule. Er wird nach Ereignissen oder Personen gefragt, die er gern in seinen Unterricht einfließen lässt

210 John Lennon soll in seinen Erinnerungen geschrieben haben: „Als ich fünf Jahre alt war, sagte mir meine Mutter immer, dass Glücklichein der Schlüssel zum Leben sei. In der Schule fragten sie mich dann, was ich mal werden möchte, wenn ich groß bin. Ich schrieb hin: ‚Glücklich‘. Sie sagten mir, dass ich die Aufgabe nicht verstanden habe, und ich sagte ihnen: ‚Ihr habt das Leben nicht verstanden.‘“ (vgl. <http://www.get-social.at/themen/lernen-ausbildung/was-willst-du-werden>). Dieses Zitat findet sich in leichten Variationen (z.B. bezüglich der Altersangabe, ob die Frage nun mündlich oder schriftlich an den Schüler Lennon herangetragen wurde oder ob Glücklichein mit Fröhlichkeit von den jeweiligen Nutzer*innen dieses Zitat getauscht wurde) auf verschiedenen Internetseiten, auf denen schulische Fragestellungen oder Beratungsangebote verhandelt werden, wieder, jedoch ohne dass allerdings eine eindeutige Quelle oder zeitliche Eingrenzung der Entstehung des Zitats des Künstlers identifizierbar ist. Im Zuge der Interpretation des „Zitats“ geht es jedoch auch weder um die originalgetreue Wiedergabe des Zitats durch Leo Arieh noch um die Überlegung, ob dies am Ende tatsächlich von John Lennon geäußert wurde. Sie stellt sich im rekonstruktiven Kontext nicht, denn schließlich spielen für Leo Arieh die Kerngeschichte und seine Positionierung zu dem Gesagten – hier für das Herausarbeiten des Deutungsraums Schule – eine Rolle.

oder lassen würde. Er zieht für die Beantwortung dieser Frage einen Unterrichtsausschnitt heran:

„was war denn damals ein Kloster“ und so (.) „was heutzutage“ „sind sie überhaupt noch wichtig oder sinnlos“ und so weiter (.) hab ich alles darüber diskutiert und so [Textauslassung 2 Zeilen] und am Ende des Semesters sie haben neunundneunzig Prozent der Schüler*innen haben gesagt dass das Thema das beste Thema überhaupt war dass es einfach voll wichtig war dass sie das überhaupt gar nicht gekannt haben und auch dass sie (.) auch so viel nachgedacht dass sie (.) daheim so viel nachgedacht haben und auch dass sie wieder meditiert haben und dass sie einfach wieder zur Ruhe gekommen sind (.) und dass sie mehr (.) also selber auch geübt haben einfach wenig Stress zu haben (.) wenig Ablenkung //I: mhm mhm// und das ist einfach für mich (.) ja die besten Ergebnisse überhaupt (Bruno Aulent: 669–678).

Die Beschreibung des Deutungsraums Schule erschließt sich erst über einen vertieften Blick auf einen verallgemeinerten Schauplatz – ein „Kloster“ –, den er durch drei beispielhafte Fragen, die er im Unterricht seinen Schüler*innen stellt, und ihn hier nochmals in gemimter Form einführt. An dieser Stelle soll das Augenmerk nicht auf die Anerkennungstheoretische Lesart seines Handelns gelegt werden, die sich auch in dieser Sequenz zeigt, sondern auf die Verhandlung der für diesen Typus relevanten Eigenheit des Deutungsraums. Er nutzt eine den Leser*innen bekannte Darstellungsform, die bereits in der Charakterisierung der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* zu Tage getreten ist. Die von ihm angeführten „Dreitausender“, die von ihm als Orte bezeichnet wurden, in der „die Welt komplett anders“ aussieht und in der der Mensch „richtig abschalten kann“, dienen dazu, eine alteritätsorientierte Auffassung von Gesellschaft zu verbildlichen. Das „Kloster“ ist ein weiterer symbolhaft-ästhetischer Markierer und wird hier in einer Doppelfunktion eingeführt: Am Beispiel des Klosters können, je nach Unterrichtsziel in dem jeweiligen Fach, bspw. religionspezifische und/oder geschichtshistorische Sachverhalte erläutert werden – dies zeigt er durch die beispielhaften prototypischen Fragen an. Für ihn ist es essentiell, dass das gewählte Thema „Kloster“ für die Schüler*innen das „beste Thema überhaupt war“; er sich also in einem Handeln bestätigt sieht („das ist einfach für mich (.) ja die besten Ergebnisse überhaupt“). Aus seiner Sicht initiiert das Thema bei den Schüler*innen die Anwendung einer Praktik, die im „Kloster“ etabliert ist – eine Innenschau zu betreiben. Er übersetzt das konzentrierte Betrachten mit den Worten seiner Schüler*innen, die ihm dies als Nachdenken, Meditieren oder Zur-Ruhe-Kommen rückmelden. Wenn Bruno Aulent davon spricht, dass seine Schüler*innen „selber auch geübt haben einfach wenig Stress zu haben“, so zeigt sich hier abermals, auf welche Weise die herausgearbeiteten Handlungsorientierungen dieses Typus auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen zurückgeworfen sind.

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Handlungsorientierungen, durch die eine Verknüpfung zur Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt und in diskursiver Art eine kritisch-emanzipative Haltung evoziert wird, identifizieren alle drei Lehrer*innen dieses Typus Schule als einen Raum, welcher der Etablierung eines auf Rationalität oder Wachstumssteigerung oder hauptsächlich an hedonistischen Lebensweisen ausgerichteten gesellschaftlichen Zusammenlebens keinen Vorschub leisten soll. Schule ist zunächst einmal ein Raum für das Entstehen eines Bewusstseins über Ziele im eigenen Leben, in dem die Schüler*innen in der Sichtweise Alara Ruchats später sagen können: „okay das liegt mir“. In Leo Arieis Sichtweise sollen die Schüler*innen zu einer Erkenntnis („Glück“) gelangen, und bei Bruno Aulent sollen die Heranwachsenden lernen, „wieder zur Ruhe“ zu kommen. Schule repräsentiert dabei einen Raum, in dem es von den Schüler*innen abhängt, ob und wie sie das gesetzte Ziel erreichen – sie haben Gestaltungsmacht. Das Evozieren einer kritisch-emanzipativen Haltung kann als Bestreben nach einem bedeutungsvollen, angestrebten Gut, das diese Lehrer*innen bei den Schüler*innen evozieren oder manifestieren wollen, verstanden werden. Dieses Gut weist allerdings über eine individuelle Passung von Interessen, ein individuelles Glück oder „wieder weniger Stress ha-

ben“ hinaus. Die forcierte Passung im späteren Leben der Heranwachsenden i.S. von „okay das liegt mir“, das Streben nach „Glück“ sowie die Initiation des „Nachdenkens“ sind von den hier portraitierten Lehrer*innen auf einen angestrebten Zustand eines bewussten Wahrnehmens von Welt und Handeln in dieser hin orientiert. Schule ist dann ein Raum, in dem aus Sicht dieser Lehrer*innen das bewusste Positionieren gegenüber Kernfragen der Ausrichtung des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens angeboten und eingeübt werden kann.

Kurzzusammenfassung der typisierten Orientierung – der Deutungsraum Schule

Schule wird von den drei Lehrer*innen Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat als ein Raum gedeutet, in dem ein Bewusstsein über die Gestaltung und Umsetzung der Ziele der Schüler*innen in deren Leben geweckt werden kann. Alle drei Lehrer*innen verbindet, dass in ihren Augen Schule ein Raum ist, in dem die Schüler*innen lernen, eine souveräne Position einzunehmen und eine Leitlinie zu entwickeln, mit der sie mit komplexen Fragen zum eigenen Entwurf des Lebens und des gesellschaftlichen Lebens umgehen können.

8.5 Zusammenschau des relationalen Typus II – Der alltagsorientierte und eine kritisch-emanzipative Haltung evozierende Typus

Auch in dieser Zusammenschau werden die gemeinsamen Orientierungen dieses Typus noch einmal knapp benannt. Dann ist es auch hier wichtig aufzuzeigen, welche sinnlogischen Verknüpfungen herausgearbeitet werden konnten.

In der Zusammenschau des relationalen Typus II, mit den Lehrer*innen Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat, kann eine erste gemeinsame Orientierung im Nahfeld Schule festgehalten werden. Diese typisierte Orientierung ist von der Wahrnehmung der Heranwachsenden seitens dieser drei Lehrer*innen gekennzeichnet. Sie beschreiben die Schüler*innen als Heranwachsende, die ein Bestreben aufweisen, sich an ein von außen vorgegebenes Leitbild anzunähern bzw. anzupassen. Dies meint der Ausdruck Approximation, den ich für die Darstellung dieser gemeinsamen Orientierung genutzt habe. Die Annäherungs- bzw. Anpassungsbestrebungen sind auf eine Rollenerwartung bezogen, welcher die Schüler*innen versuchen zu entsprechen.

Abgesehen von dieser gemeinsamen Orientierung im Nahfeld Schule konnte eine weitere gemeinsame Orientierung typisiert werden, die sich auf Gesellschaft bezieht und die zweifach ausgestaltet ist. Als erste gemeinsame gesellschaftsbezogene Orientierung beziehen sich alle drei Vertreter*innen dieses Typus auf die Beschaffenheit der Gesellschaft in der aktuellen (heutigen) Zeit. Sie nehmen Veränderungsprozesse wahr, die sie an einer Erfahrung mit Zeit konkretisieren. Alle drei Lehrer*innen zeichnen ein Szenario des ‚Lost in Space‘ – einer Entbettung – des Menschen aus einer durch lineare Zeitlichkeit und begrenzte Räumlichkeit strukturgebenden Welt.

Die zweite gemeinsame gesellschaftsbezogene Orientierung ist, dass die Lehrer*innen den Ist-Zustand von Gesellschaft vor dem Hintergrund ihrer (kapitalistischen) Wirtschaftslogik und dem Regelwerk, welches hinter dieser Logik letztlich steckt, wahrnehmen. Dabei schreiben sie der Positionierung des Menschen gegenüber jenem wirtschaftlichen Verhalten, welches aus ihrer Sicht sogenannten Industrieländern zugrunde liegt, eine besondere Bedeutung zu. Diese Form von Gesellschaft ist auch vom Menschen abhängig, der diese Wirtschaftslogik mit aufrechterhält und in ihren Augen längst eine Wertverschiebung – bspw. was die Produktionsbedingungen von Waren oder die Preisgestaltung des Produkts angeht – bereitwillig in Kauf

nimmt. Er hat den Regulierungsanspruch ihres Bedürfnisses nach Konsum in der von ihnen beschriebenen an Zweckrationalität und an Wachstum orientierten Gesellschaftsordnung (noch) nicht entwickelt oder bereits verloren.

Was alle drei Lehrer*innen eint, ist, dass sie eine Alltagsnähe im Unterricht umsetzen, wobei diese gemeinsame Orientierung, die an diesem Thema der Vermittlung der Alltagsnähe konkretisiert wird, letztlich darauf verweist, wie Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat mit ihrer widersprüchlichen Aufgabe als Lehrer*innen umgehen: Sie wollen auf die Schüler*innen als Personen insofern reagieren, als dass sie auf ihr individuelles Alltagserleben Rücksicht nehmen. Der Alltagsbezug wird von ihnen didaktisch genutzt, indem Impulse aus dem Alltagserleben in den Unterricht aufgenommen und aufbereitet werden. Gleichsam müssen sie aber als Lehrer*innen den schulisch-curricularen Ansprüchen gerecht werden, die sie kritisch einschätzen. Was alle drei Lehrer*innen miteinander verbindet, ist das Anerkennen der Erfahrungen aus dem Alltag, die einen Vorrang gegenüber einem Abarbeiten eines (Unterrichts-)Plans haben und eine Sichtweise der Schüler*innen zum Erlebten implementieren. In der zweiten gemeinsamen Handlungsorientierung richten diese drei Lehrer*innen ihren Unterricht danach aus, bei den Schüler*innen eine kritisch-emanzipative Grundhaltung zu verankern.

Hier zeigt sich also eine zweifach ausgerichtete Verknüpfung zwischen den Orientierungen der Lehrer*innen dieses zweiten Typus: Einmal die Verknüpfung von der Orientierung im Nahfeld Schule – der wahrgenommenen *Ausgesetztheit der Schüler*innen gegenüber dem Prinzip der Approximation* – mit der Entwicklung einer *kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen*, sowie mit der *Sicht auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft* mit der Herausbildung ebenjener *kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen*, denn diese drei Lehrer*innen evozieren aufgrund ihrer Wahrnehmungen der Schüler*innen im Nahfeld Schule, diese sind zum einen deren Anpassungsbestrebungen und zum anderen das Konsumverhalten des Menschen, das Kritik-Üben und das selbstbewusste Vertreten der eigenen Meinung, die letztlich das eigene Verhalten hinterfragen hilft. Die Förderung eines diskursiven Vorgehens in ihrem Unterricht und das Bemühen darum, dass sie während des unterrichtlichen Geschehens nicht manipulativ vorgehen, sind die gemeinsam gedachte Stimulanz dieser drei Lehrer*innen in ihrem Handeln.

Eine weitere Relation besteht in der gemeinsamen Orientierung Deutungsraum Schule – als ein *Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben* – und der Handlungsorientierung – der *Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen*. Die Orientierung Deutungsraum Schule wird durch das Herstellen eines Bewusstseins über die Handlungen und Ziele im Leben seitens der Heranwachsenden verkörpert. Was alle drei Vertreter*innen dieses Typus in ihrer Deutung des Schulraums verbindet, ist, dass sie ihr Aufgabenverständnis über eine Ebene, auf der es dann aufgrund der angeeigneten Praktiken wiederum den Schüler*innen lediglich um die Erfüllung ihrer individuellen Bedürfnisse gehen könnte, hinausdenken. Sie deuten Schule als einen Raum, in dem die Schüler*innen lernen können, eine eigenständige Position einzunehmen und Antworten auf umfassende Fragen zu der eigenen Ausgestaltung ihres Lebens und des gesellschaftlichen Lebens zu finden. Diese gemeinsame Orientierung Deutungsraum Schule lässt sich insofern mit der zweiten Handlungsorientierung – der Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen – relationieren, denn die Lehrer*innen nutzen diesen diskursiven Raum aktiv, um eine kritische Auseinandersetzung mit den Praktiken der Anpassung im individuellen Alltag der Schüler*innen und mit den kaum hinterfragten (wirtschaftsbezogenen) Regelwerken einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung zu evozieren.

9 Typus III: Der (berufs)biographisch ausgerichtete gestaltend-steuernde Typus

In diesem Kapitel werden anhand von Mattea Ispenian und Livia Murany jene Orientierungen herausgearbeitet, welche für ihr berufsbezogenes Handeln relevant sind und sowohl als solche fallübergreifend typisierbar als auch in der Relation dieser Orientierungen typisch sind.

Mattea Ispenian wurde Anfang der 1980er Jahre geboren und kam im mittleren Kindesalter mit ihren Eltern nach Österreich. Ihre Mutter war in ihrem Geburtsland im Rechnungswesen tätig, ihr Vater war Schauspieler und hatte in unterschiedlichen Spielstätten ein Engagement. Ihre Mutter bekam zunächst ein befristetes Visum für Österreich, später dann ein gültiges Arbeitsvisum – sie arbeitete im Gastgewerbe. Der Vater Mattea Ispenians war in Österreich zunächst ohne ein Visum auch im Gastgewerbe als Aushilfe tätig. Er verließ nach einiger Zeit Österreich und kehrte wieder in das Herkunftsland zurück, während ihre Mutter mit den beiden Kindern in Österreich blieb. Mattea Ispenian hat einen jüngeren Bruder. Ihr Aufwachsen war geprägt von einer prekären finanziellen Situation, in der sie sich zusammen mit ihrem Bruder sowie ihrer alleinverdienenden und später alleinerziehenden Mutter wiederfand. Sie hat einen Matura-Abschluss und studierte Lehramt. Mattea Ispenian hat kein religiöses Bekenntnis, ist verheiratet und hat ein Kind.

Livia Murany wurde Mitte der 1980er Jahre geboren. Ihre Eltern entschieden sich, aus ihrem Geburtsland auszuwandern, wobei das ursprüngliche Ziel Deutschland war. Ihre Mutter blieb mit ihr und ihrer jüngeren Schwester in Österreich und reiste nicht weiter ins ursprüngliche Zielland; ihr Vater kam später nach. Sie betont, dass ihr Vater einen Gymnasialabschluss hat. Ihre Eltern arbeiteten im Herkunftsland in einem Betrieb, in welchem Glas verarbeitet wurde. In Österreich ist ihre Mutter im Gastgewerbe, ihr Vater zunächst als Hilfsarbeiter in einer Gärtnerei tätig, heute arbeitet er dort im Verkauf. Livia Murany hat einen Matura-Abschluss und studierte Lehramt. Sie bezeichnet sich als nicht gläubig, ist verheiratet und hat ein Kind.

Mit diesen beiden Lehrerinnen wurde jeweils ein Interview geführt. Mit Mattea Ispenian dauerte das Interview zirka zwei und eine viertel Stunde. Dieses Interview war von einer hohen Selbstläufigkeit geprägt. Das Interview mit Livia Murany erstreckte sich auf zirka eineinhalb Stunden und hatte eine sehr kurze Eingangsphase. Daher wurde hier versucht, über immanente Fragen zu der Eingangserzählung selbsttätige Erzählungen und Beschreibungen zu generieren, was dann auch glückte. Beide Interviews tragen den Charakter einer starken Eigengestaltung der Themen.

9.1 Die Erfahrungen mit den Schüler*innen – die Perspektive auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule

Wie bei den beiden vorangegangenen Typen stehen auch bei diesem Typus für die Herausarbeitung der typisierten *Orientierung im Nahfeld Schule* die Erfahrungen mit den Schüler*innen aus dem unmittelbaren Umfeld Schule im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Orientierung beinhaltet die Sicht dieser Lehrerinnen auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule und deren schulischen Aufgaben. Neben der Wahrnehmung der Abgrenzung nehmen beide Lehrerinnen eine Gegenüberstellung der Erfahrungen mit den Schüler*innen heutzutage im Vergleich zu den Erfahrungen des Schüler*innenseins während ihrer eigenen Schulzeit vor.

Mattea Ispenian wurde im Lauf des Interviews gefragt, was es aus ihrer Sicht heißt, heutzutage Schüler*in zu sein. Sie entfaltet dann eine mehrfach aufgefächerte Darstellung, die mit einem erläuternden Einleitungssatz beginnt:

das kommt auch darauf an wo man herkommt und an welcher Schule man ist also ahm (1) unsere Schüler (.) aus der Sicht von unseren Schülern ist die Schule (2) Disneyland //I: mhm// @(.).@ ,da geh ich hin weil' also (.) das ist also (.) sie @(.).@ sie nehmen die Schule nicht ernst (.) sie sind dort um ihre Freunde zu treffen und Spaß zu haben (Mattea Ispenian: 1144–1147).

Die Frage nach dem Schüler*innensein heutzutage indiziert eine Stellungnahme, die einen zentralen Schauplatz – „Disneyland“ – beinhaltet. Dieser zentral gestellte Schauplatz als selbstverständlicher Themen- und Freizeitpark wird als Gegenentwurf zu Schule hervorgebracht. Es findet sich in dieser Erläuterung ein nicht zu Ende gebrachter Darstellungsvollzug. Mattea Ispenian zitiert jene Schüler*innen („da geh ich hin weil“), die aus ihrer Sicht die Schule „nicht ernst“ nehmen. Diese stark verkürzte wörtliche Rede dient dem Nachvollzug eines inneren Zustands, welchen diese Lehrerin – von einem kurzen Auflachen gerahmt – versucht zum Ausdruck zu bringen. Der Schauplatz „Disneyland“ dient als eine starke Untermalung zweier Aspekte, einmal um „Freunde zu treffen“ und um „Spaß zu haben“, die aus ihrer Sicht die alleinigen Motivatoren zu sein scheinen, warum Schüler*innen überhaupt in die Schule gehen. Der hervorgebrachte Schauplatz hat also eine zentrale Funktion – die orientierungsmäßige Stellung der Schüler*innen zu Schule offenzulegen –, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht voll sichtbar wird, sich aber in der fortlaufenden argumentativen Darstellung immer stärker verdichtet und deutlich wird. Was Schüler*innensein heutzutage bedeutet, wird durch folgenden Kommentar expandiert:

vor allem an unserer Schule sind 90 Prozent junge Lehrer //I: okay// sie wissen gar nicht wie sie sich glücklich schätzen können (.) weil die jungen Lehrer natürlich viel flotter pffiffiger sind und mit denen haben sie einfach mehr Spaß und (.) und (.) aber dadurch sehen sie Schule wahrscheinlich noch mehr als Disneyland (Mattea Ispenian: 1148–1151).

Die Kommentierung, dass an ihrer Schule zu einem übergroßen Anteil „junge Lehrer“ unterrichten, ist nicht einfach eine Feststellung, denn es liegt dieser Kommentierung eine Erklärung zugrunde. So werden diese von ihr in den Blick genommenen Lehrer*innen aufgrund ihres jungen Alters als „flotter“ und „pffiffiger“ dargestellt und die Schüler*innen haben mit ihnen mehr Spaß als mit anderen – zu vermuten sind: älteren – Lehrer*innen, die hier aber nicht näher benannt oder beschrieben werden. Mit der Benennung der Rahmenbedingungen geht dann wiederum eine globale Bewertung des Schüler*innenseins heutzutage einher. So sieht sich Mattea Ispenian mit zwei Wesensarten der Schüler*innen konfrontiert: auf der einen Seite Unwissenheit und auf der anderen Seite Undankbarkeit gegenüber den geschilderten Bedingungen im schulischen Setting. Ihre Erfahrungsaufschichtung in der Interaktion mit ihren Schüler*innen kommt im Fortlauf der Beantwortung der Frage nach dem Schüler*innensein noch stärker zum Ausdruck. Sie kehrt zu ihrem eigentlichen Erzählsatz zurück und sagt:

und für sie ist es einfach nur wichtig wenn sie rausgehen und ihren Hobbys nachgehen können (.) es ist egal was (.) also ich frag s' dann immer wieder ,wo bist du in letzter Zeit mit deinem Kopf' ,beim Kickboxen' zum Beispiel //I: aha// das ist ihnen alles viel wichtiger (.) wo ich glaub dass das auch von zuhause kommt (.) dass ihnen von zuhause das auch so vermittelt wird (.) oder dass die Schule einfach keine Rolle keine große Rolle spielt (.) //I: mhm mhm// wenn überhaupt (.) also Schule ist zwar Pflicht aber sie spielt keine Rolle (Mattea Ispenian: 1153–1158).

Mattea Ispenian schildert hier alltägliche Tatbestände ihres Erlebens auf zweifache Weise. Auf der einen Seite wird die globale Bewertung der Charaktereigenschaften der Schüler*innen – also der Unwissenheit über jene angenehm-schulischen Bedingungen, welche sie in ihren Augen kaum bzw. nicht genug zu würdigen wissen – ausgeweitet, indem sie als Heranwachsende

beschrieben werden, denen „einfach nur“ ihre Freizeit wichtig ist. Sie wechselt in dieser Passage erneut zu dem Darstellungsvollzug der wörtlichen Rede. An dieser Stelle im Interview dient die wörtliche Rede als eine erweiterte Ergebnisabsicherung, denn dieser gemimte Dialog legitimiert die globale Bewertung des Schüler*innenseins heutzutage. Abermals scheint ihr innerer Zustand zum Ausdruck kommen zu wollen, auch wenn dies an der Stelle nur maskiert geschieht, im Fortlauf ihrer Beschreibung wird dieser aber deutlicher sichtbar. Auch in dieser Passage wird eine Erklärung vollzogen, die verdeutlicht, dass sich die Schüler*innen – zumindest wie sie Mattea Ispenian wahrnimmt – von Schule entfremden. Sie findet die Ursache dieser Abgrenzung, die sich über die starke Freizeitorientierung der Schüler*innen zeige, im „[Z]uhause“ der Schüler*innen bzw. darin, dass bei deren Eltern bzw. engen Bezugspersonen Schule ebenso „keine große Rolle“ spiele. „Schule ist zwar Pflicht aber sie spielt keine Rolle“ ist ein Ausdruck, der letztlich die Erfahrung eines grundlegenden Gegensatzes unterstreicht. Dieser Gegensatz wird aus ihrer Perspektive strukturell begünstigt. Diese strukturelle Begünstigung wird von ihr an dieser Stelle über die geringe Bedeutung der Schule von „zuhause“ aus benannt. Die Bedeutung der zentralen Figur des Fremd-Werdens der Schüler*innen gegenüber der Schule wird im Fortlauf ihrer Antwort noch deutlicher:

u-u-nd immer mehr kommt mir halt vor dass die (2) also ich weiß ich kenn's von meiner Zeit noch nicht so dass da war das sch- da (.) war (.) das (.) da hat man sich gewisse Sachen auch nicht getraut also man hat dann wirklich (.) die vergessen einfach alles //I: mhm// Hausübungen wird sowieso kaum noch gebracht (.) also es sind (.) die trauen sich immer mehr //I: mhm// ich hätte mir das nicht getraut als Schüler //I: mhm// sie verlieren da den Respekt gegenüber der Schule und den Lehrern //I: okay// uuund ähh (2) und das Ganze wird natürlich immer schlimmer (Mattea Ispenian: 1157–1163).

Das Fremd-Werden wird in dieser argumentativen Darstellung noch immer stark über die Anführung von allgemeinen Formulierungen deutlich – so „vergessen“ die Schüler*innen „einfach alles“, „Hausübungen“ werden „sowieso kaum noch gebracht“. Diese Formulierungen werden in einem „Indexikalitätssystem“ (Schütze 1982: 578) verortet. So zeigt sich dieses als Rekapitulation ihrer eigenen Erfahrungen als Schülerin. Die „indexikale Sprachform“ (Schütze 1982: 578) wird hier über den Zeitbezug sichtbar („kenn's von meiner Zeit“, „nicht getraut als Schüler“). Der Erfahrungsaufschichtung im Nahfeld Schule in der heutigen Zeit wird eine narrative Erfahrungsaufbereitung der Schule damals gegenübergestellt. Diese Erfahrungsaufbereitung grenzt sich von dem ganz zu Beginn der Darstellungsaktivität hervorgebrachten Schauplatz „Disneyland“ ab, wird personalisiert und konstituiert den Gegensatz zwischen den Schüler*innen auf der einen Seite und ihr als Lehrerin auf der anderen Seite. Für die Erfassung des Verständnisses des Nahfelds Schule ist es von Bedeutung, dass sich ihr Bild von den Schüler*innen heutzutage aus ihrer grundlegenden Erfahrung ihrer Kindheit speist. Sie hätte es sich nicht getraut, „gewisse Sachen“ zu machen, genauso wenig wie die Hausübungen nicht zu bearbeiten. Das Erfüllen der schulischen Aufträge seitens der Schüler*innen wertet sie als ein Zeichen von „Respekt“ gegenüber der Schule und den Lehrer*innen. Während sie diese Kontrastierung vornimmt, tritt allerdings das Bild, das sie von Schüler*innen heutzutage skizziert, immer mehr in den Hintergrund. Demgegenüber tritt im Grunde eine von ihr eingebrachte Frage – nämlich die nach dem Lehrer*innensein heutzutage – in den Vordergrund:

und sie stehen dazu sie sagen es auch (.) ‚wenn ich hier rausgehe tu ich nichts für die Schule‘ ‚ich hab dann halt Spaß draußen‘ ‚bin den ganzen Tag chillen‘ ‚ich bin draußen und tu chillen‘ //I: aha// das sagen sie auch einfach so (.) Schule ist Spaß und sonst nichts und //I: okay mhm// alsooo und das nervt mich muss ich schon sagen in letzter Zeit sehr weil für mich die Schule immer sehr wichtig war (1) und dass die das einfach so und dass man einfach kaum noch gute Schüler hat (.) und dass man als Lehrer auch mal so bisschen so eine Freude verspürt das fehlt einfach und das fehlt uns allen Lehrern (.) wir sind schon sehr frustriert also in letzter Zeit sind wir alle sehr frustriert @(.).@ //I: aha// wir sagen immer mehr das kann so nicht mehr weitergehen (Mattea Ispenian: 1165–1185).

In der Fortführung dieser Einschätzung kommt der innere Zustand Mattea Ispenians klar zum Vorschein. Ihre biographische Betroffenheit und ihre Sicht auf Schule zu der Zeit, in der sie selbst Schülerin war, führen zu einer konträren Positionierung gegenüber den Einstellungen der Schüler*innen, von denen sie berichtet. Wieder nutzt sie die wörtliche Rede. Sie gibt keinen Dialog wieder, aber zitiert ihre Schüler*innen. Diese wörtliche Wiedergabe („ich hab dann halt Spaß draußen“ ,bin den ganzen Tag chillen“ ,ich bin draußen und tu chillen“) drückt ihre biographische Betroffenheit aus, die sie allerdings nicht als ähnliche, bekannte gemeinsame Erfahrung mit den Schüler*innen teilt, sondern sich als diametral entgegengesetzte Erfahrung äußert, die sie aber dennoch berührt. Ihr „Relevanzsystem zur Motivation von Handlungen und zur Bewertung von Ereignissen als auch der innere Zeitstrom, in welchem routinisierte Praktiken abgewickelt werden, sind Ausdruck der sozialstrukturellen Positionierung de[r] Handelnden“ (Schütze 1982: 577). Diese sozialstrukturelle Positionierung speist sich aus ihrer Bedeutungszuschreibung an Schule und der diametralen Perspektive zu jener der Schüler*innen. Sie beschreibt sich selbst als genervt, was sie in einem kürzeren Erlebniszeitraum („in letzter Zeit“) verortet. Der Kondensierungszwang in ihren Ausführungen führt sie zu einer „Wichtigkeits-Bewertung“ (Schütze 1982: 576) in Bezug auf das Schüler*innensein heutzutage, die sich als eine Erfahrung der Diskrepanz in der Bewertung der Schule darstellt. Zur diskrepanten Erfahrung in der Bewertung von Schule kommt eine weitere Erfahrung hinzu, die einen „Ereignisknotenpunkt“ (Schütze 1982: 576) bildet. Sie ist damit konfrontiert, „kaum noch gute Schüler“ zu unterrichten. Diese Erfahrung sieht sie allerdings nicht ausschließlich für sich als bedeutsam an. So ist auffällig, dass sie in dieser Passage im Vergleich zu jenen Passagen davor verstärkter allgemeine Formulierungen nutzt. Sie spricht im verallgemeinerten „Wir“ bzw. von „man als Lehrer“ oder von „uns allen Lehrern“, um ihre orientierungsmäßige Positionierung gegenüber den Schüler*innen zu legitimieren. In dieser Darstellung wird das bereits angedeutete individuelle Verlaufskurvenpotential („das Ganze wird natürlich immer schlimmer“) noch einmal potenziert („wir alle sehr frustriert“, „wir sagen immer mehr das kann so nicht mehr weitergehen“). Mattea Ispenian ist es wichtig, darzulegen, dass nicht nur sie allein die Schüler*innen entfremdet von Schule erlebt, sondern es sich um eine kollektive Wahrnehmung der Lehrer*innenschaft handelt. Auch für andere Lehrer*innen scheinen die Schüler*innen mit ihrer Bewertung von Schule jener konträren Bedeutungszuschreibung diametral gegenüberzustehen, welche sich die Lehrer*innen für die Heranwachsenden erhoffen.

Die Erfahrung der Abgrenzung der Schüler*innen von Schule teilt Mattea Ispenian mit der Lehrerin Livia Murany, welche diese Erfahrung allerdings über ein anderes Thema verdeutlicht. Das Thema kommt in mehreren Schritten im Zuge des immanenten Nachfrageteils des Interviews zum Vorschein, der im Interview mit Livia Murany, im Vergleich zu den anderen Interviews, sehr früh einsetzt. Um den Entwurf des Themas nachvollziehen zu können, ist es hilfreich zu wissen, in welchem Zusammenhang diese Passagen entstehen: Livia Murany wird gebeten, noch etwas ausführlicher zu ihrer Kindheit zu erzählen. Sie berichtet dabei u.a., dass sie „viel allein zuhause“ war, weil ihre Eltern beide berufstätig waren. In diesem Zusammenhang führt sie aus, dass sowohl sie als auch ihre Schwester „auch sehr früh selbstständig [waren]“. Diese Selbstständigkeit bezieht sie auf das Erledigen der schulischen Aufgaben und auf jene des täglichen Haushalts und der Versorgung, wie bspw. Kochen. Sie berichtet auch, dass sie „eine sehr (.) sehr gute Schülerin“ war und sie „eher mit dem zu kämpfen gehabt“ hatte – also mit dem „@Streberstatus@“.²¹¹ Sie erzählt dann:

es war dann ein Jahr zwei Jahre lang in der Pubertät //I: okay// eh ganz (.) und es war jetzt nicht (.) es war jetzt nichts (.) Dramatisches oder so sondern einfach wie Kinder sind vom Mobben her //I: mhm

211 Die Formulierung „eher“ bezieht sich auf den Vergleich des „Streberstatus“ im Vergleich zu ihrer geographischen Herkunft, wie sie es ausdrückt.

mhm okay// halt einfach ‚du Streber hast so gute Noten‘ //I: mhm// das hat mich damals schon verletzt aber (.) ich bin halt so (1) ich hab alles mit sehr guten Noten abgeschlossen (Livia Murany: 112–115).

Das Thema, das in einer vergleichenden Sicht zu dem hervorgebrachten Thema von Mattea Ispenian herausgearbeitet werden kann, beginnt sich bereits in dieser Detaillierungspassage zur erzählten Jugend zu entfalten. Bezogen auf ihr Schüler*innensein fungiert der Hinweis auf ihre „sehr guten Noten“ als abstrahierende Beschreibung, welche mit einem konkreten bildhaften Prädikat – „Streber“ – untermauert wird. Die „sehr guten Noten“ deuten einen relevanten Vorstellungsbezug an; dies konkretisiert sich in der weiterführenden Beschreibung:

viele Kinder auch sagen ‚ah jaaa ich bin Ausländer hab von Haus aus weniger Chancen‘ oder ‚ich bin Türke‘ oder so //I: okay// das sagen die Kinder selber ((Hintergrundgeräusche)) ich mich schon in einer anderen Rolle ((Hintergrundgeräusche)) //I: mhm// mit dem hab ich mich überhaupt nicht identifiziert (.) ich war (.) ich hab mich immer oder was heißt immer eher in der Jugend sehr stark als Österreicher gesehen und nicht wirklich //I: okay// als Ausländerin (Livia Murany: 119–123).

Wie Mattea Ispenian nutzt Livia Murany die wörtliche Rede, indem sie die Schüler*innen zitiert. So berichtet sie, dass viele ihrer Schüler*innen meinen, dass sie aufgrund ihrer geographischen Herkunft „weniger Chancen“ haben und sich selbst eine nationale Zugehörigkeit zuschreiben („ich bin Türke“). Die wörtliche Rede dient bei Livia Murany dazu, eine innere Befindlichkeit auszudrücken. Eine grundlegende Erfahrung, die sich aus der Biographie Livia Muranys speist, ist jene, dass sie sich damals selbst „sehr stark als Österreicher“ gesehen hat. Sie benutzt das Wort „immer“ und relativiert zugleich diese Einordnung („eher in der Jugend“), was als Abstraktionsleistung verstanden werden kann, denn sie erläutert ihre Erfahrung und vergleicht diese mit den Erlebnissen, die sie heutzutage mit ihren Schüler*innen sammelt, denn diese sehen sich im Gegensatz zu ihr als „Ausländer“. Diese Aussage hat die Funktion, sich gegenüber den Einstellungen der Schüler*innen als Gegensatz zu positionieren.

An einer anderen Stelle im Interview wurde sie gefragt, welche Sicht sie auf die Welt hat. Im Zuge der Beantwortung dieser Frage kommt sie abermals auf die Erfahrung im schulischen Kontext zu sprechen, die sie mit ihrer biographischen Erfahrung als Schülerin in Beziehung setzt:

ähm dass ich jetzt in [#Ort#] arbeite merk ich dass Nationalitäten eine große Rolle spielen (.) //I: okay// also woher kommst du wer bist du //I: mhm mhm// welchen Hintergrund hast du (.) bist du Türke (.) bist du Bosnier (.) bist du Afghane was für mich oder für mich als Kind nie eine Rolle gespielt hat wobei ich schon erwähnt hab (.) ich war immer eine von wenigen und das war gut so (Livia Murany: 366–370).

Sie erläutert in dieser Passage abermals, dass sich ihre Schüler*innen einer bestimmten Nationalität, die auf die Einwanderungsgeschichte der Eltern verweist, zuordnen. Sie thematisiert eine zentrale Rahmenbedingung, nämlich den Standort der Schule in ihrer Stadt, an welchem gehäuft Kinder mit Migrationshintergrund eingeschult werden. Sie bringt eine bewertende Haltung gegenüber dem heutigen Geschehen vor, indem sie der Häufung von Kindern mit Migrationshintergrund ihre Situation als Schülerin damals entgegensetzt („ich war immer eine von wenigen und das war gut so“). Die biographische Betroffenheit Livia Muranys, die sich in der oben dargestellten Detaillierungspassage und in der eben vorgestellten kommentierten Stellungnahme in Form der Abkehr zu den Zugehörigkeitsbekundungen der Schüler*innen zeigte, kann als Basis der weiteren Erfahrung aus der unmittelbaren Arbeit mit ihren Schüler*innen gelesen werden:

ich wirf jetzt nicht alle in einen Topf (.) aber grad die Schüler die schlechtere Noten haben oder (.) die sich schwerer tun beim Lernen ist das oft diie Ausrede ‚ja ich kann das nicht besser weil ich bin ja sowieso Ausländer‘ //I: ja mhm// das hab ich schon oft gehört ja (Livia Murany: 379–381).

Sie stellt eine allsatzartige Stellungnahme („ich wirf jetzt nicht alle in einen Topf“) der von ihr vorgenommenen Einschätzung ihrer Schüler*innen voran, die auf eine Wesensart jener Schüler*innen verweist, die eher „schlechtere Noten“ vorweisen. Trotz der allsatzartigen Ankündigung, keine generelle Aussage treffen zu wollen, stellt sie eine Behauptung mit übersituativer Bedeutung auf, die eine globale Bewertung des Schüler*innenseins heutzutage mit sich bringt: So sehen jene in den Blick genommenen Schüler*innen ihren Migrationshintergrund als Ursache an, „das nicht besser“ zu können, d.h. den schulischen Anforderungen nicht so genügen zu können, wie sie es eigentlich sollten. Was Livia Murany unter dem Terminus „Ausrede“ subsumiert, ist bei näherem Hinsehen eine Rechtfertigung, welche die Schüler*innen zu ihrem eigenen Verhalten hervorbringen. In den Augen der betroffenen Heranwachsenden ist ihr Verhalten erklärbar („bin ja sowieso Ausländer“). Sie berufen sich nicht auf eine „Ausrede“ im Sinne einer Gegenversion ihres Handelns als Schüler*innen. Die Tatsache („schlechtere Noten“), auf die sich die „Ausreden“ beziehen, wird also in der Darstellung Livia Muranys von den Schüler*innen nicht – wie bei einer Ausrede – in Frage gestellt, sondern die Verantwortung dafür wird von den Schüler*innen verschoben. Der Operator der Stellungnahme – „diiee“ – in der argumentativen Darstellung markiert noch einmal mehr, dass die „Ausrede“ als eine prototypische Erklärung von ihr gerade nicht als eine nachvollziehbare Erklärung der Schüler*innen anerkannt wird. In einer weiteren Stelle im Interview geht sie nochmals auf diese „Ausreden“ ein. Sie äußert, dass ihr „das Thema Selbstständigkeit“ wichtig ist, und führt weiter aus:

sie haben sich zwar dann (.) na ja wieder @(.)@ Ausreden gehabt ja so auf die Art ‚Sie waren halt eine gute Schülerin‘ ‚Sie haben so viel gelernt‘ @(.)@ //I: aha okay// sag ich ‚ja‘ und sie ‚trotzdem das schaff ich ja nie‘ (Livia Murany: 628–630).

Diese Passage kennzeichnet mehrere Aspekte, die für die Herausarbeitung der *Orientierung im Nahfeld Schule* relevant sind.²¹² Der erste relevante Aspekt wird durch das nochmalige Hervorbringen der „Ausreden“ sichtbar: So erläutert Livia Murany das Einnehmen der Adressaten*innenperspektive – allerdings nicht von ihr, sondern seitens der Schüler*innen. Sie nutzen nun diesen ambivalenten Erklärungsstrang, nämlich, dass Livia Murany auf der einen Seite naturgemäß („waren halt“) eine „gute Schülerin“ war und auf der anderen Seite aber „so viel gelernt“ hat. Im Grunde untergraben die Schüler*innen mit diesem zweiten Erklärungsversuch zu ihrem Schüler*innenhandeln den ersten hervorgebrachten, der sich auf ihren Status („halt Ausländer“) bezieht. Das kurze auf den Punkt gebrachte „ja“ Livia Muranys in dem gemimten Dialog zeigt an, dass auch dieser Legitimationsversuch der Schüler*innen sie wenig beeindruckt. Sichtbar wird an der Weiterführung dieses inneren Dialogs, dass sich die Schüler*innen in ihrer eigenen Argumentation verstrickt zu haben scheinen, die dann durch eine aussichtslose Haltung („das schaff ich ja nie“) gegenüber den Erwartungen, die in der Schule an sie gestellt werden, aufgelöst wird. Mit der Bezugnahme auf die „Ausreden“, die für Livia Murany ständige Begleiter in der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen darstellen, gibt sie also Auskunft über das von ihr wahrgenommene Orientierungssystem dieser Schüler*innen. Sie grenzen sich gegenüber der Schule ab, auch wenn beide Lehrerinnen andere Beweggründe dafür sehen. Die Erfahrung der Abgrenzung der Schüler*innen von Schule wird bei Mattea Ispenian anhand der von ihr wahrgenommenen Flucht der Schüler*innen in einen Freizeitkontext, der ihnen „Spaß“ und das Zusammensein mit Freund*innen bringt, geschildert. Livia Murany hingegen teilt die Wahrnehmung dieser Abgrenzung weniger aufgrund des empfundenen Desinteresses der Schüler*innen gegenüber den schulischen Belangen, sondern vielmehr deshalb, weil die Schüler*innen die Verantwortlichkeit für ihr Handeln in außenstehenden Situationen und Personen suchen. Der

212 Vorausgeschickt werden soll, dass „das Thema Selbstständigkeit“ in der Beschreibung der Handlungsorientierungen im Fortlauf der Darstellung dieses Typus herausgearbeitet und hier zunächst zurückgestellt wird.

zweite relevante Aspekt, der in dieser Passage zum Vorschein kommt, ist die geteilte Sicht der beiden Lehrerinnen auf sich selbst als Schüler*innen zu ihrer Schulzeit. Livia Murany verbindet mit Mattea Ispenian also die perspektivische Rückschau auf ihre Handlungen als Schülerin. Die Schüler*innen von Livia Murany wissen über sie, dass sie eine „gute Schülerin“ war, dass sie „viel gelernt“ hat. Die sehr verkürzte Bestätigungsaktivität („ja“), die sie im Zuge des wörtlichen Dialogs hervorbringt, ist hier als eine Rekapitulation der eigenen Erfahrung zu lesen und wird – ähnlich wie bei Mattea Ispenian – in einer „indexikalen Sprachform“ (Schütze 1982: 587) über einen zeitlichen Bezug im Interview („waren halt“, „haben so“) sichtbar. Die Textstelle zeigt auf, dass ihr dieser innere Zeitstrom im alltäglichen schulischen Raum-Zeit-Bezug durch die Schüler*innen gespiegelt wird. Diese Rekapitulation findet sich aber auch in einer weiteren Stelle im Interview. Auf die Nachfrage, warum ihr das „Thema Selbstständigkeit“ so wichtig sei, antwortet sie, „vielleicht weil ich’s auch so erfahren hab weiß ich nicht (.) ich glaub mhm (2) also ich glaub für mich ist es schon wichtig“. Beide Lehrerinnen registrieren eine Abgrenzung der Schüler*innen von Schule und setzen diese Abgrenzung ins Verhältnis zu ihrer Erinnerung, dass sie als Schüler*innen dieser Dynamik nicht erlegen waren – sie wollen diese Abgrenzungserscheinungen ihrer Schüler*innen nicht akzeptieren.

Kurzzusammenfassung der typisierten Orientierung im Nahfeld Schule

Die gemeinsame Orientierung von Mattea Ispenian und Livia Murany ist gekennzeichnet durch die Sicht, die sie auf ihre Schüler*innen als Heranwachsende haben. Sie nehmen die Schüler*innen als jene wahr, die sich von Schule und deren schulischen Aufgaben distanzieren. Sie sehen eine Abgrenzung der Schüler*innen in der Flucht in einen Freizeitkontext. Diese Fluchtbewegung wird als Desinteresse von der Schule gewertet und hindert aus Sicht der Lehrerinnen die Schüler*innen an der Erledigung der schulischen Aufgaben. Sie sehen eine Abgrenzung aber auch in den hervorgebrachten und für sie unakzeptablen Erklärungen der Schüler*innen für ihre schulischen Leistungen. Die Erfahrungen mit den Schüler*innen, welche die beiden Lehrerinnen sammeln, werden an ihren Erfahrungen des Schüler*innenseins zu ihrer damaligen Schulzeit gespiegelt. Die Sicht auf das Schüler*innensein heutzutage und ihre weiter zurückliegende Erfahrungsaufschichtung als Schüler*innen damals ist mit der ersten Handlungsorientierung des Lehrer*innenhandelns zu verstehen.

9.2 Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung

An dieser Stelle wird die *gesellschaftsbezogene Orientierung* herausgearbeitet. Diese typisierte Orientierung lässt sich aus den Erfahrungen erarbeiten, die sie außerhalb ihres schulischen Handelns als Lehrerinnen gesammelt haben. Es sind Begebenheiten, denen sie sich in ihrem Leben gegenübergestellt sehen. Charakteristisch für diese Orientierung sind die Erfahrungen von Mattea Ispenian und Livia Murany, die sie in ihrer berufsbiographischen Entwicklung sammeln – diese ist von der grundsätzlichen Frage begleitet, wie das Individuum einen sozialen Status erlangt. Die Qualifizierung für einen Beruf ist für beide in der von ihnen in den Blick genommenen westeuropäisch-kapitalistischen Gesellschaftsordnung leitend. Gesellschaft wird von diesen beiden Lehrerinnen als ein Raum von Optionen, aber gleichsam als einer entworfen, in welchem Erwartungen angesprochen werden muss. Auf die Frage, welche Weltbilder ihr früher begegnet sind, antwortet Mattea Ispenian:

also ich hab (.) ich hab mich (.) ich habe in diesen jungen Jahren schon gewusst die Welt schaut so aus wenn du willst dass es dir irgendwann mal besser geht als jetzt //I: mhm mhm// musst du erstens mal eine Ausbildung haben //I: mhm// aber eine gescheite Ausbildung also nicht irgendwas sondern du brauchst eine Ausbildung (Mattea Ispenian: 428–430).

In dieser Passage ist sowohl eine Innenweltdarstellung zu ihrer groß angelegten Beschreibung zum Weltbild ihrer Kindheit und Jugend zu finden als auch eine globale Kommentarthese ihrer damaligen Erlebensperspektive. Im Vergleich zu ihrer üblichen Sprechgewohnheit fällt hier eine besondere Art auf, mit der sie ihre theoretische Haltung zu ihrer biographischen Entwicklung, aber auch zu ihrem gesellschaftlichen Bild deutlich macht. Diese Art zeigt sich in einer Distanzierungs- bzw. Abstraktionsleistung, denn sie spricht von sich in einer direkten Anrede, als würde sie neben sich stehend auf ihre damalige biographische Entwicklung blicken. Sie hält einen inneren Monolog und weist sich selbst darauf hin, dass sie eine „gescheite Ausbildung“ haben muss. Sie ist von dem Bestreben erfüllt, dass es ihr „irgendwann mal besser geht als jetzt“ – eine grundlegende Thematik, die sich durch ihre Biographie zieht. Diese Darstellung legt eine gesellschaftsrelevante Thematisierung und Mattea Ispenians Positionierung dazu offen: So verortet sie sich in einem gesellschaftlichen Bedingungsgefüge. Um überhaupt eine Position in der Gesellschaft einnehmen zu können, braucht sie „eine Ausbildung“. Sie hat sich insofern ein Bild über eine westeuropäisch geprägte Gesellschaft gemacht, als dass ihr bereits „in jungen Jahren“ klar war, dass für jeden Menschen in dieser Gesellschaft institutionelle Ablaufmuster vorherrschen und sie diese institutionellen Vorgaben („eine Ausbildung haben“) übernehmen muss. Sie vergegenwärtigt sich mit ihrer gemimten Ansprache eine Logik, die an einer Erwerbsarbeit orientiert ist. Das gesellschaftliche Bedingungsgefüge wird in der Weiterführung des Interviews detaillierter ausgeführt. Mit einer immanenten Nachfrage zu der Erwähnung, dass sie etwas anderes vor ihrem Lehramtsstudium studiert hat und wie sie ihren Weg ins Erwachsenenleben beschreiben würde, sagt sie:

also da war ich da hab ich eine ganz ganz eine komische Phase gehabt da war ich so richtig bin ich ein wenig in der Luft gehängt ahm nicht gewusst was will ich eigentlich ahm ich war immer der Meinung ich möchte Betriebswirtschaftslehre studieren //I: mhm// war immer der Plan //I: okay// bis zur Matura war das der Plan @(.).@ (Mattea Ispenian: 631–634).

In der Erfüllung der institutionellen Vorgaben findet sie sich im jungen Erwachsenenalter in einem für sie befremdlichen Zustand wieder, den sie mit „ganz ganz komische Phase“ umschreibt. Die sich wiederholende Bezeichnung („ganz ganz“) und die Wortwahl „richtig“ sowie „immer“ dienen als Verstärker, um den Zustand, in dem sich Mattea Ispenian damals befand, zu unterstreichen. Diese Passage kann als Weiterführung ihrer Innenweltdarstellung verstanden werden, in der sich eine Kontrastanordnung wiederfindet. Auf der einen Seite hält sie nämlich fest, dass sie nicht gewusst hat, „was will ich eigentlich“, und auf der anderen Seite schildert sie, „immer einen Plan“ gehabt zu haben. Diese Kontrastanordnung unterstreicht den diffusen Zustand („komische Phase“), in dem sie sich damals wiedergefunden hat. Die Diffusität besteht darin, dass sie „immer“ einen „Plan“ hatte, aber gleichsam das zeitliche Regime wahrzunehmen schien, welches im gesellschaftlichen Bedingungsgefüge herrscht und dem sie unterliegt. Die Sicht auf das gesellschaftliche Bedingungsgefüge, das sich bisher über das Prinzip der Übernahme institutioneller Vorgaben – den Erwerb der „Matura“ – und das Prinzip der Entsprechung einer zeitlichen Struktur – bezogen auf die Entscheidung für eine Ausbildung – gezeigt hat, wird dann von Mattea Ispenian um ein weiteres Prinzip ergänzt, wie im Fortlauf der Antwort ersichtlich wird:

das war dann eigentlich mein Plan vier Jahre lang (.) den hab ich nicht verwirklichen können weil ich habe gewusst da muss ich mir eine Wohnung leisten (.) war der Meinung zuerst (.) das wird schon irgendwie möglich sein (.) war aber doch nicht möglich //I: okay// und BWL in [#Stadt#](.) ist mir davon abgeraten worden warum auch immer (.) ahm einer meiner besten Freunde war ein Sohn

eines BWLers und der ist selber nach [#Stadt#] gegangen studieren und hat immer gesagt ‚wenn du in [#Stadt#] BWL studierst bleibst du sowieso arbeitslos‘ bla bla (.) hab hab dann auch wirklich in dem Moment oder in diesen paar Monaten so bisschen bisschen eine Krise bekommen (.) okay jetzt bin ich da aber jetzt muss ich wirklich auch die richtige Wahl treffen (.) darf ichs mir nicht verspielen (Mattea Ispenian: 638–646).

Diese Passage kann als Fortsetzung der umfassend angelegten Beschreibung zu ihrem Weltbild gelesen werden, denn sie beschreibt hier kein singuläres Ereignis, sondern ein regelmäßiges soziales Bedingungsgefüge, in welchem sich ihre berufsbiographische Entwicklung ereignet. Sie nimmt eine zeitliche und eine örtliche Charakterisierung vor, führt eine beteiligte Person ein und beschreibt abstrakte Merkmale der Situation, in der sie sich als Maturantin wiederfindet. Für das Verständnis der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* ist dabei Folgendes relevant: Mattea Ispenian weist in der Proposition zum wiederholten Mal auf den „Plan“ hin, den sie „vier Jahre lang“, also bis zur Matura, hatte. Ihr „Plan“ ist sprachlich gerahmt durch das Wort „eigentlich“. Diese Modalpartikel kann die Funktion haben, das in der Proposition Angekündigte abzumildern. Schließlich äußert sie dann auch, dass sie ihre Vorstellungen von einer beruflichen Ausbildung nicht „verwirklichen“ konnte. Neben der Funktion der Relativierung tritt allerdings eine andere Funktion von „eigentlich“ an dieser Stelle hervor. So drückt sie mit „eigentlich“ i.S. des Genaugenommenen ihre ursprüngliche Idee aus, wie sie sich in einem gesellschaftlichen Raum positioniert sehen möchte. Allerdings stellt sich dieser gesellschaftliche Raum für sie als schwer erreichbar („da muss ich mir eine Wohnung leisten“) heraus, auch wenn sie diesen Zugang erst einmal noch für „irgendwie möglich“ hält. Ihre Bestrebung zu dieser Positionierung in diesem gesellschaftlichen Raum wird einerseits von dem Bild eingeschränkt, welches stark verallgemeinerte Protagonist*innen („ist mir davon abgeraten worden“) vermitteln, wobei sie auch den Grund bzw. die Gründe dafür nicht mehr zu wissen scheint („warum auch immer“). Diesem vagen Bild der Verhinderung des Eintritts in diesen gesellschaftlichen Raum wird andererseits eine konkrete Person – einer ihrer „besten Freunde“ – und eine konkrete zukünftige Szenerie – Arbeitslosigkeit – gegenübergestellt. Es findet sich ein Konglomerat von Hindernissen, nämlich sich keine Wohnung in dieser Stadt leisten zu können und die vermittelte Aussichtslosigkeit, in diesem Berufsfeld zu arbeiten. Was an dieser Stelle für die Herausarbeitung der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* wichtig ist, ist der Blick auf die – mehr oder weniger alltagssprachliche – Kommentierung („bla bla“) ihrerseits. Bei näherem Hinsehen verwundert es, dass sie einem ihrer „besten Freunde“ Vertrauen schenkt, gleichzeitig aber an die von ihm vermittelte Sichtweise nun gerade die Kommentierung „bla bla“ anschließt. Diese stark verkürzte Stellungnahme könnte als ein Übergehen seiner Sichtweise auf das Studieren in der gewünschten Stadt und auf die dortigen Berufsaussichten verstanden werden. Der Hinweis auf die krisenhafte Zeit, die dann doch nicht nur für den Moment andauerte, sondern länger („in diesen paar Monaten“) – gemeint ist hier die Phase des Findens eines Studiengangs –, eröffnet aber den Blick auf eine weitere Bedeutung dieser Kommentierung. So kann „bla bla“ als ein abschließender Operator der Stellungnahme – i.S. eines Ich-kann-es-nicht-mehr-Hören – verstanden werden, der einen für sie immer wiederkehrenden Ablauf bilanziert und über die konkrete geschilderte Situation hinausreicht. Der wiederkehrende Ablauf bezieht sich auf die von ihr wahrgenommenen verstellten Zugänge zu dem gesellschaftlichen Raum. Dieser wird von Mattea Ispenian dreifach entworfen, wobei die drei Charakteristiken eng miteinander verwoben sind: Zum einen ist Gesellschaft strukturiert als eine, in der eine finanzielle Leistungsfähigkeit relevant ist. Sie konkretisiert dies dahingehend, dass sie sich „eine Wohnung leisten“ können „muss“. Zum anderen wird Gesellschaft vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Erwerbsfähigkeit entworfen – allein die Aussicht, sie könne dann „arbeitslos“ sein, ist für sie ausschlaggebend, ihren „Plan“ letztlich doch nicht umzusetzen. Darüber hinaus ist in diesem gesellschaftlichen Raum das Individuum für seine Entscheidungen verantwortlich. Der gesellschaftliche Raum wird von ihr außerdem ambivalent gezeichnet. Die

zeitliche Charakterisierung „da“ zeigt an, dass sie an einem Punkt angelangt ist und die Chance hat, ihren „Plan“ umzusetzen – auf der einen Seite wird der gesellschaftliche Raum folglich als Möglichkeitsraum für eine berufliche Entfaltung von ihr wahrgenommen. Auf der anderen Seite geht mit der Möglichkeit zu wählen aber auch das Risiko einher, auch „wirklich die richtige Wahl treffen“ zu müssen. Die „richtige Wahl treffen“ und es sich „nicht verspielen“ haben den Charakter von allgemeingültigen Redewendungen und dienen hier als sprachliche Bilder, über die eine milieuinterne Erfahrung – der Kampf um die Position im gesellschaftlichen Raum – vermittelt wird. Die beiden Modalverben „müssen“ und „dürfen“ komplettieren das Bild Mattea Ispenians, welches sie von der Beschaffenheit der Gesellschaft hat, nämlich dass sie Ansprüche an das Individuum stellt. Ohne die Erfüllung dieser kann sie sich in ihren Augen auch nicht in diesem Gefüge positionieren – der gesellschaftliche Raum ist Möglichkeits- und Risikogefüge zugleich.

Bezüglich der sozialen Positionierung im Raum soll eine weiterführende Darstellung von Mattea Ispenian näher beleuchtet werden. Diese Passage ist als eine Fortführung der oben genannten immanenten Nachfrage zu ihrem Weg zum Lehramtsstudium zu verstehen. Sie führt aus:

ich hab dann eigentlich schon immer irgendwo in mir drinnen gewusst (.) ‚ach Lehrerin wollte ich eigentlich immer schon werden‘ (.) das war immer schon so (.) das war für mich dann so (.) aahm aber wenn du Lehrerin wirst dann wird das nichts mit deinem Lebensplan //I: mhm// dann kommst du nicht so weit (.) dann dann ahm irgendwo hab ich schon immer gewusst das möchte ich (.) aber es hat auch mal ein Gespräch gegeben kann ich mir erinnern im L2 (.) unter uns Schülern (.) bissl so zusammengesetzt was wer werden will und dann hat einer gesagt ‚Lehrer‘ und dann hab ich als Erstes gesagt ‚ach so des ist mir zu wenig was will ich denn als Lehrer‘ //I: aha// aber dabei wollt ich das eigentlich irgendwo schon immer (Mattea Ispenian: 663–669).

In der Fortführung des Geschehensablaufs, wie sie von ihrem Schulabschluss zur Entscheidung kam, Lehrerin zu werden, fällt besonders auf, dass sie im Vergleich zu den vorangegangenen Erzählaussagen und Beschreibungen in einen spezifischen Modus des Berichtens kommt. Der strukturelle Aufbau dieser Erzählung entspricht einem klassischen Handlungsablauf, was nun nach der Matura passiert. Sie arbeitet dabei den zuvor entwickelten Orientierungsgehalt – also ihre Positionierung im gesellschaftlichen Gefüge – in einer Differenzierung weiter aus. Diese Differenzierung wird dominiert von einer Innenweltdarstellung, die mit einer wörtlichen Rede – als stark verkürzte Monologe und als Dialog – ausgedrückt wird. In einem beginnenden Erzählgerüstsatz legt sie offen, dass sie „schon immer“ wusste, dass sie Lehrerin werden wollte. Sie wechselt dann in einen stark verkürzten wörtlichen Monolog, in dem sie sich in ihrer Argumentation von damals laut zitiert. Das Wort „immer“ sowie die beiden Feststellungen „das war immer schon so“ und „das war für mich dann so“ sollen dabei ein zentrales Argument unterstreichen: die „richtige Wahl“ getroffen zu haben. Der naturgemäß anmutenden Darstellung ihres Wegs („immer irgendwo in mir drinnen“), der eine Einheitlichkeit ihres Wissens über ihren beruflichen Wunsch und ihrer Handlung, diesen auch durchzusetzen, suggeriert, steht dann der weitergeführte Monolog gegenüber. Sie zitiert sich erneut und stellt fest: Wenn sie einmal Lehrerin ist, dann kann sie ihren „Lebensplan“ nicht verwirklichen. Sie spricht von sich in der dritten Person, was eine Distanzierungs- und Abstraktionsleistung darstellt und nun ihre theoretische Haltung zum Geschehen deutlich macht. In einer weiteren Wiederholung vermischt Mattea Ispenian wieder die beiden entgegengesetzten Logiken miteinander; diesmal tritt sie – typisch für diese Distanzierungs- und Abstraktionsleistung – neben sich stehend aus der damaligen zeitlichen und räumlichen Situation heraus und stellt einen Dialog zwischen einem Mitschüler und ihr dar. Während dieser Schüler ihr eröffnet, einmal „Lehrer“ werden zu wollen, und sie „schon immer gewusst“ hat, dass auch sie „das möchte“, hat sie als „Erstes“ darauf gesagt, dass der Lehrer*innenberuf für sie „zu wenig“ ist. Diese wiederholten argumentativen

Einlassungen – die Gegenüberstellung ihres „Lebensplan[s]“ mit einer stark verallgemeinerten Repräsentation des Lehrer*innenberufs – treten in einem bestimmten Darstellungsmodus, in einer Form der „erzählerischen Unentscheidbarkeit“ (Palmier 2014: 217) auf, denn in dieser Passage stellt sie wiederholt ihren Feststellungen Gegendarstellungen gegenüber, die sie dann jedoch wieder verwirft. Diese „erzählerische Unentscheidbarkeit“ (Palmier 2014: 217) wird hier als ein Ringen Mattea Ispenians um ihre Position im gesellschaftlichen Raum verstanden, die sie mit dem selbstgewählten Lehrer*innenberuf allerdings (noch) nicht erfüllt sieht. An einer späteren Stelle im Interview – im exmanenten Nachfrageteil – wird sie gefragt:

I: auf welche Frage würden Sie gerne mal eine Antwort geben

MI: (2) mhm @(.)@ auf welche Frage

I: mhm

MI: (2) eine gute Frage @(2)@

I: Sie haben auch Zeit Sie können es sich überlegen

MI: welche Frage mhm (3) mhm (7) auf was soll ich's beziehen @(.)@

I: ganz egal

MI: @(.)@ ahm °alsooo weiß ich nicht° (7) mhm (6) mhm vielleicht auf die Frage (.) die Frage stellt mir auch keiner weil alle davon ausgehen dass ich eigentlich (.) dass eh dass alles so super ist bei mir so wie es ist (.) vielleicht ob (2) ob nicht das also ob ich (.) ob ob das nicht (.) ob das überhaupt genug ist jetzt das oder (.) ob ich eigentlich mehr vielleicht //I: mhm// noch machen möchte //I: mhm// aus meinem Leben ob da nicht irgendwas noch ist (.) ob ich tatsächlich jetzt zufrieden bin //I: mhm mhm// ob mir das genug ist @(.)@ //I: mhm// nur als Lehrer //I: mhm// irgendwie sowas vielleicht dass dass dass ich mir da selber mal Gedanken darüber mach //I: mhm// ist das genug (3) //I: mhm// (2) (Mattea Ispenian: 1266–1277).

Wie an dieser Passage gut zu erkennen ist, löst diese Frage bei ihr einen Reflexionsprozess aus. Nach kleineren Pausen und einem zweimaligen Auflachen wird ihr rückgemeldet, dass sie Zeit habe zu überlegen, worauf wieder ein Nachdenken einsetzt. Wie bereits in der Darstellung des ersten Typus erläutert, hatte diese Frage im Interview die Funktion, aus einem möglichen Frage-Antwort-Rhythmus des exmanenten Teils des Interviews heraustreten zu können und die Möglichkeit zu haben, gegebenenfalls noch einen wichtigen Leitsatz oder Kerngedanken äußern zu können. Ihre Antwort beginnt mit einem leisen gesprochenen Auftakt („alsooo weiß ich nicht“) und es scheint, als beginne sie damit auszusprechen, was ihr durch den Kopf geht. Dieser Auftakt verweist allerdings nicht auf eine Ahnungslosigkeit oder ein Nichtwissen, sondern ist von dem Bemühen gekennzeichnet, sich ein Bild über sich selbst zu machen. Nach zwei weiteren Pausen folgt eine von ihr vorgenommene Kommentierung zur Frage, die eine Einleitung einer Argumentation darstellt. In dieser Einleitung steht ein Attribut, welches von außen („weil alle davon ausgehen“) an sie herangetragen wird, im Zentrum. Sie setzt sich darin zunächst mit einem Entwurf zu ihrer Person auseinander, von dem sie sich dann in der weiteren Folge distanzieret. In der folgenden Selbstexplikation wird dann das verallgemeinerte Attribut konkretisiert. So scheint es in ihren Augen von außen so zu wirken, als „dass eh dass alles so super ist“. Mit dieser Kommentierung macht sie allerdings deutlich, dass ihre Erfahrungen von dieser Außenwahrnehmung abweichen, dass letztlich nicht alles „so super“ ist, sondern veränderungsbedürftig. Die aufgefächerte Detaillierung beginnt und endet mit einer Benennung einer zentralen Ereignis- und Erfahrungsverkettung – dem „[G]enug“-Sein. Die sechsteilige Fragefolge beinhaltet erst einmal allgemeine Überlegungen zu ihren eigenen Erwartungen an ihr Leben, konkretisiert sich dann aber in der Frage, ob es ihr denn genügt, „nur als Lehrer“ zu arbeiten. Mit Hilfe ihrer berufsbiographischen Entwicklung skizziert sie ein Bild von gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum. Sie nimmt sich selbst wahr als Rollenmodell des Menschen in einer westeuropäisch geprägten Gesellschaft, die eine Erwartung an das Individuum stellt, nämlich eine Erwerbsarbeit zu verrichten. Sie vermittelt auch, dass zu einem gesellschaft-

lichen Standard gehört, nach Entscheidungsoptionen und (beruflichen) Verwirklichungschancen zu suchen – so sagt sie an einer anderen Stelle im Interview: „ich glaub nämlich dass ich nicht zufrieden bin oder mein Leben lang an dem Punkt jetzt bleiben könnte“.

Ähnlich wie Mattea Ispenian verhandelt auch Livia Murany die Positionierung im gesellschaftlichen Raum als Möglichkeits- und Risikogefüge. Sie illustriert dies zunächst einmal an ihrer eigenen Familiengeschichte. Die folgende Passage entstand in der immanenten Nachfragephase und auf die Bitte hin, vielleicht noch etwas ausführlicher zu ihrer Kindheit und Jugend zu erzählen. Sie kommt dieser Bitte nach und erzählt von der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern, nachdem sie nach Österreich gekommen sind:

mein Vater hat als Hilfsarbeiter in einer [#Gärtnerei#] gearbeitet wobei mein Vater heute ähmm [#in einer Gärtnerei#] arbeitet als Verkaufsmitarbeiter //I: mhm// also der hat den einen kleineren Aufstieg geschafft (.) meine Mutter ist nach wie vor im [#Gastgewerbe#] allerdings jetzt [#als Hilfsköchin#] //I: mhm// sie war am Anfang jahrelang als [#Abwäscherin#] angestellt und jetzt (.) es ist vielleicht auch ein kleiner Aufstieg aber sie ist nicht weggekommen von dem (.) von den niederen Tätigkeiten (Livia Murany: 86–92).

Am Beispiel der Beschäftigungsverhältnisse ihrer Eltern beschreibt Livia Murany auch ein soziales Bedingungsgefüge. Sie stellt am Beispiel ihres Vaters „einen kleineren Aufstieg“ dar, während ihre Mutter in ihren Augen nur einen abgemilderten Qualifizierungsprozess ihrer Beschäftigung durchläuft. Sowohl ihr Vater als auch ihre Mutter arbeiten in Österreich nicht mehr in ihren erlernten Berufen. Die Aussage „einen kleineren Aufstieg geschafft“ weist – dies teilt sie mit Mattea Ispenian – auf der einen Seite auf eine Wahrnehmung von Gesellschaft hin, in der es möglich ist, Chancen des sozialen Aufstiegs zu haben und diese, wenn auch im begrenzten Rahmen („kleineren Aufstieg“), nutzen zu können. Auf der anderen Seite gibt es in der Gesellschaft, konkretisiert an der beruflichen Entwicklung ihrer Mutter, aber auch Grenzen des sozialen Aufstiegs. So bilanziert Livia Murany in ihrer kurzen Beschreibung, dass sie „nicht weggekommen“ ist von den „niederen Tätigkeiten“. Was sie mit dieser Benennung des sozialen Bedingungsgefüges darüber hinaus jedoch auch vermittelt, ist, dass sie die Optionen, sich in einem gesellschaftlichen Raum über die Erwerbsarbeit zu positionieren, kennt. Sie lernt vermittelt über Dritte – ihre Eltern – den gesellschaftlichen Raum von Weiterentwicklung und Verhinderung kennen. Etwas später im Interview wird sie gebeten, konkreter auszuführen, wie sie ihre Sicht auf die Welt beschreiben würde, wie sie diese Welt als Kind gesehen hat und was sich verändert hat. Sie sagt:

dass ich vielleicht auch schätz was meine Eltern geleistet haben //I: mhm mhm mhm// mit dem Ganzen (.) was sie auf sich genommen haben (.) das hab ich als Kind nie so gesehen //I: mhm// hab ich auch nicht gewusst was sie auf sich genommen haben damit wir es einfach besser haben (.) //I: mhm// und dass es uns besser geht und das haben sie auch erreicht (.) //I: mhm// was meine Mutter extrem erfüllt obwohl sie nur also sie sagt ahm obwohl si- die Arbeit macht die ihr keinen Spaß macht aber es erfüllt sie zu wissen dass eben die Kinder was im Leben erreicht haben (Livia Murany: 335–340).

Livia Murany nimmt in dieser Passage – dies wird aufgrund der Fragestellung evoziert – eine Stellungnahme sowohl zu ihrem eigenen Handeln als auch jenem ihrer Eltern vor. Sie kann zum einen als eine nachträgliche Erläuterung zu ihrer Kindheit und Jugend gelesen werden. Zum anderen ist diese Stellungnahme am Gegenwartsstandpunkt Livia Muranys ausgerichtet und verweist damit zugleich auf das noch immer aktuelle Orientierungssystem der Biographieträgerin. Mit zwei nacheinander geschalteten Operatoren der Stellungnahme – dass sie schätzt, was ihre Eltern „geleistet haben“, und dass sie es als Kind „nie so gesehen hat“, was sie „auf sich genommen haben“ – wird ein zentraler Aspekt eingeleitet: In Form eines bildhaft-konkreten Prädikats verdeutlicht sie zunächst, dass ihre Eltern viel („mit dem Ganzen“) investieren („auf sich nehmen“), um ihren Kindern einen Grundstein für ihr zukünftiges Leben zu legen. Sie konkretisiert am Beispiel der Mutter die Anstrengung der Eltern. Die Tätigkeit ihrer Mutter

macht „ihr keinen Spaß“, sondern ist ein Mittel zu einem Zweck, der von Mattea Ispenian mit ‚etwas im Leben erreichen‘ umschrieben wird und in ihren Augen bereits erreicht ist. Was etwas „erreicht haben“ aber letztlich bedeutet und auf welche Weise Livia Murany ihr Gesellschaftsbild weiter ausformuliert, erschließt sich durch den Blick auf ihre berufsbiographischen Darstellungsaktivitäten. Ob und wie ihre Eltern die berufsbiographische Entwicklung planen, welche Rolle sie für das Erreichen des Schulabschlusses und später des Studienabschlusses spielen, bleibt auf das verallgemeinerte bildhaft-konkrete Prädikat beschränkt, den (Bildungs-)Weg zu ebnet. Wie auch Mattea Ispenian gibt Livia Murany detailliert Auskunft über den Übergang von der Schule zu ihrer Ausbildung als Steuerfachangestellte. Sie übte diesen Beruf einige Jahre aus, bevor sie das Lehramtsstudium begann. Auf eine immanente Nachfrage zu ihrem Schulabschluss sagt sie:

ich hab mich beworben schon während der [#Schulzeit#] also wie- ich hab maturiert im Juni //I: okay// und im Februar hab ich mich schon beworben //I: aha// für ähm Banken, Versicherungen und Marketingbereich und hab dann eine Stelle bekommen bei [#Büro#] im März also bevor ich schon fertig war und da hab ich gewusst dass ich im August anfangen (Livia Murany: 156–159).

An dieser Erzählung wird deutlich, dass Livia Murany – ähnlich wie Mattea Ispenian – auf eine an einer Erwerbsarbeit orientierte Gesellschaftslogik vorbereitet ist. In dieser Passage fällt die zeitliche Rhythmisierung auf, die Livia Murany vornimmt. Es findet sich eine dreifache Hervorhebung des Adverbs „schon“, mit der einerseits ihr Bemühen um die Darstellung ihrer Voraussicht und des rechtzeitigen Kümmerns um eine Lehrstelle ausgedrückt wird. Andererseits drückt die konkrete Datierung, sich im „Februar“ beworben zu haben und im „März“ bereits eine „Stelle“ bekommen zu haben, den offensichtlichen Erfolg ihrer Strategie aus. Sie suggeriert ein Bild von Gesellschaft, in der es möglich ist, dass sich das Individuum durch seine eigenen Verdienste („schon beworben“) einen Status erwerben kann. Die Reichweite an Ausbildungsstätten („Banken“, „Versicherungen“, „Marketingbereiche“) verweist auf ein formelles Verständnis ihrer Schulausbildung, welches zuvorderst an einer sicheren Positionierung auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet zu sein scheint. Vor dem Hintergrund der Arbeitsbiographien ihrer Eltern kann dies als eine implizite Strategie der Positionierung verstanden werden, mit der sie zwei Ziele erreichen konnte: Zum einen erfüllte sie dadurch den Wunsch der Eltern, dass es ihr aufgrund dieser Ausbildung „besser geht“ als ihnen selbst. Zum anderen kam sie in einem Sektor am Arbeitsmarkt an, der es ermöglichte, auf einer (ökonomisch) gesicherteren Weise als jene ihrer Mutter eine eigene Lebensgestaltung vorzunehmen. Mit der Betonung auf das rechtzeitige Bemühen um einen Ausbildungsplatz charakterisiert sie sich außerdem als zielstrebige Person, die es vermag, ihre berufliche Karriere selbst zu planen. Das Motiv der zeitlichen Rhythmisierung ähnelt jenem von Mattea Ispenian. Beide Lehrerinnen eint die gemeinsame Perspektive auf ein gesellschaftliches Bedingungsgefüge, das vom Individuum das Erfüllen institutioneller Vorgaben – bei Livia Murany das Erlangen des Schulabschlusses und das Finden eines Ausbildungsplatzes – verlangt. Während Mattea Ispenian unter Entscheidungsdruck geriet, letztlich aber bemüht war, in der zeitlichen Planung zu bleiben, begegnete Livia Murany diesem Prinzip mit einer vorausschauenden zeitlichen Planung und einer Offenheit gegenüber ihrer Ausbildungsstätte. Sie führt ihre Erzählung weiter und sagt:

für mich ist es eigentlich schon nach einem Jahr schon festgestanden dass [#das Büro#] nichts ist in dem ich alt werd //I: mhm// ich hab zwar den Beruf sehr gern gemacht und ich war auch sehr gerne dort auch erfolgreich und bin wirklich gern in die Arbeit gegangen aber es war nichts was mich erfüllt hat (.) es war (.) eher ein idealistischer Grund dann doch zu studieren (Livia Murany: 163–166).

In dieser Erzählung findet sich gleich zu Beginn ein Abstract ihrer Geschichte. Sie eröffnet in einer stark verkürzten Zusammenfassung, dass für sie „schon nach einem Jahr schon festgestanden“ ist, dass sie diesen Beruf nicht bis zu ihrem beruflichen Lebensende ausführen wird.

Sie führt dann in einer knapp gehaltenen argumentativen Hintergrundkonstruktion aus, was sie zu dieser Entscheidung geführt hat. Hier finden sich Ähnlichkeiten in der Darstellung der Position Livia Murany im gesellschaftlichen Raum mit jener von Mattea Ispenian, denn Livia Murany „erfüllt“ ihr erster erlernter Beruf nicht. Livia Murany nimmt hier die Darstellung einer Veränderungsgeschichte vor und erläutert vergleichend den Mechanismus dieser Veränderung. Sie arbeitet zunächst mit mehreren Verstärkern („sehr“, „wirklich“), mit denen sie glaubhaft machen will, dass sie in ihrem Beruf „sehr gern“ und „erfolgreich“ arbeitete. Dieser formal anmutenden Erfolgsgeschichte stellt sie einen starken abstrakten Grundgedanken entgegen. Als Negation ausgedrückt – „nichts was mich erfüllt hat“ – legt sie den Plan für ihr weiterführendes berufsbiographisches Leben vor. Mit dem Blick auf eine mögliche intergenerationale Weitergabe der elterlichen Vorstellung, auf welche Weise man sich in der Gesellschaft durch Erwerbsarbeit positioniert, erfüllt Livia Murany den elterlichen Auftrag. Ihr Verständnis von Bildung ist dabei nun gerade mit dem Lehrer*innenberuf – sieht man diesen vor dem Hintergrund der Aussicht auf eine Verbeamtung – auf die bessere und finanziell abgesicherte Zukunft ausgerichtet. Die vormalig formelle Auffassung ihrer beruflichen Entwicklung wird dann allerdings um den Wunsch nach Selbstverwirklichung i.S. eines erfüllten Berufs erweitert. Insofern findet sich ein mit Mattea Ispenian vergleichbares Muster des Ringens um eine Position im gesellschaftlichen Raum, auch wenn sich Mattea Ispenian letzten Endes dann kritisch zu ihrem Lehrer*innenberuf positioniert. Livia Murany entwirft am Beispiel ihrer Ausbildung und des Entschlusses, dann doch Lehramt zu studieren, auch einen Entwurf von gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum. Zum einen, dass das Individuum in einer bestimmten zeitlichen Abfolge in einen Beruf einmünden sollte. Zum anderen, dass Gesellschaft – vorausgesetzt die Bildungsnachweise liegen vor – Entscheidungsoptionen und (berufliche) Verwirklichungschancen offenhält. In der Fortführung der Erzählung Livia Murany findet sich eine Stelle, welche im Vergleich zu jener Passage von Mattea Ispenian jedoch schwächer ausgeprägt ist und welche die Naturwüchsigkeit ihres Entschlusses, Lehrerin werden zu wollen, darstellt. Sie berichtet:

und dann hab ich mir wieder das angeschaut und mir gedacht okay mit Kindern hab ich schon immer gern gearbeitet //I: mhm// und durch das dass ich eine gute Schülerin war hab ich oft auch andere unterstützt während ich mein das ist jetzt keine Lehrtätigkeit aber hab oft erklärt und das hab ich gern gemacht (Livia Murany: 186–188).

Livia Murany informiert sich mehrmals in der Zeit, in der sie ihren erst erlernten Beruf ausübt, über das Lehramtsstudium, denkt die anstehende Entscheidung nochmals durch („hab ich mir wieder das angeschaut“) und kommt zu einem Entschluss. Zum einen äußert sie, dass sie „schon immer“ gern mit Kindern gearbeitet hat. Zum anderen legt sie offen, dass sie „eine gute Schülerin“ war und „oft auch andere unterstützt“ hat. Sie rekurriert hier – ähnlich wie Mattea Ispenian – auf eine im Laufe der Zeit gewachsene Entscheidung. Mit der Aufzählung ihrer Erfahrungen will auch sie schließlich eine Begründung dafür geben, dass ihr die Tätigkeit als Lehrerin liegt und sie die richtige Wahl getroffen hat.

Kurzzusammenfassung der typisierten gesellschaftsbezogenen Orientierung

Die gemeinsame Orientierung von Mattea Ispenian und Livia Murany setzt sich mit der Frage, wie sich das Individuum sozial positionieren kann, auseinander. Es findet sich bei beiden Lehrerinnen die Auffassung, in einer westeuropäisch-kapitalistischen Gesellschaftsordnung einen Beruf erlernen zu müssen und in diesem zu verbleiben. Er ist der Schlüssel, um einen sozialen Aufstieg zu gewährleisten. Diese Sicht ist beeinflusst durch die Erfahrungen, die sie in ihrem familiären Umfeld als Heranwachsende sammeln. Sie rahmen Gesellschaft einerseits als Risikogefüge, in dem die Gefahr besteht, nicht aus festgeschriebenen sozialen Positionen heraus-

treten zu können. Andererseits sehen sie Gesellschaft aber auch als Raum der Optionen. Sie verhandeln die an das Individuum gestellten Erwartungen – allen voran Bildungsnachweise zu erbringen –, die letztlich für das Positionieren in Gesellschaft und für das Gelingen eines sozialen Aufstiegs relevant sind.

9.3 Die Sicht der Lehrerinnen auf ihr Handeln – die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen

In diesem Kapitel wird zuerst jene gemeinsame Orientierung des Handelns von Mattea Ispenian und Livia Murany herausgearbeitet, die mit deren gemeinsamer *Orientierung im Nahfeld Schule* verknüpft ist (Kapitel 9.3.1). Das darauffolgende Kapitel widmet sich dann jener Handlungsorientierung, die sich an der gemeinsamen *gesellschaftsbezogenen Orientierung* ausrichtet (Kapitel 9.3.2).

9.3.1 Die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, vermittelt durch die eigene Biographie

Die erste Handlungsorientierung, die sich bei beiden Lehrerinnen herausarbeiten lässt, umfasst die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie ihrer Schüler*innen. Mattea Ispenian und Livia Murany nutzen ihre Biographie dazu, um den Schüler*innen das Gelingen einer solchen Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens aufzuzeigen.

Begonnen werden soll die Darstellung dieser Handlungsorientierung mit Mattea Ispenian. Sie wurde im exmanenten Teil des Interviews gefragt, wie sie aus ihrer Sicht die Welt beschreiben würde. Im Zuge ihrer Antwort findet sich eine Passage, welche einen zentralen Aspekt der Orientierung ihres Handelns enthält. Sie äußert sich an dieser Stelle weniger zu ihrer Sicht auf die Welt, sondern berichtet von ihren Unterrichtsstunden:

ich will ihnen auch irgendwie sagen ‚okay ihr habt die Chance ihr könnt’s was aus euch machen‘ ahm ‚ihr könnt’s (2) ihr müsst nicht ahm unbedingt irgendwo als Reinigungskraft arbeiten‘ was halt die meisten glauben dass das so ist nur weil’s eben (.) nur weil’s eben einen anderen Hintergrund haben ahm das sag ich ihnen und sie (.) sie wissen das schon weil ich einfach (.) aus persönlicher Erfahrung rede (.) die kaufen mir das ab (Mattea Ispenian: 499–504).

In dieser Passage zeigt sich eine zentrale Interessenlage Mattea Ispenians: Sie nimmt wahr, wie sich ihre Schüler*innen in einer Situation des Verstricktseins befinden. Sie umschreibt die Ursache dieses Verstricktseins mit einem „anderen Hintergrund“. Sie expliziert an dieser Stelle zwar nicht, was sie mit einem „anderen Hintergrund“ genau meint, bringt diesen Hintergrund – als Ursachenprinzip – mit einer Folge in Verbindung –, drückt dies sprachlich allerdings in umgekehrter Reihenfolge aus. Die Distanz zu ihrer Handlung, die durch die Frage nach der Sicht auf die Welt entstanden ist und sich in der argumentativen Gestalt ihrer Antwort zeigt, versucht sie über die gemimte Rede zu verkürzen und sich selbst in die Unterrichtssituation zu versetzen. Sie zitiert ein zentrales Theorem, welches aus zwei sich aufeinander beziehenden Elementen besteht und für sie eine grundsätzliche Logik ergibt: Selbst, wenn die Schüler*innen einen „anderen Hintergrund“ haben, haben sie aus ihrer Sicht eine „Chance“, etwas aus sich zu machen und nicht „irgendwo als Reinigungskraft“ zu arbeiten. Das zentrale Theorem ist der Wechsel einer prospektiv entworfenen sozialen Position i.S. eines sozialen Aufstiegs. An diesen scheinen zwar die Schüler*innen selbst nicht zu glauben, dennoch ist es Mattea Ispenian wichtig, ihnen diesen Glauben zu vermitteln. Die Einlassung „sie wissen das schon“ im beschreibenden

Teil dieser Passage kann zum einen verdeutlichen, dass es sich bei dieser Praktik der Vermittlung um einen relevanten wiederkehrenden Handlungsverlauf handelt, denn sie sagt es den Schüler*innen, obwohl diese es aus ihrer Perspektive bereits wissen. In der Gesamtschau der Passage verweist die Einlassung mit dem betonten Ausdruck „schon“ zum anderen allerdings auf die Zweifellosigkeit der Erfahrung, denn die in den Raum gestellte „Chance“ zum sozialen Aufstieg bezieht sich nicht nur auf das soziale Bedingungsgefüge der Schüler*innen, sondern auch auf die „persönlichen Erfahrungen“ des sozialen Bedingungsgefüges Mattea Ispenians, in dem die Geschichte *ihres* sozialen Aufstiegs ihren Anfang nahm. Im Abschluss ihrer Darstellung findet sich eine – alltagssprachlich-lapidare – Vergewisserungsaktivität („die kaufen mir das ab“), die einerseits dazu dient, deutlich zu machen, dass die Schüler*innen ihr auch tatsächlich glauben; andererseits ist diese Vergewisserungsaktivität darauf ausgerichtet, darzustellen, dass ihre „persönlichen Erfahrungen“ auch bei den Schüler*innen ankommen und bedeutsam sein können. An einer anderen Stelle im exmanenten Teil des Interviews wird eine Nachfrage gestellt, in der sie gebeten wird zu beschreiben, was sie als Lehrerin ausmacht. In ihrer Antwort findet sich dann folgende Argumentation:

du musst halt einfach also ich finde auf jeden Fall dass man für Disziplin sorgen kann einerseits andererseits dass die Lehr- dass eine Lehrperson das ausstrahlt (.) dass sie irgendwo so Vorbildwirkung hat dass die irgendwas in mir sehen was sie motiviert dass sie auch (.) was ma- dass sie dass sie vorwärts auch kommen wollen (Mattea Ispenian: 909–912).

Sie drückt in verallgemeinerter Form zunächst einmal aus, dass „man“ als bzw. „die“ Lehrperson für „Disziplin sorgen kann“. Etwas später im Interview erst wird dann der situative Begleitumstand näher benannt, auf den sie hier eigentlich referiert. So hat sie zwar kein „disziplinäres Problem“ mit ihren Schüler*innen, aber sie erlebt Lehrer*innen in ihrer Schule, die „aufgeben, weil’s einfach von den Kindern ausgelacht werden“. Sie meint, „das sind halt einfach Jugendliche die sind frech“. In dieser argumentativen Erfahrungsaufbereitung ihres Handelns findet ein Bedeutungswechsel statt, der sich auch sprachlich recht deutlich zeigt. Während sie zuerst in der dritten Person spricht, thematisiert sie sich dann selbst mit ihren Erfahrungen. In dieser Darstellungsaktivität ist ein suprasegmentaler Markierer – „Vorbildwirkung“ – zu finden, der dieser einleitend vorangestellt ist. Die „Vorbildwirkung“ scheint die Auflistung („einerseits andererseits“) legitimierender allgemeiner Formulierungen zum Lehrer*innenhandeln zu komplettieren. Es findet sich dann eine indexikale Kennzeichnung – durch die zweimalige Verwendung von „auch“ – in ihrer Antwort. Dies ist wiederum ein Kennzeichen, das die Rekapitulation persönlicher Erfahrungen anzeigt und sich von der anfänglich eingeleiteten allgemeinen Formulierung, was sie als Lehrerin ausmacht, abhebt. Das für ihr Handeln zentrale Aufstiegs-Theorem wird hier verstärkt, indem sie eine Perspektivenveräußerlichung vornimmt, denn sie löst ihre selbsterlebte Erfahrung – „vorwärts“ gekommen zu sein – aus ihrer Perspektive heraus und lässt diese durch die Perspektive ihres Gegenübers, also ihrer Schüler*innen, laufen. Mit dem Blick auf die Gesamtformung ihrer Biographie speist sich die hier vorfindliche Handlungsorientierung – wie oben bereits benannt – auch aus den eigenen Erfahrungen, ihr soziales Bedingungsgefüge verlassen zu haben.

Mattea Ispenian wird später im exmanenten Teil des Interviews gefragt, welche Inhalte, die über den Unterrichtsgegenstand hinausgehen, ihr denn wichtig seien, im Unterricht weiterzugeben. Darauf antwortet sie:

na auf jeden Fall bau ich das auch immer ein also (.) ahm gut auf’s Fach bezogen (.) da sowieso aber wenn alles was sich irgendwie einbauen lässt so wie eben die Frage (.) wie kann ich mehr aus meinem Leben machen aaahm also die Sachen bau ich regelmäßig ein (Mattea Ispenian: 1101–1104).

Diese Frage ist prädestiniert dafür, eine Selbsteinschätzung ihres unterrichtlichen Handelns vorzunehmen. Diese Selbsteinschätzung ruft bei Mattea Ispenian dementsprechend eine argumen-

tative Stellungnahme hervor. Beginnend mit einer Einschätzungsformel der Selbstverständlichkeit erläutert sie, dass sie eine Frage „regelmäßig“ in ihrem Unterricht behandelt – „wie kann ich mehr aus meinem Leben machen“. Diese Argumentation dient weniger einer Legitimierung des Setzens dieser Frage, sondern offenbart vielmehr ihre Überzeugung („sowieso“, „eben“), dass die Behandlung dieser Frage zum Standardrepertoire („regelmäßig“) ihres Unterrichts gehört. Vor dem Hintergrund des bisher erarbeiteten Selbstbilds Mattea Ispenians konkretisiert sich mit der Frage „wie kann ich mehr aus meinem Leben machen“ ihr Rollenverständnis einmal mehr: Sie agiert zum einen aus der Rolle einer ehemals Betroffenen, was an der „Ich“-Formulierung deutlich wird, und zum anderen als eine Person, die im wahrsten Sinn des Wortes etwas aus der Situation *gemacht* und eigenmächtig gehandelt hat. Um die Schüler*innen dazu zu motivieren, selber aktiv zu werden, nutzt sie – dies zeigt sich in einer übergreifenden Sicht der bisherigen Passagen dieser Orientierung besonders deutlich – Steigerungswörter wie „weiter“ bzw. „vorwärts“ kommen oder „mehr“ aus dem Leben zu machen. Sie entwirft auf der einen Seite die (drohende) Entwicklung der Heranwachsenden vor einem Szenario einer ungenügenden Situation, nämlich dem Gegenteil von Vorwärtskommen. Auf der anderen Seite möchte sie die Zukunft ihrer Schüler*innen im Gegensatz dazu anders entwerfen. Dieser, auf die zukünftige Entwicklung ihrer Schüler*innen ausgerichteten Perspektive liegt nicht ausschließlich ihre eigenerlebte Erfahrung zugrunde, sondern auch die *Orientierung im Nahfeld Schule* und jene, die auf Gesellschaft bezogen ist. So erlebt sie die Spaß-Haltung der Schüler*innen und die – aus ihrer Sicht – aus dem Lot geratene übermäßige Freizeitorientierung der Schüler*innen als ernstzunehmende Faktoren einer Entstabilisierung eines erfolgreichen Schüler*innenseins und als Risikofaktoren für die zukünftige Entwicklung der Schüler*innen. Aus dem Konglomerat dieser mikrosozialen Erfahrungsaufschichtung im Nahfeld Schule und ihrer eigenerlebten biographischen Erfahrung arbeitet sie an der Grundlage einer „Entkommensstrategie“ (Schütze 1982: 581) für ihre Schüler*innen, also daran, „dass man ihnen einfach zeigt es ist doch alles möglich“, und daran, dass dieses Versprechen – ihrer Auffassung nach – keine bloße Vision ist, sondern tatsächlich auch umgesetzt werden kann.

An dieser Stelle soll eine Passage aus dem Interview mit Livia Murany vorgestellt werden, aus der die Verwobenheit der *Orientierung im Nahfeld Schule* mit der in diesem Kapitel herausgearbeiteten Handlungsorientierung sowie die gemeinsame Ausrichtung des Handelns mit Mattea Ispenian deutlich wird. Auch sie wurde im exmanenten Teil des Interviews gefragt, was ihr noch wichtig ist, im Unterricht weiterzugeben, das über das fachliche Wissen hinausgeht. Im Lauf der Antwort geht sie auf folgende Erfahrung ein:

sie haben irgendwo immer Ausflüchte gesucht (.) der oder der ist schuld für das (.) anstatt das Leben selber in die Hand zu nehmen zu sagen ich bin verantwortlich für mein Leben und wenn ich das so handle (.) wie ich das möchte dann kann ich sehr wohl alles erreichen (Livia Murany: 601–604).

Diese Passage ist als eine Stellungnahme sowohl zu den Bedingungen als auch zu den Gründen des Lehrer*innenhandelns Livia Muranys zu verstehen. Sie wird mit einer diametralen Anordnung eingeleitet. Auf der einen Seite stehen die „Ausflüchte“ der Schüler*innen und ihr Auslagern von Verantwortung („der oder der ist schuld“). Hier zeigt sich deutlich, dass diese *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* die Handlungsorientierung bedingen. Das Motiv der „Ausflüchte“ wird an dieser Stelle des Interviews nicht weiter expliziert, sondern mit „das“ festgehalten. Auf der anderen Seite wird eine Prämisse mit einer übersituativen Bedeutung formuliert, zu der drei gewünschte Einsichten der Schüler*innen gehören – „das Leben selber in die Hand nehmen“, „verantwortlich für mein Leben“ zu sein und zu „handle[n] (.) wie ich das möchte“. Wird diese diametrale Anordnung vor der von Livia Murany genutzten zeitlichen Formulierung („sie haben“) gelesen, wird deutlich, dass sie diese Schüler*innen vor dem Hintergrund einer bereits laufenden Entstabilisierung eines erfolgreichen Schüler*innenseins wahrnimmt, die schon eine Zeit lang anhält („immer“). Die dreigliedrige Behauptung, welche die Handlungs-

hoheit der Schüler*innen thematisiert, wird mit einer kausalen Entwicklung versehen, die auch Mattea Ispenian für ihre Schüler*innen im Blick hat. Diese wird von Livia Murany formelhaft zum Ausdruck gebracht – „dann kann ich sehr wohl alles erreichen“. Diese Behauptung stellt eine Transposition dar, denn Livia Murany bringt auf den Punkt, wie wichtig es ihr ist, den Schüler*innen diese Vision – alles erreichen zu können – zu vermitteln. Bezüglich der Erzählstruktur ist diese Behauptung aber auch als ein Übergang hin zu einem weiteren Aspekt zu verstehen, wobei die darin zum Ausdruck kommende Handlungsorientierung in ihrer Grundgestalt beibehalten wird:

also ich hab oft das Gefühl gehabt dass sie (.) das hab ich eh vorhin schon erwähnt (.) dass sie einfach aufgrund ihrer Herkunft (.) so festgefahren sind und das Gefühl haben sie können sowieso nicht mehr schaffen als am Bau zu arbeiten (.) oder sie haben irgendwelche Träume (.) sie werden Fußballspieler oder Youtubestar die jenseits @.(.)@ von jeglicher Realität sind //I: mhm mhm// jetzt bei den jüngeren (.) aber bei den älteren wo ich mir denk okay (.) ahm man kann sehr wohl viel machen (.) aber man muss erstens eisern dafür kämpfen und da gehört Selbstständigkeit auch dazu (.) dass man sich auf den eigenen Hintern setzt und was dafür tut und nicht erwartet dass etwas getan wird von jemanden (Livia Murany: 604–611).

Ähnlich wie bei Mattea Ispenian wird hier auch auf das Argument der „Herkunft“, welches die Schüler*innen selbst hervorbringen, verwiesen. Mit diesem Argument eröffnet Livia Murany eine globale Kommentarthese, die sich in einer abgeschwächten Form als „elliptische Argumentation“ (Glinka 2016: 197) zeigt. Das bedeutet, dass die Begründung brüchig ist und der erzählenden Person selbst fragwürdig vorkommen kann, sie dann ein Gegenargument findet, um sich dann aber erneut in die brüchige Argumentation hineinzubegeben (siehe dazu auch Glinka 2016: 197). Im Fall der Argumentation Livia Muranys zeigt sich die Brüchigkeit der Argumentation in Ansätzen darin, dass sie einerseits feststellt, dass und wie ihre Schüler*innen „festgefahren“ sind und sich lediglich vorstellen können, „am Bau“ zu arbeiten. In einer Gegensatzkonstruktion dazu haben jüngere Schüler*innen aber andererseits „irgendwelche Träume“, wie „Fußballspieler“ oder „Youtubestar“ zu werden. Das kurze Auflachen während der Bewertung, dass dies „jenseits @.@ von jeglicher Realität“ sei, wird hier nicht als ein Verlachen einer solchen Idee gelesen, sondern als ein Markierer des eigenen Konterkarierens der oben benannten und von ihr selbst aufgestellten Formel: „wenn ich das so handle (.) wie ich das möchte dann kann ich sehr wohl alles erreichen“. Denn mit dem Verweis auf die Realitätsferne wird die von ihr entworfene Vision, „alles erreichen“ zu können, inkonsistent. Welche (beruflichen) Ideen die „älteren“ Schüler*innen haben, wird nicht weiter von ihr ausgeführt, sie schätzt diese aber als erfüllbarer ein („wo ich mir denk okay (.) ahm man kann sehr wohl viel machen“) als die der jüngeren Schüler*innen. Das erneute Erwähnen der gemeinsam mit Mattea Ispenian geteilten Vision in leicht abgeänderten Worten („ahm man kann sehr wohl viel machen“) ist als ein erster Bilanzierungsversuch der Argumentation Livia Muranys zu verstehen. Diesem folgt dann in Form einer weiterführenden Argumentation ein zweiter Bilanzierungsversuch.²¹³ Was anhand dieser beiden Bilanzierungen für die hier im Zentrum stehende erste Handlungsorientierung deutlich wird, ist die Überzeugung der beiden Lehrerinnen, dass die Schüler*innen es schaffen können, beruflich etwas erreichen zu können. Das soll in den Augen Mattea Ispenians und Livia Muranys allerdings über jene Vorstellungen hinausgehen, welche die Schüler*innen selbst für sich im Blick haben.

Livia Murany wurde im Lauf des Interviews gefragt, auf welche vergangenen Ereignisse oder Personen, die ihr wichtig sind, sie in ihrem Unterricht eingeht. Sie bezieht diese Antwort auf ihre Unterrichtstätigkeit im Fach Deutsch und antwortet:

213 Dieser zeigt sich in einer programmatisch anmutenden Handlungsanweisung, weist auf die zweite Handlungsorientierung hin und speist sich aus den *Erfahrungen in Gesellschaft*. Er wird daher hier nicht weiter ausgeführt, sondern im nächsten Kapitel herausgearbeitet.

es hängt davon ab welche Themen besprochen werden das ist schon mal das Erste //I: ja// und (.) ich erzähl halt sehr viel über mich wenn's passt (Livia Murany: 649–650).

Sie leitet ihre Argumentation mit der Klarstellung, dass die Bezugnahme auf Ereignisse oder Personen abhängig von den zu besprechenden Themen ist, ein. Es handelt sich bei dieser Argumentation um eine kommentierte Stellungnahme, in der sie nicht im klassischen Sinn ein Ereignis oder eine Person wählt, sondern ein Ereignis aus ihrer Lebensgeschichte und sich selbst als Protagonistin ins Zentrum rückt. In dieser Darstellung wird deutlich, dass sie das Aufstiegs-Theorem, welches sie wie Mattea Ispenian vermittelt, zudem auf eine ähnliche Weise wie diese konkretisiert. Dies wird mit der Fortführung ihrer Antwort noch deutlicher:

da war ein großes Thema zum Beispiel ahm Ausbildung und was mach ich aus meinem Leben und in welche Richtung geh ich wo ich dann sehr wohl auch erzählt hab wie war's bei mir wo hab ich mich beworben (Livia Murany: 652–654).

Sie sieht bei dem konkreten Thema „Ausbildung“ eine Gelegenheit, an sich selbst aufzuzeigen, wie sie zu derjenigen Person geworden ist, die sie heute ist. Sie setzt an der für sie bereits gelösten Frage – „was ich aus meinem Leben“ machen kann und in „welche Richtung geh ich“ – aus ihrer frühen beruflichen Erlebnisperspektive an und stellt diese Perspektive den Schüler*innen zur Verfügung. Sie bezieht sich hier auf die Phase, in welcher sie das Lehramtsstudium noch nicht aufgenommen hatte, aber bereits über eine Ausbildung verfügte und als Steuerfachangestellte tätig war. Dass ihr Erstberuf für sie auf Dauer nicht zufriedenstellend war und sie in der Folge das Lehramtsstudium begann, erwähnt sie zwar im Lauf des Interviews. Diese verlaufskurvenförmige Entwicklung im Sinn einer Steigkurve kommt allerdings in dieser Darstellung über wichtige Ereignisse, die sie in den Unterricht einfließen lässt, nicht vor; diese Konkretisierung spielt gegenüber ihren Schüler*innen an dieser Stelle für sie scheinbar keine Rolle. Letztlich zeigt sich – wie bei Mattea Ispenian – eine Perspektivenveräußerlichung, denn sie möchte, dass die Schüler*innen von ihrer selbsterlebten Erfahrung („wie war's bei mir“, „wo hab ich mich beworben“) lernen – das Einmünden in einen Teil ihrer beruflichen Karriere lässt sie durch die Perspektive, die sie für ihre Schüler*innen im Blick hat, laufen. Sie wird dann in weiterer Folge im Interview gefragt, warum die Auseinandersetzung mit Weltbildern für die Heranwachsenden aus ihrer Sicht wichtig sei. Sie kommt im Zuge der Antwort auf Folgendes zu sprechen:

ich glaub für die Kinder ist es wichtig dass sie Vorbilder haben //I: okay mhm// und (2) die können sie (2) nicht immer bei den Eltern finden //I: mhm// und auch nicht immer im Umkreis und da brauchen sie einfach ein gewisses Gerüst //I: mhm// an Regeln //I: mhm// das geht jetzt ein bisschen in eine andere Richtung es geht nicht nur um Weltbilder sondern einfach ein Gerüst an Regeln oder auch an Gesetzmäßigkeiten im Klassenraum in der Schule wo sie sich festhalten können wo sie wissen wenn ich das mache dann passiert das (Livia Murany: 670–675).

Ihre Antwort trägt auch hier – dies ist aufgrund der Art der Frage leicht erklärbar – einen grundsätzlich argumentativen Charakter und legt ein zentrales Motiv für das eigene Lehrer*innenhandeln offen. Sie stellt zunächst eine Behauptung mit einer übersituativen Bedeutung auf, nämlich, dass es für die „Kinder wichtig [ist] dass sie Vorbilder haben“. Sie stellt dann einen Mangel an konkreten Ereignisträger*innen („nicht immer bei den Eltern“, „nicht im Umkreis“) fest, die den Kindern im unmittelbaren Umfeld als Vorbild dienen könnten. Das Motiv der Vorbildwirkung ist eines, das erst in der Gegenüberstellung der eben vorangegangenen Passage vollumfänglich zu erkennen ist. So dient Livia Murany selbst als lebensnahes Vorbild im „Umkreis“ ihrer Schüler*innen, die ein „gewisses Gerüst“ und „Regeln“ für ihre Entwicklung benötigen. In diesem Moment wird für sie selbst klar, dass sie sich von der Antwort auf die Frage, die sie eigentlich geben wollte, entfernt hat („das geht jetzt ein bisschen in eine andere Richtung“). Sie bewertet aber selbst ihre Antwort als eine, bei der es „nicht nur um Weltbilder“ geht,

sondern – so könnte das „nur“ hier verstanden werden – um ganz konkrete bedeutsame Orientierungsfiguren, zu denen sie sich selbst zählt. Abermals enthält diese Passage eine Transposition, denn einmal stellt sie dar, dass ein „Gerüst an Regeln“ und „Gesetzmäßigkeiten im Klassenraum“ etwas ist, das den Schüler*innen Sicherheit („sich festhalten können“) gibt. In dem zweiten Teil dieser Transposition tritt dann allerdings ein weiterführendes Thema („wo sie wissen wenn ich das mache dann passiert das“) zu Tage. Dieses wird im nächsten Kapitel – in der Darstellung der zweiten *Handlungsorientierung, der reflexiven Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* – herausgearbeitet.

Kurzzusammenfassung der ersten typisierten Handlungsorientierung

Die gemeinsame Orientierung Mattea Ispenians und Livia Muranys ist, dass sie in ihrem berufsbezogenen Handeln ein zentrales Hauptaugenmerk auf die berufliche Entwicklung ihrer Schüler*innen legen. Die Schüler*innen sehen sich in Berufen, in denen diese beiden Lehrerinnen sie aufgrund der prekären Beschaffenheit dieser nicht sehen wollen. Sie positionieren ihr Handeln entgegen dieser von den Schüler*innen antizipierten beruflichen Entwicklung, erklären die Prämisse des sozialen Aufstiegs als ein Unterrichtsprinzip und sehen dieses Versprechen als einlösbar an, da der soziale Aufstieg in ihren Augen auch in ihrer eigenen berufsbio-graphischen Entwicklung gelungen ist. Beide Lehrerinnen eint außerdem der Wunsch, eine Leitfigur für die Schüler*innen zu sein. Ihre Ansicht, dass sie sich mit der Lage der Schüler*innen identifizieren können, ist eine Legitimation für dieses Handeln.

9.3.2 Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen

Neben der eben erarbeiteten ersten Handlungsorientierung, also der Vermittlung der Steuer- und Gestaltbarkeit des Lebens, lässt sich eine zweite Handlungsorientierung identifizieren. Wie in der ersten Handlungsorientierung herausgearbeitet, sind beide Lehrerinnen davon überzeugt, dass die Schüler*innen die freie Entscheidung haben sollten, ihr späteres (Berufs-)Leben zu gestalten. Die zweite typisierte Orientierung besteht darin, die Prämissen für eine Gestalt- und Steuerbarkeit aufzuzeigen. Die von ihnen fokussierte Handlungsfreiheit bringt konkrete Anforderungen, die aus ihrer Sicht an die Schüler*innen herangetragen werden, mit sich. Sie wollen die Schüler*innen dazu motivieren, eigenverantwortlich und selbstständig zu handeln.

Die Herausarbeitung der zweiten Handlungsorientierung des Lehrer*innenhandelns wird zunächst mit zwei Textstellen aus dem Interview mit Mattea Ispenian begonnen, die bereits Gegenstand der Interpretation bezüglich der *Orientierung im Nahfeld Schule* waren, hier allerdings mit dem Fokus auf die *reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* genutzt werden. Angeknüpft werden soll an die Frage, die Mattea Ispenian gestellt wurde, nämlich was aus ihrer Sicht Schüler*innensein heutzutage bedeute. Sie skizzierte ein Bild von Schüler*innen, für die Schule „Disneyland“ sei, also hauptsächlich mit dem Treffen von und dem Austausch mit Freund*innen sowie vordergründig mit „Spaß“ verbunden sei. Die von Mattea Ispenian gewählte Bezeichnung „Spaß“, mit der aus ihrer Sicht die Schüler*innen Schule verbinden, kann als ein zentraler suprasegmentaler Markierer verstanden werden. Um die nun folgende Herausarbeitung dieser Handlungsorientierung besser nachvollziehen zu können, soll folgende – bereits bekannte – Passage in Erinnerung gerufen werden. Auf die Frage, was es heißt, heutzutage Schüler*in zu sein, sagt Mattea Ispenian:

das kommt auch darauf an wo man herkommt und an welcher Schule man ist also ahm (1) unsere Schüler (.) aus der Sicht von unseren Schülern ist die Schule (2) Disneyland //I: mhm// @(.).@ ,da

geh ich hin weil' also (.) das ist also (.) sie @(.)@ sie nehmen die Schule nicht ernst (.) sie sind dort um ihre Freunde zu treffen und Spaß zu haben (Mattea Ispenian: 1144–1147).

Was für die Betrachtung der hier im Interesse stehenden *reflexiven Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* relevant ist, ist die Verhältnissetzung des suprasegmentalen Markierers „Spaß“, der zur Vermutung, dass die Schüler*innen „die Schule nicht ernst[nehmen]“, in Kontrast steht. Denn aus Sicht Mattea Ispenians ist Schule kein Spaß, sondern trägt – ganz im Gegenteil – einen Ernstcharakter, auch wenn dies die Schüler*innen, von denen sie hier berichtet, nicht so zu sehen scheinen. Dieser Kontrastanordnung und der Bedeutungszuschreibung von Schule, wie sie es vornimmt, liegt eine Überzeugung zugrunde, die sich zu diesem Zeitpunkt des Interviews zunächst noch verdeckt in ihren Aussagen zeigt. Durch folgende zweite, bereits bekannte, Passage zeigen sich die Vorstellungsbezüge dieses Aspekts konkreter:

u-u-nd immer mehr kommt mir halt vor dass die (2) also ich weiß ich kenn's von meiner Zeit noch nicht so dass da war das sch- da (.) war (.) das (.) da hat man sich gewisse Sachen auch nicht getraut also man hat dann wirklich (.) die vergessen einfach alles //I: mhm// Hausübungen wird sowieso kaum noch gebracht (.) also es sind (.) die trauen sich immer mehr //I: mhm// ich hätte mir das nicht getraut als Schüler //I: mhm// sie verlieren da den Respekt gegenüber der Schule und den Lehrern //I: okay// uuund ähh (2) und das Ganze wird natürlich immer schlimmer (Mattea Ispenia: 1157–1163).

Anhand dieser Passage ist auf der einen Seite die zentrale Figur des Fremdwerdens der Schüler*innen gegenüber der Schule herausgearbeitet worden. Auf der anderen Seite ist auch auf die biographische Betroffenheit Mattea Ispenians eingegangen worden, indem sie das Schüler*innensein heutzutage mit ihrem eigenen erlebten Schüler*innensein kontrastiert. Dieser Aspekt wird durch die Feststellung, dass die Schüler*innen „einfach alles“ vergessen und dass „Hausübungen sowieso kaum noch gebracht“ werden, konkretisiert. Sie weist mit dieser Kritik den Schüler*innen implizit eine Verantwortung zu, die darin besteht, dass die Schüler*innen ihre „Hausübungen“ erbringen sollten und – anzunehmen ist, dass sie diese unter „alles“ subsumiert – die Erledigung dieser nicht einfach so „vergessen“ können. Dieser Aspekt wird dann ein zweites Mal erweitert. In eine kommentierte Stellungnahme eingebettet („also es sind (.) die trauen sich immer mehr“) macht Mattea Ispenian auf ein Verhältnis aufmerksam, welches zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen besteht, aber für sie von einer kontroversen Interaktion geprägt ist. So wird für die Schüler*innen die Schule zu einem Nebenschauplatz und die „Lehrer“ spielen eine Nebenrolle („sie verlieren da den Respekt“). Für das Verständnis der hier vorliegenden Handlungsorientierung ist dabei relevant, dass Lehrer*innen aus Sicht Mattea Ispenians als Personen angesehen werden sollten, welche kontrollieren, ob und wie die Schüler*innen ihre „Hausübungen“ erbringen. Genau diesem Arrangement entziehen sich dann Mattea Ispenians Meinung nach allerdings die Schüler*innen. Mit ihrer Kritik am nicht eingehaltenen Kontraktverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen wird die bisher herausgearbeitete Handlungsorientierung insofern erweitert, als dass die Schüler*innen für die schulische Aufgabenerbringung zur Verantwortung gezogen werden. Dieser dominante Orientierungsgehalt des Lehrer*innenhandelns zieht sich allerdings bereits von Beginn an durch das Interview. Mattea Ispenian wird im exmanenten Teil des Interviews gefragt, wie sie die Situation in der heutigen Zeit wahrnimmt. Diese Frage hatte eher die Mitteilung ihrer Eindrücke in einem Rahmen auch außerhalb von Schule zum Ziel, sie bezieht diese aber auf die Situation in der Schule und auf die direkte Zusammenarbeit mit ihren Schüler*innen:

also für mich ist das (.) ah ich bin dann mehr so dass ich sag i-ich für mich ist das keine Ausrede dass der nicht lernen will weil er's zuhause schwer hat (.) gerade das sollte eine Motivation sein und ich tue die Kinder auch in die Richtung so ein bisschen immer wieder //I: mhm// also die kennen meine Geschichte ich erzähle es ihnen auch //I: okay// und (.) und motiviere sie auch in die Richtung (Mattea Ispenian: 496–499).

Mattea Ispenians Darstellung beginnt mit einer Hintergrunderläuterung, die über diese beispielhafte familiäre Situation („weil er’s zuhause schwer hat“) hinauszugehen und bedeutsam für die weiterführende Entwicklung der Schüler*innen zu sein scheint. An dieser Stelle spielt es erst einmal keine Rolle, wie prägend die erschwerte Situation und die Gründe, die dazu führen, sind. Sie werden zumindest von ihr als wirkmächtig für die Schüler*innen und auch für die Zusammenarbeit mit ihnen angesehen. Die erschwerte Situation der Schüler*innen wird von Mattea Ispenian registriert und ist zunächst einmal etwas, das außerhalb des Einflussbereichs der Schüler*innen liegt. Sie kommt im Lauf ihrer Argumentation in folgenden ambivalenten Berücksichtigungszwang: Sie stellt die Behauptung auf, dass die familiäre Situation „keine Ausrede“, sondern eine „Motivation“ für die Lernbereitschaft der Schüler*innen sein „sollte“, die sie allerdings vermisst („dass der nicht lernen will“). Sie berücksichtigt auf der einen Seite diese Situation und blendet die Ursachen, die dazu führen, nicht aus („weil er’s zuhause schwer hat“). Sie nimmt auf der anderen Seite jedoch ihre eigenerlebte familiäre Erfahrung als eine allgemeingültige Folie, vor der sie ihre Motivationsstrategie für die Schüler*innen implizit legitimiert. So möchte sie die Schüler*innen „immer wieder“ zu einem aktiven Verhalten – zum Lernen – bewegen. Sowohl die Situation der Schüler*innen als auch ihre als Kind eigenerlebte familiäre Situation inszeniert sie als „Wir-Gemeinschaft“ (Schütze 1982: 586). Lernen wird von Mattea Ispenian letztendlich als eine „Entkommensstrategie“ (Schütze 1982: 581) für die Schüler*innen angesehen, um gar nicht erst in eine drohende verlaufskurvenförmige Entwicklung hineinzukommen. Dieser ambivalente Berücksichtigungszwang bringt allerdings mit sich, dass die Umstände, die zu einer von ihr wahrgenommenen fehlenden Lernbereitschaft der Schüler*innen führen, zum individuellen Problem der Schüler*innen erklärt werden, mit denen diese umzugehen haben. Die Formulierung „keine Ausrede“ unterstreicht die Zuschreibung von Verantwortung, welche die Heranwachsenden in ihren Augen haben. Sie möchte letztlich die Schüler*innen dazu bewegen, sich im Sinn der persönlichen Verantwortung um ihre schulischen Angelegenheiten selbst zu kümmern. Sie schreibt ihnen diese Verantwortung zu oder anders: Sie zieht die Schüler*innen zur Verantwortung für ihr Handeln i.S. der Gestaltung des eigenen Lebens. Diese Responsibilisierung für die Gestaltung des eigenen Lebens wird im Lauf des Interviews von Mattea Ispenian konkretisiert. An einer weiteren Stelle im exmanenten Teil des Interviews wird sie zu ihrer Wahrnehmung sozialer Problemlagen gefragt – wie sie diese derzeit wahrnimmt und welche Rolle sie als Lehrerin im Umgang mit diesen einnimmt. Sie sagt darauf:

ich find’s so wichtig mit den Kindern (.) dass man auch über (.) über alles redet und über warum ist es so (.) warum seid ihr hier (.) also über //I: okay// und de- dadurch (.) mir kommt auch vor dadurch dass sie wissen ich kann mich mit ihnen identifizieren (.) sind sie einfach da und kaufen mir das ab was ich sag (Mattea Ispenian: 538–541).

Was sich in dieser Antwort zeigt, ist eine starke Verdichtung der Argumentation ihres Lehrer*innenhandelns. Es handelt sich hier um eine globale Kommentartheorie. Sie differenziert zwischen zwei theoretischen Aktivitäten, einmal aus ihrer aktuellen Erlebnissituation in der Zusammenarbeit mit ihren Schüler*innen und ein zweites Mal aus ihrer damaligen Erlebnisperspektive. Die Kondensierung beginnt mit einem metapropositionalen Ausdruck („ich find’s so wichtig“) und wird dann in eine sprachliche Äußerung einer Voluntas überführt („dass man auch über (.) über alles redet“). Mit einer abstrakten Signalisierung zeigt sich einmal ihre Intention, mit den Schüler*innen „über alles“ zu reden, was scheinbar auch die derzeitige Lage der Schüler*innen („warum ist es so“) angeht – dies wird allerdings nicht weiter expliziert. Die weitere Frage – „warum seid ihr hier“ – trägt einen Verweisungscharakter auf einen größeren Zusammenhang in sich. Zunächst einmal ist, bezogen auf diese Handlungsorientierung, festzuhalten, dass die Frage „warum seid ihr hier“ einen abgeschwächten Imperativcharakter in sich trägt, der als eine Aufforderung an die Schüler*innen zu interpretieren ist. Zum einen ist diese

Frage das Kernelement einer theoretischen Stellungnahme zu ihrem Lehrer*innenhandeln, denn sie sieht sich als die Hauptprotagonistin, die den Schüler*innen vermittelt, warum sie eigentlich in der Schule sind. Zum anderen hat die Bearbeitung dieser Frage aber auch die Funktion einer Bilanzierung. So können sich die Schüler*innen aus Mattea Ispenians eigener Sicht mit ihr identifizieren. Sie kann sich gleichsam aber auch ihrer (biographischen) Veränderungsgeschichte vergewissern. An späterer Stelle im Interview rückt eine Darstellung in den Fokus, die bezüglich der zeitlichen Positionierung im Interview zunächst einmal nicht mit der eben genutzten Passage zusammenhängt. Allerdings ist sie mit ihr sinnhaft verknüpft, so dass eine umfassende Gestalt des Lehrer*innenhandelns sichtbar wird. Sie wird gefragt, warum Weltbilder für Schüler*innen wichtig sein können. Im Zuge der Antwort auf diese Frage sagt sie:

ich versuch ihnen ein bisschen die Welt zu öffnen (.) oder zu zeigen aber schaut's einmal man hat auch andere Möglichkeiten (.) uuund man mu- man also ihr seid's jetzt da und ihr könnt vielleicht eure Welt auch anders gestalten (.) weil (.) oder für die Mädels ist es ja überhaupt nicht wichtig dass sie irgendeine Ausbildung haben weil sie werden ja sowieso heiraten und dann sag ich denen ,na ja gut (.) ahm wenn du mal einen Arzt heiratest willst zum Beispiel der wird sicherlich nicht jemanden heiraten der was keine Schule hat sondern das heißt du bleibst (.) du wirst sitzen (.) dann wirst irgendjemanden heiraten der was weiß ich nicht (.) ein Bauarbeiter oder so bleibst immer in dieser Schicht'
 //I: mhm// aaahm dass sie einfach ein bisschen umdenken anfangen (Mattea Ispenian: 1081–1088).

Während die vorangegangene Passage einem Kondensierungscharakter unterlag, ist diese nun geprägt von einer Detaillierung: Zunächst wird der Orientierungsgehalt ihrer Argumentation erneut aufgeworfen, sie bemüht sich, den Schüler*innen „ein bisschen die Welt zu öffnen“. Mit einer verallgemeinerten Form nimmt sie das Thema der Gestalt- und Steuerbarkeit als eine nachgerückte Proposition auf, um dann die *reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* auszuarbeiten. Sie knüpft sinnlogisch an ihre Frage mit imperativem Charakter („warum seid ihr hier“) an – und nimmt die Antwort selbst vor. So ist sie der Überzeugung, dass die Schüler*innen „hier“ bzw. „da“ sind, weil die Chance besteht, ihre „Welt auch anders zu gestalten“. „Da“ ist – wie in der Darstellung des ersten relationalen Typus bereits benannt – eine für Österreich typische, dialektale Eigenheit und entspricht dem Wort ‚hier‘. Beide Bezeichnungen, „hier“ und „da“, können an dieser Stelle in einer mehrfachen räumlichen Reichweite sowie als zeitliche Verortung verstanden werden. Mattea Ispenian bezieht sich im Interview vorrangig auf Kinder mit Migrationshintergrund. Mit dem Bemühen gegen die befürchtete Entwicklung der Heranwachsenden zu arbeiten und im Kontext einer von ihr als gelungen charakterisierten Entwicklung dieser kann „da“ (i.S. des ‚hier‘) in Österreich sein zu dürfen bzw. zu können als eine geographische Verortung für eine Gelegenheit verstanden werden, das Leben eigenmächtig zu gestalten. „Da“ kann – dies schließt sich durch das erste Verständnis nicht aus – auch als eine institutionelle Verortung i.S. des ‚hier‘, in der Schule sein, gelesen werden. Die Bedeutung von „da“ in einem zeitlichen Verständnis kann auch auf das Jetzt hinweisen und auf den zeitlichen Rahmen der schulischen Bildung, über den die Schüler*innen verfügen, bevor sie dann weitere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. In einer sprachlich-fragmentarisch eingeleiteten Differenzierung wird folgende Szenerie angeführt: In einer verallgemeinerten Ausdrucksform („für die Mädels“) versucht sie eine aus ihrer Sicht milieutypische Selbstverständlichkeit („ist es ja“) darzulegen. So teilt sie mit, dass es den Schülerinnen „nicht wichtig [ist] dass sie irgendeine Ausbildung haben, weil sie werden ja sowieso heiraten“. Mattea Ispenian distanziert sich von diesen Lebensentwürfen und hat eine Variante gefunden, wie ihr Lehrer*innenhandeln, dessen Sinnhaftigkeit durch das von ihr geschilderte Szenario in gewisser Weise in Frage steht, fortgesetzt werden kann. Sie geht in eine direkte Oppositionshaltung, indem sie sich auf das Argument der Schüler*innen einlässt und nach Gegenargumenten sucht, weshalb bei einem solchen Lebensentwurf ein selbstverantwortliches schulisches Handeln der Schüler*innen, an dessen Ende ein schulischer Abschluss stehen müsse, dennoch wichtig ist. Die

Funktion der wörtlichen Rede nimmt hier die Funktion einer erweiterten Ergebnisabsicherung ein, indem sie damit die Angemessenheit ihres Lehrer*innenhandelns zu unterstreichen versucht. Im Zuge der Beschreibung der Szenerie verstärken die von ihr genutzten Verben („du bleibst (.) du wirst sitzen“) die Passivität der beschriebenen Schüler*innen, der sie als Lehrerin etwas entgegensetzen will. Die geschilderte Szene wird dann aufgelöst und die aufgeworfene Orientierung ratifiziert, indem sie sagt, „dass sie einfach ein bisschen umdenken anfangen“. In dieser abschließenden Position kann dieser Ausdruck als ein zusammenfassendes „Notwendigkeitssignal“ (Große 1976: 84) verstanden werden, welches an einer anderen Stelle, als Ratifikation, nochmals auftritt. Bevor allerdings auf diese Notwendigkeitssignale dezidiert eingegangen wird, soll folgende Passage dargestellt werden, welche die Handlungsorientierung Mattea Ispenians abrundet. Sie führt ihre Antwort aus und sagt:

und dann gibt's natürlich schon welche die sagen (.) na die möchten das ja gar nicht die möchten ja wirklich was anderes aber (.) aahm sie kennen es nicht anders (.) //I: mhm okay mhm// das muss so sein (.) und und also ganz komisch die haben (2) die Kinder (1) also ich bin ganz anders aufgewachsen auch unter ganz anderen Jugendlichen wir haben ganz viel Vorstellungen gehabt haben ganz viele Träume und und die haben das alles nicht (.) //I: mhm// für die gibt's (2) ganz wenig //I: okay// die Jungs sagen meistens dann die Buben (.) na ja so schnell wie möglich irgendwie Geld verdienen (.) wenn möglich viel Geld aber natürlich nicht mit Ausbildung sondern @(.).@ ich werde Fußballprofi ich werde aahm ich mach meine eigene Mechaniker-Werkstatt auf also so bisschen in die Richtung die haben wenigstens was (.) aber die Mädels (2) //I: mhm// ganz komisch //I: mhm// und das war's dann eigentlich mit Weltbild man muss ihnen ein bisschen einmal wirklich erzählen dass es schon was anderes auch noch gibt //I: mhm// dass sie mal ein bisschen drüber nachdenken (Mattea Ispenian: 1089–1099).

Diese Passage ist als weitere Elaboration des eben aufgeworfenen Sinnzusammenhangs zu verstehen. Sie zeigt die Weiterverarbeitung des Themas, indem aus Sicht von Mattea Ispenian die Schüler*innen zu einem aktiven Handeln bewegt werden müssen. Am Beginn der Passage steht eine Differenzierung des Bilds derjenigen Schüler*innen, die sie als jene beschreibt, die kein Interesse an „irgendeine[r] Ausbildung“ haben, weil sie in ihrer Selbstsicht „ja sowieso heiraten“. Sie stellt diese zwar in einer Passivität, was die Lernbereitschaft angeht, dar, aber auch als jene, die einen solchen Lebensentwurf – hier als verheiratete Frau ohne Ausbildung – aus unterschiedlichen Gründen nicht abzulehnen scheinen. Mattea Ispenian fasst in einer Stellungnahme drei verkürzte Motive zum Schüler*innenhandeln zusammen: Zunächst möchten die Schüler*innen dieses prospektiv entworfene Leben nicht anders, dann kennen sie es in den Augen der Lehrerin nicht anders und zu guter Letzt muss für die Schüler*innen die Entwicklung scheinbar eine solche sein. Es findet auf zwei Ebenen eine Kontrastanordnung statt. Zum einen über die zwischengeschalteten Elemente der Argumentation, in denen die biographischen Bezüge Mattea Ispenians hervortreten. Was hier also in einer nicht vollständig ausgebauten Nebenargumentation mitgeteilt wird, sind nachgereichte sowie erläuternde Kurzbeschreibungen zu ihrer eigenen Biographie. Sie nutzt viermal das Wort „ganz“, was an dieser Stelle als Distanzierungsmittel verstanden werden kann. Die Bezeichnung „viel Vorstellungen gehabt“, welche sich auf das soziale Umfeld, welches sie selbst hatte, bezieht, verstärkt im Kontrast zu dem Bild des Mangels („die haben das alles nicht“, „für die gibt's (2) ganz wenig“) in Hinblick auf ihre jetzigen Schüler*innen die Absolutheit des gegensätzlichen Handelns im Vergleich zu ihrem eigenen Schüler*innensein. Zum anderen wird dem Handeln der von ihr beschriebenen „Mädels“ jenes der „Jungs“ bzw. „Buben“ gegenübergestellt. In einer wertenden Stellungnahme werden die männlichen Schüler als jene gesehen, die berufliche Vorstellungen haben („die haben wenigstens was“), während die weiblichen Heranwachsenden („aber die Mädels“) als jene dargestellt werden, die keine Vorstellung von ihrer beruflichen Entwicklung haben. Trotz der drei Motive, welche sie selbst zu der Haltung dieser Schüler*innen anführt, findet sie das „ganz komisch“, eine Formulierung, die abermals ihre Distanzierung zum Ausdruck bringt.

An diesen suprasegmentalen Markierer „ganz komisch“ schließt sich ein Notwendigkeitssignal an, das der Ratifikation ihrer Argumentation dient. Das Signal wird in dieser Passage zum einen durch das Verb „muss“ erkennbar. Zum anderen spricht sie von einer verallgemeinerten Schüler*innenschaft („man muss ihnen“, „dass sie mal ein bisschen“), wie auch in der vorangegangenen Passage, in der sich ein solches Signal findet. Die gewählte Form der Tatsachenbehauptung und der gewählte Ausdruck der Verallgemeinerung können als ihr Bemühen gelesen werden, ihr Handeln von einer alleinigen biographischen Betroffenheit zu lösen und ihr Handeln als Lehrerin zu objektivieren. Die beiden Bezeichnungen „umdenken anfangen“ und „drüber nachdenken“ verweisen auf die weiteren grundsätzlichen Prämissen, welche die Schüler*innen in den Augen dieser Lehrerin benötigen, um überhaupt eine eigenverantwortliche Steuerung und Gestaltung ihres Lebens vornehmen zu können. Diese Figur des Lehrer*innenhandelns findet sich auch bei Livia Murany. Sie sagt:

also ich hab oft das Gefühl gehabt dass sie (.) das hab ich eh vorhin schon erwähnt (.) dass sie einfach aufgrund ihrer Herkunft (.) so festgefahren sind und das Gefühl haben sie können sowieso nicht mehr schaffen als am Bau zu arbeiten (.) oder sie haben irgendwelche Träume (.) sie werden Fußballspieler oder Youtubestars die jenseits @(.).@ von jeglicher Realität sind //I: mhm mhm// jetzt bei den jüngeren (.) aber bei den älteren wo ich mir denk okay (.) ahm man kann sehr wohl viel machen (.) aber man muss erstens eisern dafür kämpfen und da gehört Selbstständigkeit auch dazu (.) dass man sich auf den eigenen Hintern setzt und was dafür tut und nicht erwartet dass etwas getan wird von jemanden (Livia Murany: 604–611).

Diese Passage wurde bereits in der Darstellung dieses relationalen Typus genutzt, da sich anhand dieser Textstelle die orientierungsmäßige Positionierung zum sozialen Aufstieg, die Livia Murany für ihre Schüler*innen vorsieht, wiederfindet. Bezogen auf diese Passage wurde oben herausgearbeitet, dass sie sich in ihrer eigenen Argumentation verstrickt. Diese Verstrickung wird hier nicht nochmals herausgearbeitet. Angesetzt werden soll an der gemeinsam mit Mattea Ispenian geteilten Prämisse, dass „man sehr wohl viel machen kann“. Diese verdichtete Abstraktionsleistung, die bereits auch Gegenstand der Herausarbeitung der ersten Handlungsorientierung war, kumuliert in der Überzeugung der beiden Lehrerinnen, dass die Schüler*innen es schaffen können, beruflich etwas zu erreichen. Das soll in den Augen beider Lehrerinnen allerdings über jene Vorstellungen hinausgehen, welche die Schüler*innen selbst für sich im Blick haben. Diese verdichtete Abstraktionsleistung ist der erste Bilanzierungsversuch der Argumentation Livia Murany zur antizipierten beruflichen Entwicklung der Heranwachsenden. An diese erste Bilanzierung schließt sich dann in einer argumentativ eingeleiteten Hintergrundkonstruktion ein zweiter Bilanzierungsversuch an, der die abgeschwächte elliptische Argumentation letztendlich ausleitet. Der Prämisse des sozialen Aufstiegs folgt in der sprachlichen Darstellung einer daran anschließenden Bilanzierung eine Forderung: Die zweite Bilanzierung zeigt sich in einer programmatisch anmutenden Handlungsanweisung, die sich auch aus den *Erfahrungen in Gesellschaft* speist. So stellt Livia Murany im Stakkato eine Art Agenda auf, welche sie in einer verallgemeinerten Form hervorbringt. Aus ihrer Sicht „muss [man] erstens eisern dafür kämpfen“, selbstständig sein, „sich auf den eigenen Hintern“ setzen und in eigener Verantwortung etwas für das zu erreichende Ziel tun und nicht voraussetzen, dass „etwas getan wird von jemanden“. Wie bei Mattea Ispenian zeigt sich hier eine orientierungsmäßige Positionierung, die von Livia Murany anhand des Postulats der Selbstständigkeit dargestellt wird.

Etwas später im exmanenten Teil des Interviews wird nochmals nachgefragt, ob sie etwas zu ihren Unterrichtsprinzipien ergänzen möchte. Sie knüpft in ihrer Antwort an das Postulat der Selbstständigkeit an und erweitert dieses. Sie sagt:

Selbstständigkeit hatten wir schon //I: mhm// Eigenverantwortung //I: mhm// das geht mit einher das eine und das andere //I: mhm// auch zu Fehlern stehen zu können //I: mhm// also wo man Fehler gemacht hat zu lernen okay das ist jetzt kein Weltuntergang und wenn ich jetzt (.) eine schlechte Note

hab ich kann mich verbessern also das eher zu sehen als Feld wo man wachsen kann und nicht als (.) also natürlich in der Minute ist es eine Niederlage und in dem Moment aber wie kann ich das wenden dass oder warum muss ich arbeiten dass sich das verändert //I: mhm// ich mein das geht wenn ich eigenverantwortlich handle und selbstständig lerne und dahinter bin //I: mhm mhm// und das sind so die Eckpfeiler (.) (Livia Murany: 633–640).

Diese Passage ist als der erste Teil einer Großargumentation zu verstehen, die Livia Muranys Handlungsorientierung weiter auffächert. Sie weist in dieser Passage auf einen Ereigniszusammenhang hin, der zunächst einmal eingeleitet wird durch drei Kontexte – die Selbstständigkeit, die Eigenverantwortung und den Umgang mit Fehlern. Dann folgt eine argumentativ angelegte Detaillierungsergänzung, die sie – mit einer Ausnahme („wo man wachsen kann“) – als Ich-Formulierung hervorbringt. Für das Verständnis der herauszuarbeitenden Handlungsorientierung muss gefragt werden, was mit dieser Formulierung an dieser Stelle zum Ausdruck gebracht werden will. Vor dem Hintergrund der in diesem Typus stark vorherrschenden indexikalischen Rahmung biographischer Erfahrungen könnte diese Formulierung abermals als eine Reformulierung ihrer eigenen Erfahrungen in der Schulzeit verstanden werden. Sowohl in dieser Passage als auch an anderen Stellen im Interview bleibt diese mögliche eigenerlebte Erfahrung allerdings gänzlich unkommentiert, so dass an dieser Stelle eine andere Erklärung gefunden werden kann. Die Ich-Formulierung steht in einer direkten Verwiesenheit zu der eingeführten „Selbstständigkeit“, der „Eigenverantwortung“ sowie dem Umgang mit „Fehlern“ und kann hier gelesen werden als verstärkender Modus der im Zentrum stehenden Handlungsstrategie der Responsibilisierung der Schüler*innen. Die von Livia Murany genutzten Verben in der aufgefächerten Argumentationsdetaillierung zum Umgang mit Fehlern – „zu lernen“, „mich verbessern“, „wo man wachsen kann“, „wie kann ich das wenden“ – drücken ihre Vorstellung einer mobilisierenden Gestaltungshaltung aus, die sie am Beispiel eines Umgangs mit Fehlern, spezifisch was die Leistungserbringung der Schüler*innen anbetrifft, erläutert. Was sich an dieser Stelle deutlich zeigt, ist, dass diese Strategie der Responsibilisierung mit der *Orientierung im Nahfeld Schule* und der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* stark verwoben ist, denn mit der Vermittlung einer mobilisierenden Gestaltungshaltung führt sie die lineare Fortschrittserzählung eines sozialen Aufstiegs weiter. Diese Handlungsorientierung wird also zum einen durch die Erfahrung Livia Muranys im Nahfeld Schule hervorgebracht, nämlich, dass die Schüler*innen Verantwortung haben und sich nicht in „Ausreden“ flüchten sollen. Die Erfahrungen Livia Muranys in Gesellschaft bringen sie zum anderen aber dazu, nicht nur die Verantwortung für das eigene Handeln bei den Schüler*innen zu verorten, sondern diese darauf vorzubereiten, eine solche Verantwortung auch eigenständig hervorzubringen. Die Ich-Formulierung, die als Ausgangspunkt dieser Lesart dient, unterstreicht diese Idee der alleinigen Verantwortung des Individuums für seine Entwicklung. Es findet sich in dieser Passage eine Bedingungskonstellation, denn die von Livia Murany rhetorisch gestellten Fragen „wie kann ich das wenden“ und „warum muss ich arbeiten dass sich das verändert“ sind Schlüsselfragen, die aus ihrer Sicht für den Umgang mit den Anforderungen an die eigene schulische Leistung seitens der Schüler*innen zentral erscheinen. Sie sind (auch sprachlich) unmittelbar an einen anschließenden Satz „ich mein das geht wenn ich eigenverantwortlich handle und selbstständig lerne und dahinter bin“ angeschlossen. Dieses Gefüge spiegelt die Verwiesenheit der Handlungsorientierung mit ihren *Erfahrungen in Gesellschaft* wider. Ihr Lehrer*innenhandeln gründet sich implizit auf die herausgearbeiteten gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gegenüber rational handelnden Individuen, die als handlungsmächtig entworfen werden und eine Wahl in der Ausgestaltung ihres Lebens haben. Der erste Teil dieser Großargumentation zur Responsibilisierung wird mit einer stark verkürzten Ergebnisabsicherung geschlossen. Sie nutzt dabei die Bezeichnung „Eckpfeiler“, die mehrere Funktionen hat. Einerseits dient sie dazu, die von ihr hervorgebrachten Ausführungen markant zusammenzufassen. Diese Bezeichnung ist aber auch metaphorisch bedeutsam, denn die Eigenständigkeit, Selbstständigkeit und der Umgang mit Fehlern sollen eine ver-

lässliche Stütze für die Schüler*innen sein – für welche Situationen oder Ereignisse diese „Eckpfeiler“ wichtig werden, wird in der gesamten Passage und auch an dieser Stelle (noch) nicht expliziert.

Livia Murany wird im Lauf des Interviews danach gefragt, warum die Auseinandersetzung mit Weltbildern für die Heranwachsenden aus ihrer Sicht wichtig sei. Sie sagt:

ich glaub für die Kinder ist es wichtig dass sie Vorbilder haben //I: okay mhm// und (2) die können sie (2) nicht immer bei den Eltern finden //I: mhm// und auch nicht immer im Umkreis und da brauchen sie einfach ein gewisses Gerüst //I: mhm// an Regeln //I: mhm// das geht jetzt ein bisschen in eine andere Richtung es geht nicht nur um Weltbilder sondern einfach ein Gerüst an Regeln oder auch an Gesetzmäßigkeiten im Klassenraum in der Schule wo sie sich festhalten können wo sie wissen wenn ich das mache dann passiert das (Livia Murany: 670–675).

Mit Hilfe dieser Passage wurde bereits die erste Handlungsorientierung herausgearbeitet. Die Passage dient hier lediglich als Anknüpfungspunkt für die weiteren Ausführungen Livia Muranys, die sich direkt an diese Passage anschließen. In dem zweiten Teil der Konklusion findet sich ein Thema – „wo sie wissen wenn ich das mache dann passiert das“ – welches auf die *reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln* hinweist. An diese Ausführung schließt sich also folgende Darstellung an:

wenn ich eigenständig lerne //I: mhm// dann kann ich eine gute Note schaffen (.) wenn ich fleißig bin und alles erledige //I: mhm// kann ich mich auch steigern (.) bekomme ich eine bessere Note (.) //I: okay aha// also wenn (.) das ist dann das sind ganz einfache klare (.) Züge wo sie sich dran festhalten können weil ich glaub für sie ist es jetzt nicht vorstell- also ihnen zu sagen das ist jetzt wichtig für dein Berufsleben mit dem können sie nichts anfangen (Livia Murany: 676–680).

Diese Passage wird als zweiter Teil der hier im Zentrum stehenden Großargumentation zur Verantwortlichmachung verstanden. Es werden wieder Ich-Formulierungen genutzt, die auch in eine Bedingungskonstellation eingebettet sind. Während Ich-Formulierungen im ersten Teil der Großargumentation im Zuge von rhetorischen Fragen genutzt werden („wie kann ich das wenden“, „warum muss ich arbeiten dass sich das verändert“), treten diese nun in einer Anordnung von Voraussetzung und Konsequenz („wenn ich eigenständig lerne“ – „dann kann ich“; „wenn ich fleißig bin und alles erledige“ – „kann ich mich“ bzw. „bekomme ich“) auf. Im ersten Teil der Argumentation hat sich die Verwiesenheit der Handlungsorientierung auf jene Überzeugung, dass der Mensch ein rational handelndes Individuum ist, welches handlungsmächtig eine Wahl in der Ausgestaltung seines Lebens hat, bereits gezeigt. Diese Überzeugung entfaltet sich hier in der Fortführung dieser Argumentation nun vollends.²¹⁴ Livia Murany kommt auf ihren eigentlichen Erzählstrom zurück, der an dieser Stelle des Interviews damit begann, das „Gerüst an Regeln“ bzw. die „Gesetzmäßigkeiten im Klassenraum“ zu explizieren. Der dann weitergeführte Erzählstrom enthält zum einen eine verkürzte Zusammenfassung ihres Standpunkts, indem sie unterstreicht, dass es für die Schüler*innen hilfreich sei und ihnen Sicherheit gäbe („das ist dann das sind ganz einfache klare (.) Züge wo sie sich dran festhalten können“), wenn sie diesen vermittelt, Verantwortung zu übernehmen. Zum anderen findet sich eine verdichtete Abstraktionsleistung in der von Livia Murany weitergeführten Argumentation, welche ihre Orientierung deutlich hervortreten lässt. Die von ihr vermittelte Wenn-dann-Konstellation, welche sie mit „einfache klare Züge“ zusammenfasst, dient ihr als Übersetzungshilfe für eine zentrale Entwicklungsaufgabe, welche ihre Schüler*innen zu bewältigen haben – im „Berufsleben“ Fuß zu fassen. Auch wenn die Schüler*innen in den Augen Livia Muranys noch nicht erfassen, dass ein eigenverantwortliches und selbstständiges Erledigen der schulischen Aufgaben für das „Be-

214 Die auf das Dargestellte folgende Reaktion („okay aha“) ist in der Gesamtschau der Interviews neben „mhm“ oder „okay“ ein typisches Rezeptionssignal von mir. An dieser Stelle trägt dieses Rezeptionssignal eher den Charakter einer Bezweiflung, ist aber für den Fortlauf der Argumentation nicht hinderlich.

rufsleben“ wichtig sein kann („können sie nichts anfangen“), so sieht sie es als ihre Aufgabe an, die Schüler*innen dazu anzuleiten, eigenständig Verantwortung und eine gestaltende Rolle für das eigene Berufsleben zu übernehmen. An anderer Stelle im Interview bringt sie nochmals hervor, dass die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit „Punkte [sind] die sie dann auch später für fürs Berufsleben brauchen die sie weiterbringen werden“ (Livia Murany: 644–655). Die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, die Visionen dieser beiden Lehrerinnen, „weiter“ bzw. „vorwärts“ zu kommen oder „mehr“ aus dem Leben zu machen, entsprechen den „normal-versachlichten Prinzipien des Lebenslaufs“ (Schütze 1983: 288). Die Verwobenheit mit den Bedingungen, die in der *gesellschaftsbezogenen Orientierung* herausgearbeitet wurden, kommen in der Sicht des Lehrer*innenhandelns von Mattea Ispenian und Livia Murany insofern deutlich zum Ausdruck, als dass sie versuchen, dass sich die betreffenden Schüler*innen mit den Attributen, welche von und in der Gesellschaft an den Menschen herangetragen werden (z.B. die Voraussetzungen für eine Ausbildung und später dann für den Eintritt in das Berufsleben zu erfüllen), befassen. Das zentrale Grundmuster ihres Handelns ist, den Schüler*innen die Bedeutsamkeit von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung zu vermitteln, so dass sie deren (Berufs-)Biographie gestalten und steuern können.

Kurzzusammenfassung der zweiten Handlungsorientierung

Die zweite gemeinsame Orientierung, die in den Interviews mit Mattea Ispenian und Livia Murany typisiert werden konnte, handelt von dem Bestreben dieser beiden Lehrerinnen, ihre Schüler*innen zu einem eigenverantwortlichen und selbstständigen Leben zu bewegen. Diese Orientierung verweist auf das Spannungsfeld der Autonomie gegenüber der Heteronomie, denn ihre konkreten Handlungsanweisungen zielen darauf, dass die Heranwachsenden mit den Erwartungen, die in der Gesellschaft an das Individuum gerichtet werden, umgehen können und prospektiv – auf spätere Berufswahl hin gedacht – gerade nicht in einen solchen Beruf kommen, den sie wählen mussten, aber gegebenenfalls nicht selbstbestimmt wollten – und in denen die Lehrerinnen die Schüler*innen nicht sehen wollen. Die Schüler*innen haben nämlich in den Augen dieser beiden Lehrerinnen die Möglichkeit, einen selbstgewählten Beruf zu ergreifen, sich einen sozialen Status zu erarbeiten und können somit eine Positionierung in der Gesellschaft vornehmen – sie werden daher von den Lehrerinnen zur Selbstständigkeit aufgefordert.

9.4 Der Deutungsraum Schule als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen

Diese typisierte Orientierung ist gekennzeichnet von der Auffassung des Raums Schule als einer richtungsweisenden Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen, deren Richtung die Lehrerinnen festlegen wollen. Der Schulraum wird dabei von Mattea Ispenian und Livia Murany ambivalent entworfen, denn Schule dient zum einen dazu, die spätere Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen sicherzustellen; zum anderen ist Schule aber auch ein Raum, der aus Sicht dieser Lehrerinnen ein individuelles Durchbrechen einer hierarchischen Sozialstruktur ermöglichen kann. Auf die Frage, unter welches Bild oder unter welches Motto Mattea Ispenian ihren Unterricht stellen würde, sagt sie:

(3) mhm (3) lernen fürs Leben //I: mhm mhm// das wär so (3) ich find vielleicht sind sie noch zu jung dafür (.) aber ich glaub das ist einfach (.) man kann schon richtig man kann schon in die richtige

Richtung lenken also lernen fürs Leben //I: okay// mhm (2) mhm (3) ja @(.)@ (Mattea Ispenian: 1293–1295).

Diese argumentativ aufgebaute Passage beginnt und endet mit der Formel „lernen fürs Leben“, die einen suprasegmentalen Markierer darstellt und sowohl einleitend als auch ausleitend eine Verhältnissetzung von Lernen und Leben rahmt. Schule soll in ihren Augen ein Ort sein, der mit dem „Leben“ der Schüler*innen zusammenhängt. Die Verhältnissetzung von Lernen und Leben wird in einer stark verkürzten Argumentation weiter erläutert und wird vor der bereits erarbeiteten reflexiven Sicht des eigenen Lehrer*innenhandelns von Mattea Ispenian leichter verstehbar: Mit der formelhaften Rahmung „lernen fürs Leben“ ist sie bemüht, die polare Sicht von Schule auf der einen Seite und dem Leben der Schüler*innen auf der anderen Seite insofern aufzulösen, als dass sie Schule zunächst als einen Raum definiert, in welchem „fürs Leben“ gelernt werden kann. Die rhetorische Frage, die sie ihren Schüler*innen stellt – „warum seid ihr hier“ – und an der sich ihr Lehrer*innenhandeln letztlich auffächert, wird in dieser Passage wiederaufgenommen. Ihr Motto fungiert also als eine zeitlich verzögerte Validierung der herausgearbeiteten Handlungsorientierung. Innerhalb ihrer Rahmung lässt sich dann eine globale Kommentartheorie finden, welche ihre Deutung von Schule offenlegt. Sie beginnt mit einer Hintergrunderklärung, dass die Schüler*innen „noch zu jung dafür“ seien. Mit diesem Verweis auf das Alter wird die zeitliche Dimension, auf die sich „lernen fürs Leben“ bezieht, angedeutet und kann wie folgt verstanden werden: Einmal als verallgemeinerter Ausdruck für das zukünftige Leben der Schüler*innen, welches noch weit entfernt zu sein scheint, und ein weiteres Mal als Hinweis auf die Herausforderung der Vermittlung dieses Mottos. „Dafür“ bleibt, ebenso wie die Bezeichnung „fürs Leben“, in dieser Passage stark verallgemeinert. Die anschließende Selbstvergewisserungsdarstellung („das ist einfach“, „man kann schon“) und die zweifache Nennung von „schon“ sind ein zentraler Teil der Argumentation zum Deutungsraum Schule. Sie unternimmt damit nämlich den Versuch, Schule als eine Stelle des Dirigierens („richtige Richtung lenken“) zu legitimieren. Die Formulierung in der dritten Person („man“) suggeriert, dass diese Dirigierung eine allgemeingültige Aufgabe im Schulraum sei. In die „richtige Richtung lenken“ bleibt an dieser Stelle insofern unkonkret, als dass nicht deutlich wird, was denn nun von Mattea Ispenian als „richtig“ bestimmt wird. Diese Darstellung als Metapher trägt nichtsdestotrotz zu einer ersten Klärung des Verständnisses des Deutungsraums Schule bei. Schule steht dabei in einem Verweisungsverhältnis zur Positionierung in einem noch nicht näher von ihr ausgeführten Raumgefüge.

In der weiteren Folge des Interviews wird die Schule als eine Stelle der Dirigierung weiter ausgeführt. Mattea Ispenian wird darauf hingewiesen, dass das Interview sich dem Ende nähert, und gefragt, ob sie gern dem Interview noch etwas hinzufügen möchte, was bisher (noch) keinen Platz gefunden hat. Darauf sagt sie:

mhm (3) dass man vielleicht auch wirklich ahm also weil's auch zum Thema passt ahm (2) Kinder mit Migrationshintergrund auch (2) aaahm ermutigen soll (.) oder irgendwie ahm dass also ich ich finde das einfach viel mehr Lehrer also wir haben jetzt ein paar Lehrer (.) die brauchen viel mehr solche Lehrer //I: ja okay mhm// es wird jetzt einfach immer mehr gebraucht //I: mhm// dass man also ein bisschen auch so in die Richtung lenkt (.) also ich hab schon zwei Schülerinnen die auch fix sagen sie werden Lehrerinnen sind letztes Jahr aus der Schule raus und eine ist schon (.) zwei also weiter in eine höhere Schule weiß nicht ob sich das in den vier Jahren ändert oder so aber (.) würd ich gut finden //I: mhm// weil ich glaub grad die Stadt braucht das jetzt immer mehr //I: mhm mhm (2)// das vielleicht eher noch dass man vielleicht wirklich dann ahm (2) die Ki- die die ermutigt dazu //I: mhm// dass sie so was machen //I: mhm// dass sie Lehrer werden //I: okay// @(.)@ //I: mhm// ja (Mattea Ispenian: 1298–1307).

Ihre Darstellung enthält eine Ausarbeitung i.S. einer Elaboration des Orientierungsgehalts zur Dirigierung. So knüpft sie an das zuvor Gesagte („weil's auch zum Thema passt“) an und kon-

cretisiert den Orientierungsgehalt „in die richtige Richtung lenken“ am Beispiel von „Kinder[n] mit Migrationshintergrund“, die „ermutigt“ werden sollen, „Lehrer zu werden“. Diese Passage kann auf mehreren Ebenen gelesen werden. Mit dem Interesse, in diesem Kapitel den Deutungsraum Schule zu erarbeiten, sind dabei folgende Aspekte zentral: Zum einen wird die „richtige Richtung“ konkretisiert. So möchte Mattea Ispenian „Kinder mit Migrationshintergrund“ zum Ergreifen des Lehrer*innenberufs motivieren. Diese Lenkung wird dann stufenweise konkretisiert. Erst hebt sie hervor, dass „einfach viel mehr Lehrer“ benötigt werden, um in einem zweiten Schritt darzulegen, dass „viel mehr solche Lehrer“, also jene mit Migrationshintergrund, gebraucht werden. Einmal sind es die Schüler*innen, dann die „Stadt“, die von diesen Lehrerinnen in den Augen Mattea Ispenians profitieren würden. Diese von ihr hervorgebrachten Argumente können als Verweis auf die Wichtigkeit des Lehrer*innenberufs gelesen werden. Die Formulierung „ermutigt“ klärt, wohin die Lenkung vorgenommen werden soll, und suggeriert eine Verschiebung aus einer Position heraus – vermutlich – nach oben. Zumindest scheinen die Heranwachsenden selbst nicht auf die Idee zu kommen, diesen Beruf zu ergreifen, und sie benötigen diese Ermutigung, um in eine als relevant angesehene berufliche Position zu kommen.²¹⁵

Livia Murany ist, wie Mattea Ispenian auch, davon überzeugt, dass in dem Raum Schule eine Lenkung erfolgen kann. Sie wird im immanenten Teil des Interviews gebeten, näher auszuführen, wie sie zu ihrem Lehramtsstudium kam. Darauf sagt sie:

ahm als junge Erwachsene hab ich in einer Skischule gearbeitet mit kleinen Kindern und so einem Skikindergarten immer im Winter (.) das war auch etwas was mir gelegen ist und wo ich gern war (.) wo ich mir gedacht hab okay als Lehrerin kannst du den Menschen oder kannst du den Kindern was mitgeben und sie prägen //I: mhm// und ihnen auch (.) Dinge für ihr Leben mitgeben (.) und das hat für mich mehr Sinn gemacht //I: mhm// (Livia Murany: 188–193).

Livia Murany berichtet hier von einer Erfahrung mit „kleinen Kindern“ in einer Skischule bzw. einem Skikindergarten. Sie bemerkt durch die Befassung mit den Kindern dort, dass ihr die Arbeit mit Kindern liegt und sie diese „gern“ ausführt. An diese knappe Situationsbeschreibung knüpft sie dann eine Stellungnahme zu den Gründen ihres eigenen Handelns, Lehrerin zu werden, an. Die Form eines inneren Gesprächs, gemimt als Ansprache an sich selbst, zeigt eine Distanzierungs- bzw. Abstraktionsleistung – sie beobachtet sich und stellt mit der Ansprache eine Behauptung zur übersituativen Bedeutung des Lehrer*innenhandelns auf. Sie stellt dar, Kindern „Dinge für ihr Leben mitgeben“ zu wollen, wobei sie an dieser Stelle abstrakt hält, was sie mit „Leben“ meinen könnte. Die Formulierung „mitgeben“ rahmt die Bezeichnung „prägen“ ein. Im Kontrast zu Mattea Ispenians Passage zeigt sich hier eine Darstellung der Richtungsweisung für das „Leben“ der Heranwachsenden, die an dieser Stelle allerdings noch sehr abstrakt bleibt. Die Motive der Weitergabe und des Prägens – dies soll hier lediglich in Erinnerung gerufen werden – halfen bei ihrer eigenen Richtungsänderung im Beruf, denn Lehrerin zu werden hat für sie „mehr Sinn gemacht“, als Steuerfachangestellte zu sein. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews wird sie gefragt, was sie selbst von sich als Lehrerin erwartet. Darauf antwortet sie:

ich hab sehr hohe Ansprüche an mich selber (1) //I: mhm mhm// also ich erwart mir einerseits dass ich den Kindern was mitgeb für ihr Leben was sie prägt andererseits dass sie auch was dazulernen //I: mhm// und auch mit Fähigkeiten und Kenntnissen rausgehen die sie vorher nicht gehabt haben //I:

215 Die Sicht auf den Lehrer*innenberuf ist bei Mattea Ispenian ambivalent, denn für die Schüler*innen mit Migrationshintergrund stellt sie diesen in einer bedeutsamen Stellung dar. Sie selbst allerdings überlegt für ihre weiterführende berufsbiographische Entwicklung allerdings, ob es ihr denn genügt, „nur als Lehrerin“ zu arbeiten.

mhm// oder auch mit Fertigkeiten die was halt jetzt extrem wichtig geworden sind (Livia Murany: 577–580).

Diese Passage legt die zentrale Orientierungsperspektive Livia Muranys auf den Deutungsraum Schule offen: Zunächst wird ein scheinbarer Gegensatz eröffnet, indem das Mitgeben und das Prägen „für ihr Leben“ auf der einen Seite („einerseits“) und das Vermögen („Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“, „Kenntnisse“), welches die Schüler*innen angehäuft haben („dazulernen“) und mit dem sie dann aus der Schule heraustreten („rausgehen“), auf der anderen Seite („andererseits“) angeordnet werden. Diese Gegenstanordnung kann zum einen dazu dienen aufzuzeigen, dass die Aufgaben ihres Lehrer*innenhandelns weitreichend sind. Zum anderen möchte Livia Murany die aktive Ausgestaltung des schulischen Handelns als Interaktion, d.h. für sie als Lehrerin, die „prägt“ und für die Schüler*innen, die „dazulernen“, herausheben. Für das Verständnis des Deutungsraums Schule, welches sie mit Mattea Ispenian teilt, ist relevant, dass auch Livia Murany auf „Fertigkeiten“ verweist, die nach der Schule wichtig sind. Es wird, wie bei Mattea Ispenian auch, eine zeitliche Perspektive eingeführt. So spricht sie von „vorher“ sowie von „rausgehen“ und von Fertigkeiten, die „halt jetzt“ zu dieser Zeit bedeutsam sind. Die abstrakt gehaltene Formulierung der „Fertigkeiten“, die „jetzt extrem wichtig geworden sind“, verweist auf ein nicht näher benanntes Setting, in dem sich die Schüler*innen aus ihrer Perspektive nach der Schulzeit wiederfinden werden.

Dieses Setting tritt allerdings erst an einer anderen Stelle im Interview auf. So wird Livia Murany gefragt, warum die Auseinandersetzung mit Weltbildern für die Heranwachsenden aus ihrer Sicht wichtig sei. In einem Teil ihrer Antwort ließ sich die reflexive Sicht auf ihr Lehrer*innenhandeln herausarbeiten. Daher war diese Passage bereits Gegenstand der Darstellung; sie enthält jedoch auch einen zentralen Hinweis für das Verständnis des Deutungsraums Schule und wird aus diesem Grund hier noch einmal aufgenommen. Livia Murany sagt:

wenn ich eigenständig lerne //I: mhm// dann kann ich eine gute Note schaffen (.) wenn ich fleißig bin und alles erledige //I: mhm// kann ich mich auch steigern (.) bekomme ich eine bessere Note (.) //I: okay aha// also wenn (.) das ist dann das sind ganz einfache klare (.) Züge wo sie sich dran festhalten können weil ich glaub für sie ist es jetzt nicht vorstell- also ihnen zu sagen das ist jetzt wichtig für dein Berufsleben mit dem können sie nichts anfangen (Livia Murany: 676–680).

Für das Herausarbeiten des Deutungsraums Schule ist die verdichtete Abstraktionsleistung in der hier vorfindlichen Argumentation bedeutsam. Livia Murany stellt eine Wenn-dann-Konstellation auf, welche sie mit „einfache klare Züge“ zusammenfasst. Die bisher abstrakt gehaltene Umschreibung „Leben“ wird insofern konkretisiert, als dass von ihr das spätere „Berufsleben“ der Schüler*innen in den Blick genommen wird. Schule ist für sie ein Raum, der das Anleiten der Schüler*innen ermöglichen soll. In diesem Fall also die Schüler*innen zu ermuntern, eine gestaltende Rolle für ihr „Berufsleben“ einzunehmen. Schule kann sowohl bei Mattea Ispenian als auch bei Livia Murany letztlich als eine Drehscheibe für zukünftige berufsbiographische Entwicklungen ihrer Schüler*innen verstanden werden, und zwar insofern, als dass die Schule als ein relevanter Ort ausgewiesen wird, in dem die Schüler*innen verstehen lernen, dass sie sich mit ihrer Positionierung in der Gesellschaft auseinandersetzen und für das spätere Berufsleben lernen müssen – dies wird als die „richtige Richtung“ des „Leben[s]“ bei beiden Lehrerinnen ausgewiesen.

Kurzzusammenfassung der typisierten Orientierung – der Deutungsraum Schule

Die gemeinsame *Orientierung Deutungsraum Schule* wird von beiden Lehrerinnen diametral zu der von ihnen wahrgenommenen Abgrenzung der Schüler*innen von Schule entworfen. Auf der einen Seite verdeutlicht diese typisierte Orientierung, dass diese Lehrerinnen Schule in der

Funktion der Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit ihrer Schüler*innen rahmen. Auf der anderen Seite dient sie in ihren Augen aber auch dazu, dass die Schüler*innen lernen, eine freie Wahl ihres Berufs treffen zu können und eine hierarchische Sozialstruktur zu durchbrechen.

9.5 Zusammenschau des relationalen Typus III – Der (berufs)biographisch ausgerichtete gestaltend-steuernde Typus

In der Zusammenschau dieses dritten relationalen Typus werden, wie bei den anderen beiden Typen, die gemeinsamen Orientierungen, die diesen Typus kennzeichnen, zusammengefasst und die Relationierung der gemeinsamen Orientierungen vorgenommen.

Es konnte eine gemeinsame Orientierung von Mattea Ispenian und Livia Murany typisiert werden, die über die Sicht auf ihre Schüler*innen erarbeitet werden konnte. Dieser Orientierung im Nahfeld Schule liegt eine Sicht auf die Schüler*innen zugrunde, die von einer Abgrenzung der Schüler*innen von Schule und deren schulischen Aufgaben gekennzeichnet ist. Diese Abgrenzung der Heranwachsenden wird auf unterschiedliche Weise von beiden Lehrerinnen registriert: Zum einen anhand einer Flucht in einen Freizeitkontext, welcher der Erfüllung jener Aufgaben, die der Schulkontext mit sich bringt, diametral entgegensteht und als Desinteresse gegenüber Schule gewertet wird. Zum anderen suchen die Schüler*innen in den Augen der Lehrerinnen nach inakzeptablen Erklärungen für ihre schulischen Leistungen. Die Abgrenzung vermittelt sich dadurch, dass die Schüler*innen die Verantwortlichkeit für ihr Handeln in außenstehenden Umständen suchen. Diese Legitimationsstrategien seitens der Schüler*innen kommen bei den befragten Lehrerinnen allerdings als „Ausreden“ an. Diese Erfahrungen mit den Schüler*innen heutzutage werden den Erfahrungen des Schüler*innenseins während der eigenen Schulzeit gegenübergestellt. Diese erste Orientierung im Nahfeld Schule – die *Perspektive auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule* – kann mit der ersten Orientierung des Handelns – der *Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, welche durch die eigene Biographie vermittelt wird* – relationiert werden.

Neben den Erfahrungen, welche die Lehrerinnen im Nahfeld Schule sammeln und aus denen die erste Handlungsorientierung der Lehrerinnen dieses Typus erwächst, zeigt sich in den Interviews ein weiteres Erfahrungsspektrum. Diese Erfahrungen sammeln die Lehrerinnen im Zuge ihrer berufsbiographischen Entwicklung, diese prägen ihr Bild von Gesellschaft und kumulieren in der Grundsatzfrage, wie sich das Individuum in einer gesellschaftlichen Anordnung positioniert, also wie es einen sozialen Status erlangt. Diese Orientierung ist mit der Handlungsorientierung – den *Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen* – verbunden, denn für beide ist der sozioökonomische familiäre Rahmen, in dem sie aufwachsen, ein relevanter Bezugspunkt für die Zuordnung ihrer sozialen Position in der Gesellschaft. Mattea Ispenian und Livia Murany thematisieren ein gesellschaftliches Bedingungsgefüge anhand des Erlernens eines Berufs sowie des Verbleibens in diesem und setzen sich so mit gesellschaftlichen Standards i.S. des „normal-versachlichten Prinzip[s] des Lebenslaufs“ (Schütze 1983: 288) auseinander. Sie orientieren sich zum einen an der Grundnorm von westeuropäisch-kapitalistischen Gesellschaften, wobei ihr Verständnis der Qualifizierung für einen Beruf zweifach ausgerichtet ist. Zum anderen aber auch – allerdings nicht ausschließlich – an dem Entwurf einer besseren Zukunft im Vergleich zu jener, die sie aus ihrem familiären Rahmen kennen. Sie nehmen eine Einschätzung und Bewertung der Position ihrer Eltern in einer gesellschaftlichen Ordnung vor und sehen den gesellschaftlichen Raum als ein Risikogefüge i.S. festgeschriebener sozialer Rollen sowie verstellter Chancen, aus dem sie selbst her-

austreten wollen. Die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt spielt eine zentrale Rolle bei Mattea Ispenian und Livia Murany. Beide suchen nach beruflichen Verwirklichungschancen, sehen aber auch die an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen. Sie vermitteln folgendes Bild von Gesellschaft: Gesellschaft ist ein Raum der Optionen und gleichzeitig einer, in dem Erwartungen erfüllt werden müssen. Der Umgang mit den gesellschaftlichen Standards, allen voran die gelungene Zuerkennung von Bildungsnachweisen und das erfolgreiche Einmünden in den Lehrer*innenberuf, vermittelt also ein ambivalentes Bild von Gesellschaft, in der es für sie letztlich aber möglich ist, einen sozialen Status erwerben und ihre Position in der Gesellschaft bestimmen zu können.

Sowohl die Orientierung – die Perspektive auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule – als auch die Orientierung der Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung sind in einer relationalen Anordnung zu ihrem Handeln in der Schule zu verstehen, sie stellen also ein zentrales Fundament dar, aus dem die Handlungsorientierungen der Lehrerinnen erwachsen. Die erste Handlungsorientierung von Mattea Ispenian und Livia Murany gestaltet sich so aus, dass beide einen zentralen Fokus auf die berufliche Perspektive ihrer Schüler*innen setzen. Die Schüler*innen selbst sehen sich verstärkt in Berufen, die – von außen betrachtet – nur minder gut bezahlt sind und oftmals finanzielle Einschränkungen sowie körperliche Belastungen mit sich bringen, wie z.B. Berufe im Bau- oder Reinigungsgewerbe. Mattea Ispenian und Livia Murany setzen mit ihrem Lehrer*innenhandeln dieser antizipierten beruflichen Entwicklung etwas entgegen. Diese Entgegensetzung konkretisiert sich als Handlungsorientierung darin, dass sie die Prämisse des sozialen Aufstiegs als ein Unterrichtsprinzip erheben. Sie sehen dieses Versprechen anhand der eigenen Biographie eingelöst und versuchen, dieses auch den Schüler*innen zu vermitteln. Dieser Vermittlungskontext ist geprägt von einer Gegenposition, nämlich der Selbstsicht der Schüler*innen. Diese Positionierung ist doppelsinnig zu verstehen: Weil Mattea Ispenian und Livia Murany meinen, die Schüler*innen zu verstehen, weil aus ihrer Sicht bei den Schüler*innen eine gefühlte „Schicksalsbetroffenheit“ (Schütze 1982: 582) vorliegt, liegt eine Identifikation mit ihrer Lage nahe, auch wenn sie damals – so teilen sie es zumindest mit – anders als ihre Schüler*innen heute mit schulischen Situationen umgegangen sind. Daraus entsteht das Bedürfnis, als Leitfigur für die Schüler*innen zu fungieren, und eine Überzeugung, als Rollenmodell legitim agieren zu können.

Allerdings genügt es Mattea Ispenian und Livia Murany nicht, eine Prämisse des sozialen Aufstiegs abstrakt zu vermitteln. Beide Lehrerinnen entwerfen konkrete Schritte, die sich nicht nur an den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule, sondern auch an jenen Erfahrungen in Gesellschaft ausrichten. Was beide in der Ausrichtung ihres Lehrer*innenhandelns eint, ist die Leitlinie, dass Schüler*innen individuell Verantwortung übernehmen müssen, denn sie schreiben den Schüler*innen eine zukünftige (berufliche) Entwicklung zu. Für das Verständnis dieser – zweiten – Handlungsorientierung ist es wichtig in Erinnerung zu rufen, dass die Lehrerinnen die Gründe, die auf eine sozialstrukturelle Benachteiligung hinweisen und welche zu einer herabgesetzten schulischen Leistung der Schüler*innen führen können, durchaus wahrnehmen. Unabhängig davon, ob diese Gründe tatsächlich in diesem Ausmaß so gegeben sind oder nicht, sind sie für die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen im Lehrer*innenhandeln wirkmächtig. Diese werden allerdings von beiden Lehrerinnen als individuelles Problem der Schüler*innen gesehen und die Lösung ebenjenes an die einzelnen Schüler*innen delegiert. Sie wollen die Schüler*innen dazu bewegen, sich im Sinn der persönlichen Verantwortung als „Eigenverantwortung“ und im Sinn der „Selbstständigkeit“ darum zu kümmern, aus dieser Situation herauszutreten zu können. Dieses Handeln hat die Funktion, die Erwartungen, welche die Gesellschaft an das Individuum richtet, zu erfüllen und sich über den selbstgewählten Beruf sozialen Status erarbeiten und sich schließlich in der Gesellschaft positionieren zu können.

Es besteht eine weitere Verknüpfung, wenn man die gemeinsame Orientierung Deutungsraum Schule vor dem Hintergrund der beiden Orientierungen der Lehrerinnen – jene auf das Nahfeld Schule bezogene und die gesellschaftsbezogene Orientierung – betrachtet; denn so ist Schule als eine *Drehscheibe* zu verstehen, deren Richtung die Lehrerinnen bestimmen wollen. Der Deutungsraum Schule wird dabei in einer zweifachen Art entworfen – einmal in einer Anordnung der *Abgrenzung zum Schüler*innensein*, ein weiteres Mal in einer ambivalenten *Anordnung der Entsprechung gesellschaftlicher Ansprüche*. Auf der einen Seite werden die Schüler*innen von Mattea Ispenian und Livia Murany als jene wahrgenommen, die sich von Schule und den Anforderungen des Schüler*innenseins entfernen. Der Deutungsraum Schule wird von den Lehrerinnen auf der anderen Seite diametral zu der Entfernung der Schüler*innen von Schule als ein bedeutsamer Raum für die Schüler*innen entworfen. Die Lehrerinnen stellen – allen voran durch ihre eigene (berufs)biographische Entwicklung – heraus, dass der Besuch der Schule mit dem Ziel, einen Bildungsabschluss zu erreichen, für das Einnehmen einer sozialen Position in der Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt. Die Lenkung bzw. Dirigierung ist bei diesen beiden Lehrerinnen dominant von der allgemeinen Prämisse des sozialen Aufstiegs geprägt, welche andere Zuteilungsprinzipien in den Hintergrund geraten lässt. Wenn sich nun diese beiden Lehrerinnen der Erfüllung ihrer Prämisse verschreiben, die Ausrichtung der sozialen Position als eine zentrale Aufgabe ihres Handelns sehen und somit Schule von ihnen als eine Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen verstanden wird, so ergeben sich mit dieser Aufgabe aber auch Spannungen, denen sich diese beide Lehrerinnen gegenübergestellt sehen. Auf eine Spannung soll hier eingegangen werden, die sich aufgrund der Deutung des Schulraums mit der Funktion des Dirigierens ergibt und mit der Orientierung im Nahfeld Schule sowie mit der reflexiven Rückschau der Lehrerinnen auf ihr Handeln zusammenhängt. In einer übergreifenden Perspektive der Orientierungen zeigt sich nämlich, dass das Ansinnen des sozialen Aufstiegs der Schüler*innen und die von den Lehrerinnen aufgestellte Prämisse, „alles im Leben erreichen zu können“, als ein an sie selbst gestellter Auftrag, den sie in ihrem Schüler*innenalter zu erfüllen versuchten, verstanden wird. Gelingt die Erfüllung des Auftrags nun bei den Schüler*innen aus ihrer Perspektive nicht, kann dies zu der von ihnen benannten Frustration beitragen, ohne dass ihnen dieser Grund selbst bewusst sein muss. Die von ihnen geäußerte Frustration angesichts der Abgrenzung der Schüler*innen von Schule kann außerdem als eine Reaktion auf die Spannung zwischen der selbst zugewiesenen Erfüllung der Richtungsweisung i.S. der Mithilfe bei der „Zuteilung weiterer Lebenschancen“ (Kupfer 2001: 52) und dem wahrgenommenen Verhalten der Schüler*innen i.S. der Spaßhaltung, des Findens von „Ausreden“ oder des „Vergessen[s] der Hausübungen“ verstanden werden. Es fällt zudem ein weiterer Aspekt in der übergreifenden Sicht auf die Orientierungen auf: Auf der einen Seite dient Schule mit der Funktion der Dirigierung dazu, die Herstellung einer qualifizierten Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen sicherzustellen. Auf der anderen Seite ist diese Haltung der Entsprechung aber auch brüchig. Die beiden Lehrerinnen stellen mit ihrer Prämisse „alles im Leben erreichen zu können“ und Schule als eine Drehscheibe i.S. des möglichen Wechsels der sozialen Position der Schüler*innen zu sehen, die freie Wahl der Schüler*innen, einen Beruf zu wählen, ins Zentrum. Diese Orientierung des Handelns könnte dann auch als kritische Anmerkung zu einer Gesellschaft verstanden werden, in welcher es erschwert wird, aus der sozialen Position heraustreten zu können – diesem Gedanken wird in der theoretischen Diskussion dieser Arbeit weiter nachgegangen.

10 Systematisierende Darstellung, theoretische Diskussion, post-koloniale Reflexion und Verknüpfung der Orientierungen

Diese Studie setzt sich mit Lehrer*innen auseinander, die in Fächern unterrichten, in denen das Verhältnis Mensch zu Gesellschaft, menschliches Zusammenleben bzw. gesellschaftliche Grundfragen verhandelt werden. Sie hat die Aufgabe, das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu rekonstruieren und herauszuarbeiten, welche Erfahrungen dieses bedingt. Eine weitere zentrale Frage der Studie ist außerdem, wie diese Lehrer*innen Gesellschaft entwerfen sowie ob und falls ja auf welche Weise dieser Entwurf eine Bedeutung für das Lehrer*innenhandeln haben könnte. Dieses Kapitel ist der Schritt, die Studie abzuschließen, und bietet Antworten auf die zu Beginn gestellten Fragestellungen der Studie – *wie sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gestaltet, welche Erfahrungen diesem zugrunde liegen sowie wie die Lehrer*innen Gesellschaft konstruieren und ihr Gesellschaftsbild mit dem Lehrer*innenhandeln zusammenhängt*. Der – finale – Schritt zur gesamten Arbeit erfolgt in Kapitel elf, in welchem die Ergebnisse der Arbeit für erziehungsbzw. bildungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen gewürdigt und grundlegende Kerngedanken herausgearbeitet werden und auf weiterführende Bedarfe einer empirischen oder theoretischen Befassung verwiesen wird. Das zehnte Kapitel hat zum Ziel, die Ergebnisse der Studie zunächst systematisierend zusammenzufassen. Im Zuge der weiterführenden Diskussion werden dann vor allem jene Ergebnisse der Studie fokussiert, die für die Beantwortung der Fragestellungen zentral sind. Sie werden theoretisch eingeordnet und vor dem Hintergrund der beiden grundlagentheoretischen Positionierungen dieser Studie – also der professionstheoretischen und der migrationstheoretischen – diskutiert. In der theoretischen Diskussion geht es darum, mögliche Anschlussmöglichkeiten an theoretische Diskurse zu benennen, die sich aus der Befassung mit den aus dem empirischen Material herausgearbeiteten Orientierungen ergeben können. Die Ausgangslage für eine theoretische Diskussion des herausgearbeiteten typisierten Lehrer*innenhandelns stellt sich wie folgt dar: Es konnte anhand der herausgearbeiteten Typen aufgezeigt werden, dass es eine Verwiesenheit des Gesellschaftsbilds der Lehrer*innen auf ihr berufsbezogenes Handeln gibt – dabei ist die Konstruktion von Gesellschaft der Lehrer*innen unterschiedlich beschaffen. Außerdem konstituieren die Erfahrungen der befragten Lehrer*innen aus dem Nahfeld Schule ihr berufsfeldbezogenes Handeln und – dies ist ein eher unvermittelter Befund der Untersuchung – sie betrachten und erläutern Schule auf ihre spezifische Weise. Diese Deutung hängt mit den Erfahrungen der Lehrer*innen und dem berufsbezogenen Handeln unmittelbar zusammen. Sowohl die *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* und *in Gesellschaft* als auch die Deutungen des Schulraums sind nicht einheitlich, sondern konnten in ihrer Unterschiedlichkeit erfasst werden – damit kann auch berufsbezogenes Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als ein heterogenes Handeln verstanden werden.

Die abschließende Betrachtung der Ergebnisse beginnt mit einer systematisierenden Darstellung der typisierten Orientierungen und bündelt damit zentrale Ergebnisse aus der empirischen Analyse (Kapitel 10.1). Diese zusammenfassende Darlegung dient als Grundlage, um zentrale Aspekte, die sich in der empirischen Analyse zeigen, bezüglich des theoretischen Aspekts berufsbezogenen Handelns zu betrachten (Kapitel 10.2). Danach widmet sich dann ein weiteres Kapitel der post-kolonialen Reflexion jener Aspekte, die mit Fragen der Migration zusammenhängen (Kapitel 10.3). Diese systematisierende Darstellung sowie die erste theoretische Diskussion erfolgen – noch – in der Darstellung der einzelnen sinnlogischen Verknüpfungen, also den jeweiligen *Orientierungen im Nahfeld Schule* mit dem Lehrer*innenhandeln, den

jeweiligen *gesellschaftsbezogenen Orientierungen* mit dem Lehrer*innenhandeln und den jeweiligen *Orientierungen Deutungsraum Schule* mit dem Lehrer*innenhandeln. Diese Variante der Darstellung soll helfen, Schritt für Schritt die theoretischen Bezüge einzeln nachzeichnen zu können. Das zehnte Kapitel wird dann abgeschlossen mit einem Dreischritt (Kapitel 10.4): einer zusammenführenden Darstellung der Verknüpfung der Orientierungen *eines* relationalen Typus, einer Skizze einer *Integrativen Theorie des Lehrer*innenhandelns*, die aufgrund der empirischen Befunde ausgestellt werden kann, und einer – zweiten – abschließenden theoretischen Diskussion zum Verständnis des Lehrer*innenhandelns der relationalen Typen I, II und III, die aus praxeologischer Sicht auf die Professionalisierung geführt wird.

10.1 Systematisierende Darstellung der typisierten Orientierungen des Lehrer*innenhandelns und deren sinnlogische Verknüpfung

Während in den Darstellungen der relationalen Typen am Ende des jeweiligen Typus I, II und III dieser mit den wichtigsten Erkenntnissen und in seiner relationalen Beschaffenheit zusammengefasst wurde, wird hier nun zurückgeblickt – auf die einzelnen typisierten Orientierungen aus den vier Dimensionen: *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule*, *Erfahrungen in Gesellschaft*, *reflexive Sicht auf das Lehrer*innenhandeln* und *Deutungsraum Schule*; diese werden zusammenfassend dargelegt. Um nun diesen ersten zusammenfassenden Schritt einzuleiten, soll auf der nächsten Seite die Skizze aus Kapitel 6, in der die Bezogenheit der Orientierungen aufeinander dargestellt wurde, vervollständigt, d.h. um die herausgearbeiteten typisierten Orientierungen ergänzt werden.

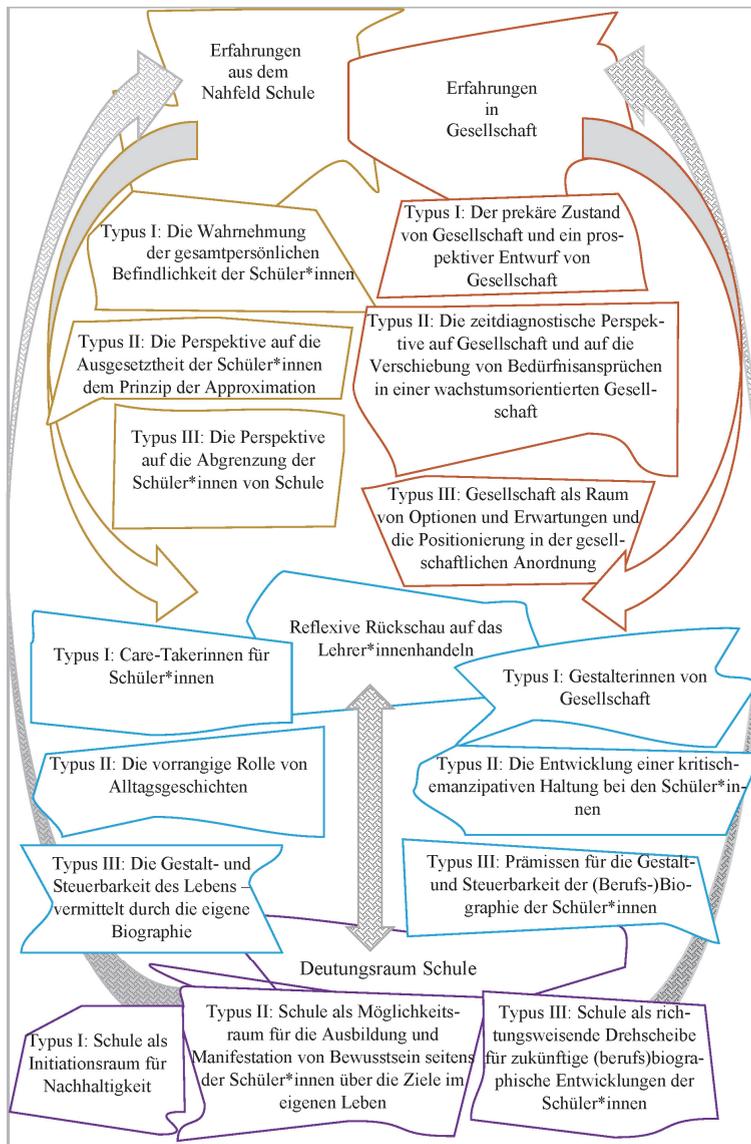
10.1.1 Typisierte Orientierungen im Nahfeld Schule

Die *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* sind zentrale Konstitutionsbedingungen für das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen. Es konnten drei grundlegende und voneinander abgrenzbare Erfahrungen herausgearbeitet werden. Diese Orientierungen stehen in einem sinnlogischen Zusammenhang mit der jeweils ersten von zwei herausgearbeiteten Handlungsorientierungen des jeweiligen Typus, wie es in der Skizze am Ende dieses Teilkapitels – 10.1.1 – nochmals gezeigt wird.

Die Berücksichtigung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen

Bezüglich der Erfahrungen mit den Schüler*innen im Nahfeld Schule konnten drei unterschiedliche Orientierungen herausgearbeitet werden. Die erste typisierte Orientierung bildet die Sicht der Lehrerinnen Zarah Jourda, Ulina Arolat und Tuana Nova auf ihre Schüler*innen ab. So nehmen diese Lehrerinnen die gesamtpersönliche Befindlichkeit der Heranwachsenden wie folgt wahr: Sie sehen die Schüler*innen in einer Stresssituation und in den Augen der Lehrerinnen dieses Typus finden diese Heranwachsenden kaum bzw. nicht genügend Rückhalt im Elternhaus. Diesen Umgang der Eltern mit ihren gestressten Kindern führen die Lehrerinnen auf unterschiedliche Ursachen zurück: Einmal ist es die mangelnde Zeit, die die Eltern aufgrund der hohen Arbeitsbelastung haben. Dann wird die gestiegene Teuerungsrate und damit verknüpft die Vorrangigkeit, mehr arbeiten zu müssen, als Erklärung für diesen Mangel an Zeit gefunden – schließlich müssen die gestiegenen Ausgaben im Alltag der Familien ausgeglichen werden. Die gestiegenen Ausgaben werden aber auch auf den Wunsch der Eltern nach Konsum

zurückgeführt. Zudem werden ein grundsätzliches mangelndes Verständnis der Eltern für die Lebenssituation der Kinder sowie der Anspruch, sie mögen bereits selbstständig sein, genannt.



Skizze 2: Sinnlogische Verknüpfung der herausgearbeiteten typenspezifischen Orientierungen

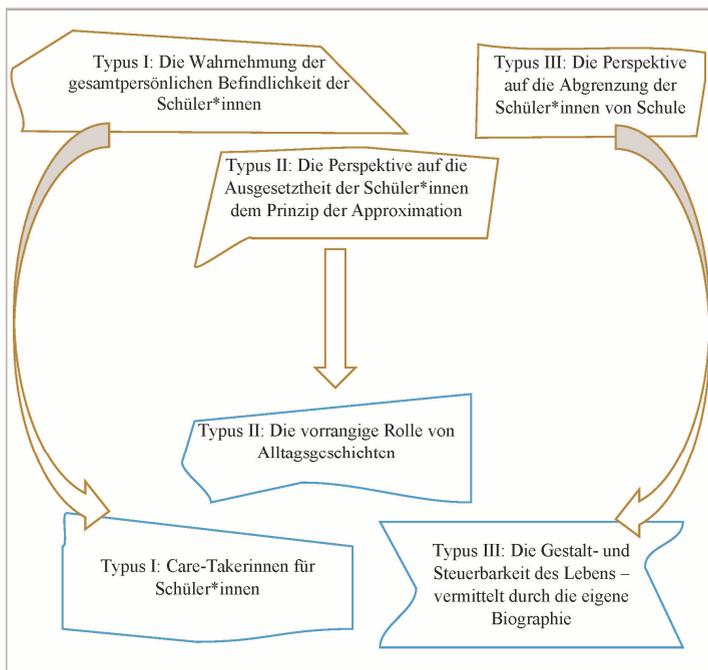
Die Perspektive auf die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation

Die Vertreter*innen dieses zweiten Typus – Leo Arieß, Bruno Aulent und Alara Ruchat – nehmen bei den Schüler*innen eine Annäherungs- bzw. Anpassungsbestrebung an ein von außen

an sie herangetragenem Leitbild wahr. Diese von den Lehrer*innen registrierte Annäherung bzw. die Anpassungsbestrebungen wurden als Prinzip der Approximation benannt und bilden ein relevantes Konstitutionsmerkmal für das Lehrer*innenhandeln. Die Lehrer*innen konkretisieren das Prinzip der Approximation zum einen bezogen auf die Nutzungspraktik von Medien und eine Neigung der Heranwachsenden, Medienangebote permanent wahrzunehmen. Zum anderen wird aber auch die Anpassung in den Kontext des Erbringens schulischer Bestleistung gestellt – daran sind dann die Lehrer*innen selbst beteiligt, dann nämlich, wenn eine Zuordnung der Schüler*innen in Kompetenzbereiche erfolgt und sich alle daran Beteiligten in eine funktionalistische Einordnungspraxis fügen.

Die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule

Aus Sicht der beiden Lehrerinnen – Mattea Ispenian und Livia Murany – grenzen sich die Schüler*innen von Schule und den schulischen Aufgaben ab. Diese Abgrenzung der Schüler*innen wird zum einen durch die Flucht in die Freizeit der Heranwachsenden wahrgenommen. Das Schaffen bzw. die Nutzung der Freizeit hindert in den Augen der beiden Lehrerinnen die Schüler*innen daran, ihre schulischen Aufgaben zu erfüllen, und zeigt aus ihrer Perspektive auf, dass die Schüler*innen der Schule gegenüber desinteressiert sind. Zudem bringen die Schüler*innen in den Augen der Lehrerinnen inakzeptable Erklärungen für ihre schulischen Leistungen hervor. Die Schüler*innen machen die außenstehenden Umstände für ihre Leistung verantwortlich – von den Lehrerinnen werden diese Legitimationsstrategien aber als bloße Ausrede gewertet. Dieser Typus ist auch davon gekennzeichnet, dass die Erfahrungen der Lehrerinnen mit diesen Schüler*innen den eigenen Erfahrungen, die sie als Schülerinnen in ihrer Schulzeit gemacht haben, diametral gegenübergestellt werden.



Skizze 3: Sinnlogische Verknüpfung der typisierten Orientierung im Nahfeld Schule mit der ersten Handlungsorientierung der Typen

10.1.2 Typisierte gesellschaftsbezogene Orientierungen

Die Erfahrungen, welche die Lehrer*innen in einem erweiterten Umfeld sammeln, bilden die zweite relevante Konstitutionsbedingung für ihr Lehrer*innenhandeln und legen das Bild, das sie von Gesellschaft haben, offen. Es konnten drei unterscheidbare Konstruktionen von Gesellschaft aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden.

Der prekäre Zustand von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft

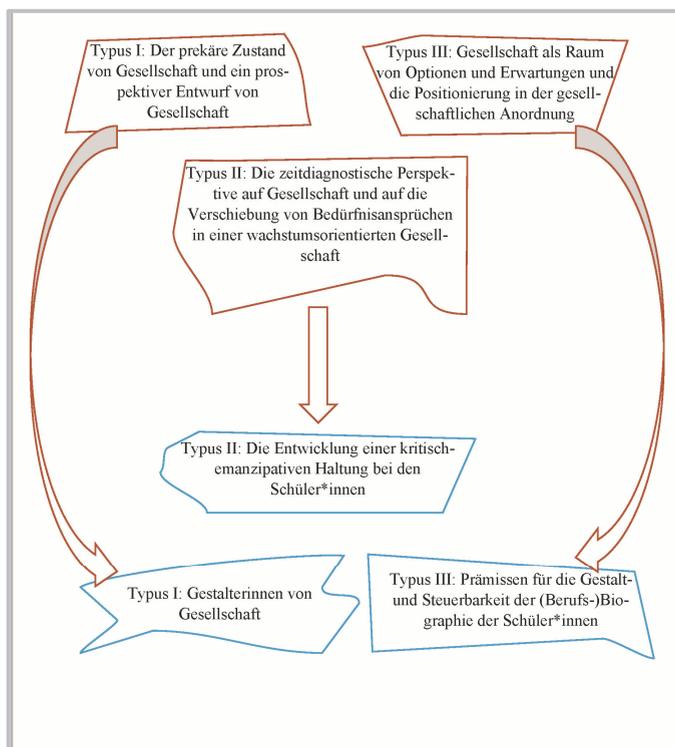
In der Perspektive dieser drei Lehrerinnen – Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova – herrschen in der Gesellschaft ein Übermaß an Vorurteilen und ein Mangel an gegenseitigem Respekt. Die Vertreterinnen dieses Typus sammeln diesbezügliche Erfahrungen aus ihrem weiteren Umfeld, also über den schulischen Kontext hinaus. So werden Erfahrungen mit den Nachbar*innen einer Wohnsiedlung geäußert und diese dann auf einen größeren gesellschaftlichen Rahmen übertragen. Zudem wird die Gesellschaft als „Baustelle“ gerahmt, in der Hass verbreitet ist, und es wird die grundsätzliche Frage nach diversen Glaubensbekenntnissen in diesem Typus verhandelt und nach der Bedeutsamkeit für das soziale Miteinander diskutiert. Diese typisierte Orientierung ist charakterisiert durch die Konstruktion und die Befassung mit Unterschieden zwischen den Menschen und die Handhabung von Differenzlinien in der beschriebenen Gesellschaft. Dem dystopisch anmutenden Bild von Gesellschaft – einer bedrückenden, angst-erfüllten und vorurteilbehafteten Gesellschaft – stellen die Lehrerinnen dieses Typus einen utopischen Entwurf von Gesellschaft gegenüber. Dieser Entwurf ist durch die Vorstellung, dass ein solidarisches Zusammenleben möglich ist sowie ein respektvoller Umgang der Menschen im Alltag, charakterisiert.

Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft

Gesellschaft wird von Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat vor dem Hintergrund von Veränderungsprozessen entworfen. Die strukturidentischen Erfahrungen beziehen sich dabei auf zwei Perspektiven von Gesellschaft, die miteinander verwoben sind. Die zeitdiagnostische Perspektive wird anhand von Beschleunigungs- und Verdichtungsmechanismen von den Lehrer*innen illustriert. So stehen einmal die Erfahrungen mit Geschwindigkeit aufgrund der Technisierung im Mittelpunkt der *Erfahrungen in Gesellschaft*. Am Beispiel der Nutzung von Medien werden die Zweckmäßigkeit und die Chancen, welche mit der Technisierung einhergehen, wahrgenommen. Gleichzeitig werden jedoch neben diesen konstruktiven Potentialen auch die gefährdenden Potentiale für den Menschen von den Lehrer*innen dieses Typus verdeutlicht. Sie beschreiben dies in einer Form der Entbettung des Menschen aus einer durch lineare Zeitlichkeit und begrenzte Räumlichkeit strukturgebenden Welt. Neben dieser ersten Betrachtungsweise von Gesellschaft zeigt sich ein weiterer zentraler Aspekt dieses Erfahrungskontextes; so charakterisieren diese Lehrer*innen den Ist-Zustand der Gesellschaft am Beispiel des Konsums. Sie stellen dem Menschen ein wirtschaftliches Verhalten gegenüber, welches in ihren Augen typisch ist für Industrieländer mit einer kapitalistisch geprägten Wirtschaftslogik. Eine solche strukturierte Gesellschaft ist von Konsument*innen abhängig. Jene halten diese Logik aufrecht und werden von diesen Lehrer*innen als Mitverantwortliche für eine Werteverchiebung – bspw. bezogen auf Produktionsbedingungen von Waren oder die Preisgestaltung eines Produkts – benannt. Menschen werden als Beteiligte einer an Wachstum orientierten Gesellschaftsordnung gesehen; eine Regulierung des Bedürfnisses nach Konsum ist in der Perspektive dieser Lehrer*innen aus dem Blick des Menschen geraten.

Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung

Der Entwurf der Gesellschaft des dritten Typus ist in den Erfahrungen der berufsbiographischen Entwicklung der beiden Lehrerinnen – Mattea Ispenian und Livia Murany – zu finden; sie prägen ihr Bild von Gesellschaft. Die beiden Lehrerinnen erörtern die Grundsatzfrage, wie sich das Individuum in einer gesellschaftlichen Anordnung positioniert. Die Frage nach dem sozialen Status binden sie auf das sozioökonomische familiäre Setting zurück, das sie geprägt hat. Dieser Typus thematisiert das gesellschaftliche Bedingungsgefüge anhand des Erlernens eines Berufs und des Verbleibs in diesem. Beide Lehrerinnen gehen dabei von der Grundnorm westeuropäisch-kapitalistischer Gesellschaften aus. Über den Beruf ist es in ihren Augen möglich, aus festgeschriebenen sozialen Positionen herauszutreten. Die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt ist ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt für diese beiden Lehrerinnen. Beide sehen aufgrund der eigenen biographischen Erfahrungen Gesellschaft als einen Möglichkeitsraum, in dem ein sozialer Status erworben und die Position in der Gesellschaft bestimmt werden kann. Mit der Sicht auf Gesellschaft als Raum für Optionen, den diese beiden Lehrerinnen sehen, geht für sie gleichzeitig aber auch ein Erwartungsanspruch an den Menschen einher, den diese erfüllen müssen. Dazu zählen vor allem die gelungene Zuerkennung von Bildungsnachweisen und das erfolgreiche Einmünden in den Beruf. Dies lässt Gesellschaft als einen ambivalenten Entwurf erscheinen, denn sie ist dann – im Fall der Nichterfüllung dieser gesellschaftlichen Standards – ein Raum verstellter Chancen



Skizze 4: Sinnlogische Verknüpfung der typisierten gesellschaftsbezogenen Orientierung mit der zweiten Handlungsorientierung der Typen

10.1.3 Typisierte Orientierungen der Sicht der Lehrer*innen auf ihr Handeln

Bezüglich der typisierten Handlungsorientierungen der Lehrer*innen – dies zeigen, neben der Überblicksskizze 2, auch die beiden Skizzen 3 und 4 auf – können einmal jene genannt werden, die stärker mit den mikrosozialen Erfahrungen der Lehrer*innen zusammenhängen. Es findet sich aber auch jenes berufsbezogene Handeln, welches sich eher in den Erfahrungen der Lehrer*innen in Gesellschaft gründet.

Care-Takerinnen für Schüler*innen und Gestalterinnen von Gesellschaft

Die Lehrerinnen dieses ersten Typus – Zarah Joura, Ulima Arolat und Tuana Nova – nehmen den Heranwachsenden gegenüber die Rolle einer umsorgenden, verständnisvollen und verlässlichen Bezugsperson ein. Sie beschreiben sich anhand einer familial konnotierten Figur und wollen für die Schüler*innen einen Raum für Sicherheit, Trost und Erfahrung von Selbstvertrauen schaffen. Gleichzeitig ist dieses Handeln aber auch von einem Bemühen um Distanz gekennzeichnet. Dieses Handeln gründet sich in den Erfahrungen, die sie mit den Schüler*innen in der Schule sammeln, also dem Wahrnehmen der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen, von gestressten Schüler*innen und dem fehlenden Rückhalt seitens ihrer Eltern. Sie treten als Care-Takerinnen für die Schüler*innen auf. Die Demonstration von Sorge bezieht sich allerdings nicht allein auf das Individuum. Sie sind auch um den Zustand der Gesellschaft besorgt und so ist die zweite Handlungsorientierung, welche für diesen Typus herausgearbeitet werden konnte, mit den Erfahrungen der Lehrerinnen dieses Typus in Gesellschaft verwoben. Sie zeichnen ein Bild von Gesellschaft, an der noch gearbeitet werden kann. Die an der Gestaltung von Gesellschaft ausgerichtete Orientierung des Handelns wird dann wie folgt realisiert: Sie setzen in ihrem Umfeld und im Umgang mit Menschen kleine Schritte, die auf Zusammenhalt ausgerichtet sind. Sie zeigen dies ihren Schüler*innen bzw. berichten ihnen darüber und wollen damit verdeutlichen, dass jeder Mensch an der Gestaltung eines solidarischen, friedlichen Miteinanders beteiligt ist. Diese normativen Vorstellungen des Zusammenlebens und der Gestaltung von Gesellschaft setzen sie durch ein modellhaftes Auftreten und über den stetigen Diskurs mit ihren Schüler*innen um. An diesem Typus wird deutlich, dass die beiden typisierten Orientierungen der Erfahrungen – mit den Schüler*innen ohne Rückhalt und der Gesellschaft mit Mängeln – miteinander verwoben sind und auch die beiden Handlungsorientierungen miteinander verwoben sind, denn alle drei Lehrerinnen sind überzeugt davon, dass sich die Schüler*innen bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer mangelhaften Gesellschaft bewegen bzw. sich später noch stärker in sie hineinbegeben. Statt aber diesem Zustand passiv zu begegnen, wählen diese drei Lehrerinnen einen gestaltenden Zugang zu dieser Herausforderung und vermitteln dies an ihre Schüler*innen.

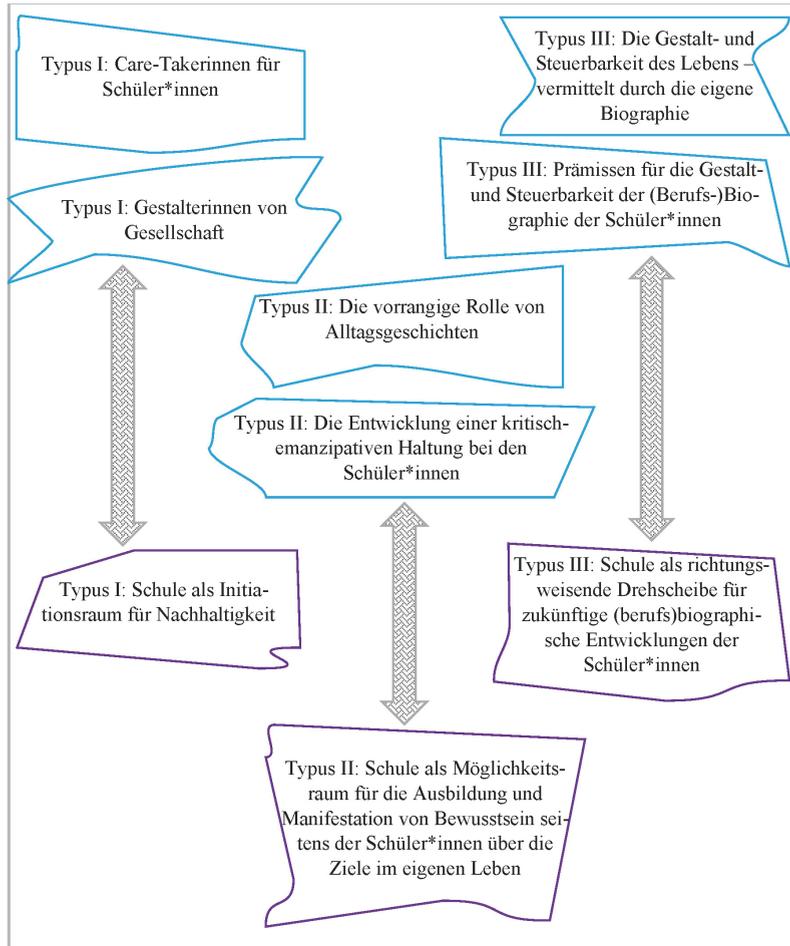
Die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten und die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung der Schüler*innen

In dem zweiten Typus – bei Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat – konnten zwei Orientierungen des Handelns rekonstruiert werden, das sich – wie im ersten Typus auch – einmal vermehrt aus den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule generiert, und dann, in Form einer weiteren Handlungsorientierung, eher mit dem Bild von Gesellschaft zusammenhängt, welches die Lehrer*innen zeichnen. Zum einen zeigt sich im berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen dieses Typus das starke Motiv der Alltagsnähe. Dieses hängt mit den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule zusammen. Alle drei Vertreter*innen dieses Typus – zwei Lehrer und eine Lehrerin – versuchen dabei auf je ihre Weise eine Alltagsnähe im Unterricht herzustellen: einmal

über Lerngeschichten aus dem Alltag des Lehrers, dann über die Verbindung zu alltäglichen Begebenheiten, die in den Augen des zweiten Lehrers für die Schüler*innen relevant sein können. Die Lehrerin, die diesen Typus vertritt, erkennt auch die Bedeutsamkeit der Erlebnisse aus dem direkten Alltag an, bezieht diese aber nicht auf stellvertretende Begebenheiten aus ihrem privaten Umfeld, sondern auf die direkten sozialräumlichen Begebenheiten mit den Schüler*innen in der Schule. Bei allen drei Lehrer*innen ist das Reden über den Alltag aber auch ein Akt des selbstbestimmten Lehrens und eine Abkehr von einem bloßen maschinellen programmatischen Abarbeiten des Lehrplans. Eine zweite Orientierung des berufsbezogenen Handelns ist das Herausbilden einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen. Dieses Handeln rekurriert auf die zeitdiagnostische Perspektive, die diese Lehrer*innen auf Gesellschaft und auf ihre Wahrnehmung der Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft haben. So versuchen sie im Unterricht, den Schüler*innen ein Verständnis über die Logik von Bedingungen und Prinzipien der Gesellschaft zu vermitteln. Ihr Ziel ist es, die Schüler*innen in die Lage zu versetzen, dass diese eine eigenständige Haltung zu gesellschaftlichen Grundfragen und eine selbstbestimmte Verortung in Gesellschaft einnehmen können. Allerdings kann dies in ihren Augen nur dann erfüllt werden, wenn die Schüler*innen kritisch denken lernen. Sie agieren in ihren Augen in ihrem Unterricht diskursiv und sind darum bemüht, dass sie während des unterrichtlichen Geschehens nicht manipulativ vorgehen. Was die Lehrer*innen dieses Typus eint, ist, dass sie ihre Schüler*innen dazu anhalten, Kritik zu üben und die eigene Meinung selbstbewusst zu vertreten. An diesem Typus zeigt sich, dass die typisierte Orientierung im Nahfeld Schule und die typisierte Orientierung, die Gesellschaft thematisiert, zusammenhängen. Auch die beiden Handlungsorientierungen dieses zweiten Typus können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Sowohl die wachstumsorientierte Gesellschaftsordnung als auch die Konsumorientierung des Menschen benötigen aus ihrer Sicht ein Hinterfragen, genauso wie es für die Regulierung des Medienkonsums und den an den (jungen) Menschen herangetragenen Anpassungsdruck eine kritische Positionierung benötigt.

Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen

Das berufsbezogene Handeln in diesem dritten Typus – bei Mattea Ispenian und Livia Murany – zeigt sich abermals in Form zweier Handlungsorientierungen; wieder hängt die erste Handlungsorientierung – die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens – stark mit dem Nahfeld Schule zusammen. Die zweite Handlungsorientierung – die sich in der Etablierung und Anwendung konkreter Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen zeigt – ist vorrangig auf die Erfahrungen in Gesellschaft verwiesen. Die Sicht dieser beiden Lehrerinnen auf ihre Schüler*innen ist gekennzeichnet von einer defizitären Selbstsicht der Schüler*innen bezogen auf ihre spätere berufliche Entwicklung, denn sie sehen sich in minder gut bezahlten Berufen, die oftmals mit finanziellen Einschränkungen und körperlichen Belastungen einhergehen. Die beiden Lehrerinnen stellen sich insofern gegen diese antizipierte berufliche Entwicklung der Schüler*innen, als dass sie eine Prämisse des sozialen Aufstiegs zum Unterrichtsprinzip ausrufen. Was sie von der Angemessenheit dieser Prämisse überzeugt, ist ihre eigene berufliche Entwicklung. Beide Lehrerinnen sind zudem der Auffassung, dass sie die Lage ihrer Schüler*innen verstehen, weil sie – in ihren Augen – ein ähnliches Schicksal wie ihre Schüler*innen erlebten. Allerdings, dies betonen beide Lehrerinnen stark, sind sie anders als ihre Schüler*innen heute mit der schulischen Situation umgegangen. Sie haben sich gerade nicht von der Schule oder den schulischen Aufgaben abgewendet.



Skizze 5: Sinnlogische Verknüpfung der typisierten Handlungsorientierungen mit dem Deutungsraum Schule

Mit dem eingelösten Versprechen des sozialen Aufstiegs am Beispiel der eigenen Biographie sehen sie sich als Leitfiguren für die Schüler*innen und sind der Überzeugung, als Rollenmodelle legitim handeln zu können. Die Vertreterinnen dieses Typus machen es sich zur Aufgabe – und dies ist die zweite rekonstruierte Handlungsorientierung –, die Prämisse des sozialen Aufstiegs nicht lediglich abstrakt zu vermitteln. Sie setzen konkrete Maßnahmen, die sich vor allem an ihren Erfahrungen in Gesellschaft ausrichten. So sind beide der Überzeugung, dass ihre Schüler*innen für sich selbst Verantwortung übernehmen sollten. Mehr noch, sie schreiben den Schüler*innen diese Verantwortung für die zukünftige (berufliche) Entwicklung direkt zu. Bemerkenswert ist dabei, dass sie durchaus die Gründe der von ihnen wahrgenommenen herabgesetzten schulischen Leistungen der Schüler*innen bemerken – also die sozialstrukturelle Benachteiligung benennen. Ob diese Benachteiligungen so gegeben sind oder auch nicht, spielt für das Verstehen der Logik des berufsbezogenen Handelns hier eine untergeordnete Rolle, denn die Lehrerinnen delegieren den Umgang mit diesem Umstand an die Schüler*innen – als wäre dies ein individuelles Problem der Schüler*innen. Was sich hinter dieser Delegierungsstrategie verbirgt, ist das Bestreben der Lehrerinnen, die Schüler*innen gar nicht in eine even-

tuelle zukünftige prekäre Situation kommen zu lassen. Diese Orientierung des berufsbezogenen Handelns hängt insofern mit der gesellschaftsbezogenen Orientierung zusammen, als dass ihr Handeln die Erwartungen der Gesellschaft erfüllt – so sollen die Schüler*innen die Erwartung erfüllen, ein arbeitendes Mitglied der Gesellschaft zu werden, einen selbstgewählten Beruf zu erlernen und sich damit einen sozialen Status zu erarbeiten. So ist es in ihren Augen schließlich für die Schüler*innen möglich, sich in Gesellschaft zu positionieren.

10.1.4 Typisierte Orientierungen Deutungsraum Schule

Neben der Offenlegung der Erfahrungen, die für die in dieser Studie befragten Lehrer*innen mit Migrationshintergrund relevant sind und auf die sich ihr berufsbezogenes Handeln gründet, ist ein weiterer Befund dieser Studie, dass und wie Lehrer*innen den Schulraum betrachten, interpretieren und erläutern. Diese Orientierung Deutungsraum Schule ist durch den von den Befragten entworfenen Raum und die Potentiale, welche sie diesem zuschreiben, gekennzeichnet.

Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit

Die Lehrerinnen Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova aus dem – ersten – Typus sehen in Schule einen Initiationsraum, in dem Sinngehalte von ihnen formuliert und für die Schüler*innen fruchtbar gemacht werden können. Diese Sinngehalte sollen lange Bestand haben und sind auf das Verhältnis von Individuum zu Gesellschaft bezogen. Dieser Deutungsraum ist dann insofern wieder auf die Orientierung im Nahfeld Schule bezogen, als dass die Lehrerinnen ihre Sicht auf die Schüler*innen erweitern; sie werden vor dem Hintergrund dieses Entwurfs von Schule nicht mehr nur als gestresste und gleichsam schützenswerte Heranwachsende wahrgenommen. Die Schüler*innen erscheinen den Lehrerinnen dann als selbstgestaltende Personen – als potentielle souveräne Gestalter*innen von Zukunft –, welche die zukünftige Gesellschaft ausgestalten können und wissen, was die relevanten Gestaltungsaspekte für die prospektive Gesellschaft sind. Wird dieser Deutungsraum Schule in einen Bezug zu den beiden herausgearbeiteten Handlungsorientierungen – Care-Takerinnen für Schüler*innen und Gestalterinnen für Gesellschaft zu sein – gesetzt, so wird Schule abgrenzend als familiäre Welt der Schüler*innen und als gesellschaftlicher Zustand von Gesellschaft gezeichnet.

Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben

In dem zweiten herausgearbeiteten Typus sehen die Lehrer*innen Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat Schule als einen Raum, in dem die Schüler*innen ein Bewusstsein für die Handlungen und die Ziele in ihrem Leben herausbilden können. Dieser Möglichkeitsraum wird einmal durch die Auffassung der Lehrer*innen konkretisiert, dass Schule ein Raum ist, in welchem die Schüler*innen über die Passung des eigenen Lebensentwurfs zu den zukünftigen Anforderungen nachdenken können und dementsprechend handlungsfähig werden können. Dann wird die Schule als Raum gesehen, in dem Schüler*innen über die Bedeutung eines glücklichen Lebens und die Rolle der Kontemplation in ihrem Leben reflektieren lernen sollen. Der Deutungsraum Schule ist hier stark mit den Erfahrungen auf der Mikroebene – aus dem Nahfeld Schule – und jenen auf der Makroebene – in Gesellschaft – verknüpft, denn es geht diesen drei Lehrer*innen um Praktiken, welche sich die Schüler*innen aneignen sollen und deren Anwendung über die Erfüllung individueller Bedürfnisse hinausgeht und als auf das Finden bzw. den Erhalt

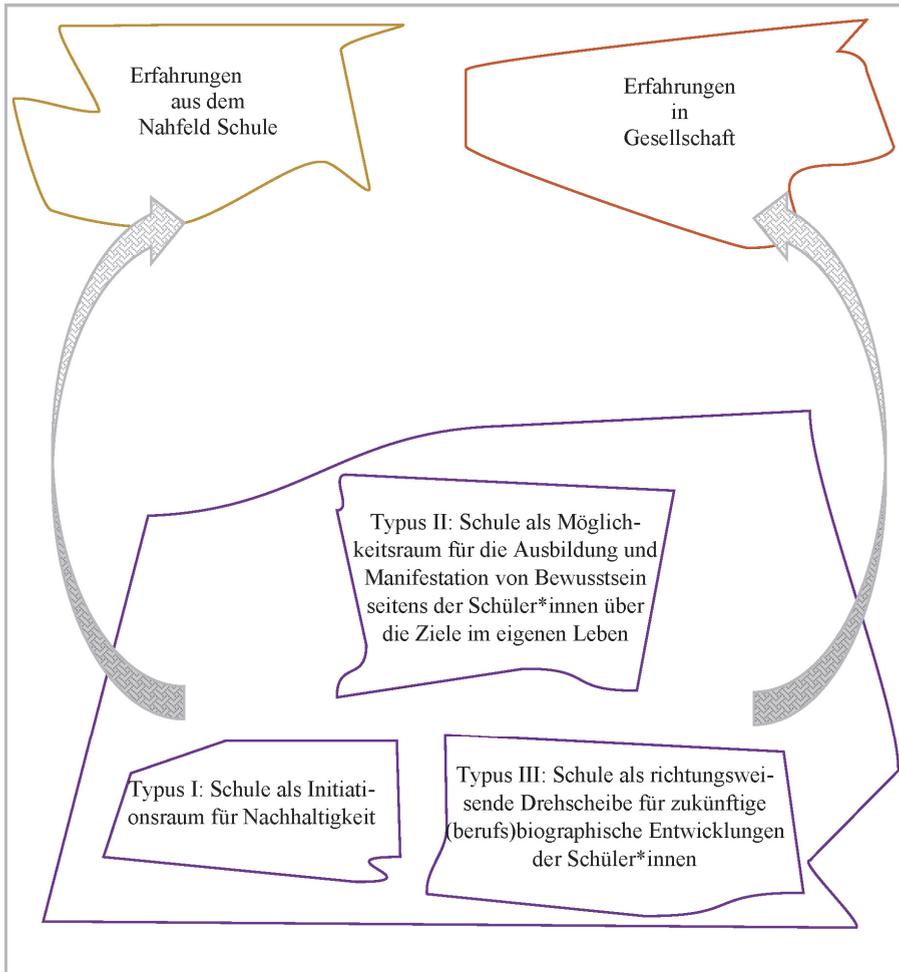
einer Regulationsfähigkeit ausgerichtet verstanden werden kann. Der Deutungsraum erscheint vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten beiden Handlungsorientierungen als eine Art Proberaum für das Verhandeln von umfassenden Fragen zur eigenen Ausgestaltung des Lebens und des gesellschaftlichen Lebens, der anhand von Alltagsgeschichten und durch eine Förderung der kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen vorgestellt wird.

Schule als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen

Die Lehrerinnen des dritten Typus – Mattea Ispenian und Livia Murany – nehmen Schule als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen wahr. Diese Sichtweise der Lehrerinnen auf Schule ist vor dem Hintergrund der Erfahrungen auf der Mikroebene (aus dem Nahfeld Schule) und der Makroebene (in Gesellschaft) als ein Setting zu verstehen, in dem die beiden Lehrerinnen richtungsweisend für die Schüler*innen vorgehen wollen. Diese Sicht auf die Schule in einer wegweisenden Auffassung der beiden Lehrerinnen ist von der Handlungsorientierung – der Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie – geprägt. Schule ist in den Augen der Lehrerinnen ein Möglichkeitsraum, was sie allen voran durch ihre eigene (berufs)biographische Entwicklung herausstellen. So ist die Schulzeit darauf ausgerichtet, einen Bildungsabschluss zu erreichen, um überhaupt eine soziale Position in der Gesellschaft einnehmen zu können. Diese Konstruktion des Raums Schule als eines bedeutsamen Raums für die Schüler*innen steht diametral zu der wahrgenommenen Entfernung der Schüler*innen von Schule. Der Schulraum mit der Funktion der Dirigierung hat zudem die Aufgabe, eine Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen zu evozieren. Diese Haltung der Entsprechung bricht bezogen auf die Herstellung der Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen in gewisser Weise auf, denn Schule wird nun gerade als eine Drehscheibe i.S. des möglichen Wechsels der sozialen Position der Schüler*innen gesehen. So gesehen können die Schüler*innen ihren Beruf frei wählen – zumindest in den Augen der Lehrerinnen. Das berufsbezogene Handeln der Lehrerinnen und ihre Sicht auf den Schulraum können dann nicht nur als Form der Entsprechung der Herstellung einer Arbeitsfähigkeit, sondern auch als kritische Anmerkungen gegenüber der Gesellschaft verstanden werden, welche von einer hierarchischen Sozialstruktur geprägt ist. Die Schüler*innen sollen aus ihrer bisherigen Position innerhalb dieser Sozialstruktur ausbrechen.

In der Skizze 5 wurde bereits graphisch festgehalten, dass der Deutungsraum unmittelbar aus den Handlungsorientierungen der Lehrer*innen im schulischen Kontext entsteht, hintergründig aber auch aus den beiden ersten Erfahrungsorientierungen. Wie in Kapitel 6 angedeutet wurde, ist der Deutungsraum Schule also zum einen als Resultat zu verstehen – von den Lehrer*innen konkret ausgestaltet. Der Deutungsraum Schule kann aber zum anderen auch als Fundament gesehen werden und wieder in die reflexive Sicht auf das eigene Handeln münden – hier gibt es eine unmittelbare Bezogenheit aufeinander.²¹⁶ Was nun an der Skizze 6 festgehalten werden soll – und für die zukünftige Weiterbearbeitung dieses Themas gedacht werden muss, somit nicht mehr Gegenstand dieser Studie sein wird –, ist der Gedanke, dass der Deutungsraum Schule auch wieder an den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und jenen in Gesellschaft anknüpft und sich nach und nach – also mit einer längeren zeitlichen Erstreckung – wieder in diese oder auch weiterführende Erfahrungshorizonte einspurt.

216 In Skizze 5 ist die wechselseitige Bezogenheit des Deutungsraums Schule zu den Handlungsorientierungen – mit Hilfe der schraffierten Pfeile – bereits festgehalten worden und wird hier nicht nochmals wiederholend dargestellt; siehe dazu Skizze 5.



Skizze 6: Sinnlogische Verknüpfung der typisierten Orientierung Deutungsraum Schule mit Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und in Gesellschaft (prospektiver Entwurf)

10.2 Theoretische Diskussion der rekonstruierten Zusammenhänge zum berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

Die herausgearbeiteten Zusammenhänge können die Heterogenität der jeweiligen Erfahrungen als Konstitutionsbedingung für das jeweilige Lehrer*innenhandeln differenziert erklären. Es konnten also aufgrund des gewählten rekonstruktiven Vorgehens in dieser Studie bestimmte, voneinander unterscheidbare, Orientierungen rekonstruiert und idealtypisch beschrieben werden (zur Methode siehe dazu Kapitel 5 und zum Verständnis der Typenbildung siehe dazu Kapitel 6). Somit kann hier von einer empirischen fundierten Typik des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gesprochen werden.

Nachdem ich mich im vorangegangenen Kapitel (10.1) der systematischen Darstellung der typisierten Orientierungen und deren sinnlogischer Verknüpfung widmete, geht es in diesem Kapitel (10.2) nun um eine erste Einordnung der rekonstruierten Zusammenhänge dieser Studie – einmal also um eine Benennung möglicher theoretischer Anschlüsse zum rekonstruierten Zusammenhang zwischen den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen (Kapitel 10.2.1), dann zwischen dem Entwurf der Gesellschaft und dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen (Kapitel 10.2.2) und schließlich zwischen dem Lehrer*innenhandeln und dem Deutungsraum Schule (Kapitel 10.2.3). Das Ziel dieser ersten theoretischen Einordnung ist es, die herausgearbeiteten Zusammenhänge des Lehrer*innenhandelns – mit dem Nahfeld Schule, mit Gesellschaft und mit dem Deutungsraum Schule – anhand der theoretischen Positionierungen, die zu Beginn dieser Studie bezüglich des berufsbezogenen Handelns entworfen wurden, exzerptartig zu diskutieren.

10.2.1 Theoretische Diskussion des rekonstruierten Zusammenhangs zwischen den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen

Der rekonstruierte Zusammenhang von den typisierten Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule (dem Typus I) – der Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen und dem typisierten berufsbezogenen Handeln der Lehrerinnen, dem Care-Taking für Schüler*innen – lässt sich in dem interaktionistischen Ansatz Schützes (siehe dazu Kapitel 3.2.3) einordnen, denn es finden sich in diesem typisierten Zusammenhang auf der Mikroebene Schule gegenläufige Strukturen. Diese Gegenläufigkeit zeigt sich darin, dass diese Lehrerinnen des ersten Typus den Schüler*innen eine für die Heranwachsenden umsorgende, verständnisvolle und verlässliche Bezugspersonen sein wollen – sie begreifen sich als Care-Takerinnen für die Heranwachsenden. Gleichzeitig aber ist ihr Handeln auch von einer Distanznahme zu ihnen bemüht. So verweist dieser Typus auf den Aspekt, den Schütze (2000: 84) Professionsparadox nennt – dass sich Lehrer*innen in einer mehrfachen Mandatierung wiederfinden können und Situationen entstehen können, in denen sie dann wieder eine Vermeidungshaltung – in diesem Typus eine Distanz – einzunehmen versuchen. Wenn sich nun das Care-Taking aus der Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit, dem herausgearbeiteten Gestresstsein der Schüler*innen und dem fehlenden Rückhalt der Eltern generiert, so führen die Lehrerinnen ihr Handeln auf äußere Bedingungen zurück, die dann dazu führen, dass ihr Handeln entgrenzt wird (siehe dazu auch Combe/Helsper 2002: 32).²¹⁷ Das Care-Taking für Schüler*innen dieses Typus kann als eine beispielhafte Dilemma-Situation verstanden werden, der sich die Lehrerinnen auf der einen Seite zwar entziehen wollen, die sie aber auf der anderen Seite auch annehmen. Sie bearbeiten die den Situationen inhärenten Ansprüche; sie können – um mit Schütze (2000: 65) zu sprechen – diese Situationen zwar grundsätzlich nicht lösen, bearbeiten diese aber letztlich fall- und situationsspezifisch.²¹⁸

217 So zeigt sich in dieser Handlungsorientierung, dass bspw. Zarah Jourda das Care-Taking als Entgrenzung ihrer Mandatierung wahrnimmt und versucht, mit einer Vertrauenslehrer*innenausbildung gerade dieser doppelten Mandatierung zu begegnen bzw. das Care-Taking in ein berufliches Setting zu bringen (siehe dazu Kapitel 6.3.1).

218 Dies zeigt sich bspw. an dem Triplex an Fragen, die sich Zarah Jourda selbst stellt: „wie kann ich den Kindern nützlich sein“ (Zarah Jourda I: 749), „wie kann ich behilflich sein“ (Zarah Jourda I: 752) und „wie kann ich eigentlich diese Probleme lösen“ (Zarah Jourda I: 757–758), oder an Ulima Arolat im Umgang mit jenem Schüler, den sie von der Möglichkeit, tatsächlich die Matura abzulegen, zu überzeugen glaubt – siehe dazu Kapitel 6.3.1.

Das herausgearbeitete Care-Taking lässt sich auch bezüglich des strukturtheoretischen Ansatzes nach Oevermann diskutieren. In der theoretischen Auseinandersetzung wurde auf die (teil)revidierte Theorie Oevermanns dezidiert eingegangen (siehe dazu Kapitel 3.3.1). Diese kann wie folgt anhand der hier für den ersten Typus herausgearbeiteten Handlungsorientierung empirisch unterlegt werden: Zum einen verdeutlicht das Lehrer*innenhandeln des ersten Typus, dass die Lehrerinnen über ein Wissen verfügen, das sich nach Oevermann (2008: 59) in routinisierten Abläufen i.S. eines bewährten Wissens zeigt. Die Lehrerinnen dieses Typus verfügen aber gleichsam auch über einen nicht standardisierbaren Bestandteil dieses Wissens in einem interventionspraktischen Sinn. Was sich in diesem rekonstruierten Zusammenhang des Lehrer*innenhandelns des ersten Typus nun zeigt, ist, dass diese Lehrerinnen eine rekonstruktive Leistung abrufen können, denn sie verstehen durchaus die spezifischen Kontexte, bspw. den fehlenden Rückhalt der Schüler*innen im Elternhaus, in die ihre Schüler*innen eingebettet sind und aufgrund derer ihre Schüler*innen letztlich handeln. Es zeigt sich also auch in der strukturtheoretischen Übersetzung Oevermanns (2009) ein interventionspraktisches Wissen, mit dem „ableitbare Problemlösevorschlage“ (Oevermann 2009: 116) gebildet werden können, allerdings aber einer „nicht-standardisierte[n] Intervention“ (Oevermann 2009: 116) bedürfen. Dieses typisierte Lehrer*innenhandeln des Care-Takings in diesem Typus weist aber auch auf die Auseinandersetzung mit diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen hin – nach Oevermann (2008: 69) also auf die Interaktion als ganze Person und als spezifische Sozialbeziehung zwischen Rollentrager*innen.²¹⁹ Gerade mit der Distanzbemühung – also mit dem Hinterfragen ihrer Mandatierung als Care-Takerinnen – wird deutlich, dass die Lehrerinnen dieses Typus über die möglichen Re-Inszenierungspraktiken einer sorgenden, Sicherheit, Trost und Motivation spendenden Figur nachdenken und letztlich wissen, dass sie den entgegengebrachten diffusen Sozialbeziehungen der Schüler*innen mit Distanz begegnen müssen. Aus dieser Perspektive lässt sich die Distanznahme dann weniger als eine Vermeidungshaltung gegenüber der entgrenzten Mandatierung – wie es mit Hilfe des interaktionistischen Ansatzes verstanden werden kann – lesen, sondern vielmehr als eine Regulationspraktik im Zuge ihrer Hilfestellung in der Entwicklungsphase der Schüler*innen hin zu konsistenten Personen.

Der rekonstruierte Zusammenhang von der Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen – als gestresste Heranwachsende mit fehlendem Rückhalt im Elternhaus – und dem Care-Taking der Lehrerinnen dieses ersten Typus untermauert zudem einen Aspekt, der sich in dem – vor allem durch Helsper weiterentwickelten – strukturtheoretischen Ansatz zeigt. Helsper befasst sich mit antagonistischen Spannungen und Widersprüchen – also mit der „Grundantinomie“ (Helsper 2001a: 84) im pädagogischen Handeln (siehe dazu Kapitel 3.3.2).²²⁰ An dieser Stelle soll auf einen zentralen anschlussfähigen Aspekt des strukturtheoretischen Ansatzes an den hier rekonstruierten Zusammenhang eingegangen werden: Die Lehrerinnen handeln in Form des Care-Takings und der rekonstruierte Zusammenhang weist – im Sinn des „Zivilisierungsparadox“ (Helsper 2004: 30) – darauf hin, dass die Lehrer*innen „verstärkt mit Balanceaufforderungen konfrontiert [werden], die konstitutive Spannung pädagogischen Handelns von emotionaler Nähe und begrenzter Distanz zwischen den Polen einer fami-

219 Deutlich wird dies an der für diesen Typus stellvertretenden Sequenz aus dem ersten Interview mit Ulima Arolat, wenn sie sagt: „manchmal handeln wir nicht so wie es sich gehört (.) °aber wir sind Menschen° (.)“ (Ulima Arolat I: 1694–1697) – siehe dazu auch Kapitel 6.3.1.

220 Auf die Abgrenzung Hespers bezüglich des begrifflichen und durchaus auch konzeptionellen Verständnisses von „grundlegenden Antinomien“ (Helsper 2001a: 85) zu Oevermann und Schütze wird hier nicht nochmals eingegangen (siehe dazu Kapitel 3.3.2). Helsper (2001a: 87) arbeitet – auch darauf wurde differenziert in der ersten theoretischen Positionierung zu Profession und Professionalisierung eingegangen – Paradoxien und Antinomien heraus; bei den Antinomien finden sich Überschneidungen mit dem systemtheoretischen, dem symbolisch-interaktionistischen und dem strukturtheoretischen Ansatz (siehe dazu Kapitel 3.3.2).

lialisierten Intimisierung und einer vergleichgültigten Kälte zu bewältigen“ (Helsper 2004: 30). Nun unterliegt dieses Lehrer*innenhandeln einem gewissen Entscheidungszwang aufgrund der Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule. Allerdings können die geschilderten Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule aber auch als nachgeholte Begründungsverpflichtung ihres Lehrer*innenhandelns als Care-Taking verstanden werden, das gegebenenfalls auch aus weiteren Beweggründen entstehen kann. So ist also die Frage zu stellen, welche Umstände gegebenenfalls noch dazu führen, dass die Lehrerinnen des ersten Typus als Care-Takerinnen agieren: In der Betrachtung dieser rekonstruierten Handlungsorientierung dieses Typus fällt nämlich auf, dass es sich hier um drei Lehrerinnen weiblichen Geschlechts handelt; ob allerdings ihr Care-Taking tatsächlich auf diese Differenzlinie rückgeführt werden kann, konnte nicht eindeutig genug geklärt werden. Der theoretischen Auseinandersetzung mit einem diffusen Modus im Umgang mit Schüler*innen ist in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt und dies ist auch bezogen auf die Differenzlinie Geschlecht diskutiert worden.²²¹ Ein anderes starkes Verdachtsmoment, das allerdings außerhalb dieser Studie und anhand weiterführenden empirischen Materials angereichert werden müsste, dennoch aber an dieser Stelle relevant ist zu erwähnen, ist, dass auch die Rolle der Religion eine Antwort auf die Frage nach dem Ursprung dieses Care-Takings in diesem Typus sein kann.²²² So gibt es Hinweise in den Interviews, die einen möglichen religionssoziologischen Bezugsrahmen aufspannen können – über den Aspekt der Nächstenliebe.²²³

221 Siehe dazu einleitend Althans et al. (2016) sowie Heidinger (2010), Jäckle (2009) und Paseka (2012) sowie aus einer schulhistorischen Perspektive Thomas (2012).

222 Da es hier um eine religionssoziologische Anmerkung zur Rolle der Religion – für diesen Typus der Islam – für diese Handlungsorientierung geht, soll folgendes Verständnis zum Islam an dieser Stelle offengelegt werden: Abgesehen davon, dass der Islam in einer „Traditionslinie mit dem jüdischen und dem christlichen Glauben, mit dem Alten und dem Neuen Testament“ (Kißkalt 2010: 113) steht, gibt es nicht *den* Islam. Wenn also in dieser Studie aus einer religionssoziologischen Perspektive über den Islam gesprochen wurde, so ist die Vielfältigkeit, die ihn ausmacht, mitzudenken. In den geführten Interviews mit den Lehrer*innen dieses Typus, die Muslim*innen sind, wurde das von ihnen auch thematisiert, bspw. bezüglich der Koranexegese. Diesen vorgenommenen Thematisierungen lagen wiederum unterschiedliche Motivationen zugrunde, die in der Darstellung des ersten Typus jedoch nur dann expliziert wurden, wenn es für die herauszuarbeitenden Orientierungen eine Relevanz hatte. Für ein grundsätzliches Verständnis zur Geschichte des Islam sei auf Krämer (2016), für eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit eines Islam sei auf Kißkalt (2010), Meyer/Schubert (2011) sowie auf Şahin (2017) und für die Befassung mit der gesellschaftlichen Kontextualisierung einer Exegese des Korans exemplarisch auf Würtz (2017) verwiesen.

223 Die Verpflichtung zur Nächstenliebe ist bei diesen drei Lehrerinnen über die Beziehungssetzung zu Gott verstehbar. So sagt Zarah Jourda: „ich weiß ich werde für all das was ich gemacht habe (.) ich werde zur Rechenschaft gezogen (.) Gutes oder Schlechtes was ich gemacht habe“ (Zarah Jourda I: 349–351). An einer anderen Stelle im Interview sagt sie nochmal: „für alles was ich ah gemacht habe werd ich zur Rechenschaft gezogen und deswegen muss ich was Gutes machen und den Menschen nützlich sein“ (Zarah Jourda I: 467–468). Ihr Beziehungshintergrund zu Gott ist getragen durch Gesetzmäßigkeiten und klare Instruktionen, die erst – wenn sie befolgt werden – eine stabile Beziehung ermöglichen. Ulina Arolat definiert ihre Beziehung zu Gott zwar auch über ihre Handlungen, indem sie dem „Menschen, „unabhängig davon, ob das jetzt (.) Jude (.) Muslim oder Atheist oder Agnostiker ist“ (Ulina Arolat I: 746–747) helfen kann – denn durch sie begegnet sie Gott. Für Tuana Nova wiederum stellt Gott ein Wissen bereit. Sie besinnt sich auf diesen Wissenskanon und auf den Wunsch Gottes, dass dieser vom Menschen genutzt und erweitert wird. Sie denkt darüber hinaus Gott inklusivistisch – „Gott Allah ist das Gleiche“ (Tuana Nova: 474). Sie entwirft zudem, sicherlich nicht beliebig, aber eigenbestimmt, ihre Gottesbeziehung über das Postulat erweiterter Wissensaspiration. Die rekonstruierte Handlungsorientierung des Care-Takings kann, so die weiterführende Überlegung, mit den unterschiedlichen Beziehungsverhältnissen der Biograph*innen zu Gott zusammenhängen: Während das „monologische Verhältnis“ (Khorchide 2019: 14) zu einem beobachtend- und kontrollierend-straftend-anmutenden Gott und ein Care-Taking für die Schüler*innen und die Gesellschaft als eine Pflichterfüllung, ein Muss, erscheinen, kann die Beziehung zu Gott bei Ulina Arolat

Der rekonstruierte Zusammenhang von den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem Lehrer*innenhandeln des zweiten Typus – des Ausgesetztseins der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation und der vorrangigen Rolle von Alltagsgeschichten im Lehrer*innenhandeln des Typus II – unterstreicht folgende theoretische Überlegungen zum Lehrer*innenhandeln: Die Lehrer*innen dieses Typus nehmen eine Annäherungs- und Anpassungsbestrebung der Schüler*innen an ein von außen an sie herangetragenem Leitbild – sei es bezogen darauf, sich den vorherrschenden digitalen Kommunikationsstrukturen anzupassen, dem neuesten Trend zu folgen, körperliche Statusinszenierungen vorzunehmen und Schönheitsidealen zu entsprechen, oder dauerhaft Bestnoten zu erbringen und sich in schulische Kompetenzbereiche einzupassen – wahr. Dieser Umstand, der für die Lehrer*innen relevant für Ausgestaltung ihres Handelns ist, aktiviert bei den Lehrer*innen des zweiten Typus ein „diskursives Wissen“ (Dewe/Giesecke 2018: 3), welches sie im Unterricht nutzen und – als Alltagsgeschichten im Unterricht – lebenspraktisch rückbinden. Dieser Befund untermauert Helsegers Postulat der reflexiven Erschließung konstitutiver Herausforderungen im schulischen Handeln insofern, als dass die Lehrer*innen diese Anpassungsbestrebungen ernst nehmen und bspw. ihre eigenen medialen Nutzungspraktiken oder die eigene vorgenommene Zuordnung der Schüler*innen in Kompetenzbereiche hinterfragen (siehe dazu Kapitel 6.1).²²⁴ Im Umgang mit den Schüler*innen gleichen sie ihre eigenen Verstrickungen an die an sie selbst herangetragenen Leitbilder ab. Der Unterricht ist dann eine räumliche und zeitliche Möglichkeit und die Alltagsnähe als eine Methode²²⁵ zu diskutieren, mit der sie den Schüler*innen als auch sich selbst Gelegenheit schaf-

durch eine immerwährende Begegnung durch andere Menschen, sei es in der Schule oder in anderen (Gesellschafts-)Räumen diskutiert werden. Das beschriebene Care-Taking wäre dann eine ontologische Bewährungsgelegenheit, denn in jedem Menschen zeigt sich dann Gott, auch wenn dieser selbst (noch) nicht in diesem Bewusstsein lebt. Das stark dialogische Verhältnis zu Gott, das bei Tuana Nova diskutiert werden kann, verweist auf das Gott gesandte Wissen und ist letztendlich vom Mensch für das Leben in Gesellschaft zu nutzen. Im Verständnis dieser Mensch-Gott-Beziehung ist die Rolle des Wissens bzw. der Wissenschaft (bereits in früheren Jahrhunderten), wie sie in islamisch geprägten Regionen gesehen wird, relevant. Dieses Verständnis verweist auch auf das „ambivalente Verhältnis“ (Barz 2019: 252) von Wissen(svermittlung) und christlicher Kirche in Europa und letztlich auf die Rolle einzelner islamischer Verbände oder bspw. des Koordinierungsrats der Muslime (KRM) in der heutigen Zeit, mithin also auf die Verhältnisbestimmung von traditionsverhafteten Islamverständnissen zu einem Islam in Zentraleuropa. Für diese Auseinandersetzungen sei auf Barz (2019) verwiesen. Die herausgearbeitete Handlungsorientierung des Care-Takings für Schüler*innen kann dann als Perpetuierungsauftrag, dieses Wissen anzuwenden, verhandelt werden, dem Tuana Nova umfassend gerecht werden will.

224 Besonders deutlich wird dies an der Sequenz aus dem Interview mit Alara Ruchat: „dieser (.) Druck von außen von extern dann auf die Schule die-wo wieder die Lehrer das an Schüler weitergeben (.) ja also sei es jetzt mit dem Stoff äh laut Lehrplan fertig werden müssen (.) na ja oder die Schularbeit rechtzeitig machen und diese Wiederholung jene Wiederholung schriftlich (.) immer abprüfen und ja Kompetenzen ah formulieren und sie da zuordnen //I: mhm// also da- das das verstehen müssen jetzt wieder Schüler seitens (.) verstehen müssen was sind Kompetenzen eben (.) ‚ja was (.) was wird von mir erwartet warum diese Einordnung‘ weil es gibt jetzt wirklich (.) fast ja Schubladen //I: mhm// ja aber wobei ich so argumentieren muss dass da viele Einflussfaktoren natür- jetzt haben wir haben wir @nicht nur jetzt die Schule und Lehrer@ da fließen ja auch andere Aspekte und Faktoren von außen noch rein (.) ja die Wirtschaft braucht (.) ahm (.) Mitarbeiter und Angestellte die schnell arbeiten die gut sind die kompetent sind //I: mhm// und das spiegelt sich dann wider auf die Schule und dann auf die Schüler ja sie müssen vielen Dingen standhalten kommt mir vor (.) mehr als wir damals“ (Alara Ruchat: 654–666).

225 Aus einer theoretischen Perspektive ist eine Alltagsnähe bspw. im Ansatz der Lebensweltorientierung konstitutiv und im (schul)pädagogischen Erinnerungsraum Mittel- und Westeuropas tief verankert, beispielhaft lässt sie sich bei den Jesuiten insbesondere in der Zeit der Gegenreformation finden, die (selbstverständlich nicht ohne das Eigeninteresse gerade in der Zeit der Gegenreformation) eine sozialräumliche Übersetzung dieses Vorgehens vornahmen, indem sie an den Alltag der Menschen anknüpften und bspw. in Form von Theateraufführungen in ‚ihrer Sprache‘ einen Bildungs- und gleichsam Bekehrungsauftrag ausführten. Amos Comenius’ Prämisse „Omnes omnia omnino“, welche er in *Didactica magna* (1657/1905) festhält,

fen, die Fähigkeit zur Deutung des eigenen Handelns zu hinterfragen und eine erweiterte Sicht auf diese Prozesse zu werfen. Was Combe/Paseka/Keller-Schneider (2018: 73) als gestiftete Gelegenheiten für eine solche Praktik des Hinterfragens unterstreichen, scheinen sich die Lehrer*innen hier allerdings in Eigenregie zu verschaffen. Das Reden über den Alltag konnte in diesem Typus als ein Akt des selbstbestimmten Lehrens und als eine Abkehr von einem bloßen maschinellen Abarbeiten des Lehrplans herausgearbeitet werden und kann als ein intervention-spraktischer Zugang zu den Herausforderungen – den Anpassungsbestrebungen – beleuchtet werden, denen sie sich gegenübersehen.

Die kritische Positionierung der Lehrer*innen dieses zweiten Typus zum maschinellen programmatischen Abarbeiten des Lehrplans unterlegt zudem eine strukturtheoretische Sicht Oevermanns, denn er debattiert den Aspekt, was wäre, wenn sich Lehrer*innen als bloße „Agenturen des Lernermöglichens“ (Oevermann 2008: 59) sähen. Was seine Erörterung des Bildungsbegriffs (siehe dazu Kapitel 3.3.1) an dieser Stelle diskutabel werden lässt, ist seine kritische Verhandlung eines bloßen festgelegten standardisierten Wissenskanons im Unterricht, was nicht bedeutet, dass der Funktionsfokus des Lehrer*innenhandelns aus seiner Sicht nicht auf der Vermittlung von Wissen liegt. Es zeigt sich an dem herausgearbeiteten Lehrer*innenhandeln, dass nun die Lehrer*innen dieses Typus ihren Schüler*innen gerade nicht mit einer Routine begegnen, sondern Szenarien, die die Schüler*innen aus ihrer Lebenswelt einbringen, bzw. die Lebenslagen, die sie bei ihnen wahrnehmen, nicht routinisiert bearbeiten. Das Lehrer*innenhandeln dieses Typus unterlegt diese theoretische Verhandlung empirisch, weil die Lehrer*innen dieses Typus in einem schulischen Vermittlungsprozess agieren, sich der Eigenlogik der Lebenswelten der Schüler*innen in ihrem berufsbezogenen Handeln widmen und sich aus den Alltagsgeschichten Diskurspotentiale ergeben können, die dann den Aneignungsprozess der Schüler*innen perpetuieren.

Der strukturtheoretische Ansatz ist in der theoretischen Auseinandersetzung zu Profession und Professionalisierung in dieser Arbeit vor dem Hintergrund machttheoretischer Aspekte (siehe dazu Kapitel 3.3.4) entworfen worden. Die von außen an den Menschen – sei es an die Schüler*innen oder an die Lehrer*innen dieses Typus – herangetragenen Leitbilder ergänzen machttheoretische Überlegungen, wie sie Foucault (1977: 202) und im Rückgriff auf ihn auch Helsper (1999: 192) vornehmen insofern, als dass sich hier eine Variante von Macht des Leh-

entwirft den Menschen aus einer selbstbestimmten, agierenden Position heraus, die erst dann eingenommen werden kann, wenn der institutionelle Bildungsprozess nicht auf eine formale Wissensvermittlung reduziert wird, sondern als umfassende Menschenbildung vollzogen wird. Vor dem Hintergrund der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik ist Wilhelm Dilthey (1981: 166) ein Protagonist, der die Konstitution der geschichtlichen Welt auf „Lebenserfahrungen“ rückführt. Dies erfolgt zuvorderst im Verständnishorizont seines wissenschaftstheoretischen Ansatzes, der jedoch bspw. in sozialpädagogischen als auch schulpädagogischen Handlungsfeldern Widerhall fand. Etwas provokant ausgedrückt, kann Diltheys Ansatz als Kontrastfolie zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik reformpädagogischer Strömungen verstanden werden. Célestin Freinet (1979) ist ein exemplarischer Vertreter der reformpädagogischen Strömung, der u.a. die Bedeutsamkeit der Sprachfähigkeit, hier verstanden mit dem in den 1970er Jahren reformulierten Empowerment-Gedanken, des Subjekts herausstellte. Er will an *direkt* vermittelte Erfahrungswelten des Menschen anknüpfen. Eine Portraitureung von Protagonisten, die beispielhaft für die Verknüpfung von Alltag i.S. von Lebensweltorientierungen und handlungspraktischen Feldern stehen, bspw. Edmund Husserl, Johann Heinrich Pestalozzi, Alfred Schütz sowie Eduard Spranger, findet sich in Hoppe (1996: 262–267). Edmund Husserl und Alfred Schütz verknüpfen Alltag – dies ist wie gesagt für das theoretische Verständnis der Lebensweltorientierung relevant – mit einem sozialräumlichen Erleben, überführen diesen in ein (begriffliches) Verständnis der Lebenswelt, an dem sich dann wiederum in Folge auch weitreichende (sozial)pädagogische Theoriediskussionen – prominent ist hier an Hans Thiersch (2014) und seine lebensweltorientierte Soziale Arbeit zu denken – entzünden. Die Berücksichtigung von Lebenswelten – etwa die der Schüler*innen – als eine Leitmaxime findet sich bspw. auch in sogenannten alltagsgeschichtlichen Didaktiken wieder, die sich eines multidimensionalen Zugangs (bspw. durch eine Orientierung am Alltag, Schüler*innenorientierung, Subjektorientierung oder Biographieorientierung) verpflichtet sehen.

rer*innenhandelns zeigt. Denn durch das Postulat der Alltagsnähe und durch Setzen von Alltagsgeschichten im Unterricht wird normierendes Handeln, gemeint sind hier die Leitbilder von außen, hinterfragt und sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen selbst werden auf ihre „Entwicklungsindividualität“ (Helsper 1999: 182) – in diesem Typus dann abseits der herangezogenen Leitbilder – aufmerksam gemacht. Allerdings ist auch diese Handlungsorientierung nicht frei von einer dem Lehrer*innenhandeln immanenten machtvollen Logik, denn selbst das angestrebte Absetzen von äußeren Leitbildern kann als Durchsetzen einer alternativen Deutungsmacht verstanden werden und verweist damit abermals wieder auf eine differenzierte „Analyse der Konstitution“ (Helsper 1999: 183) auch dieses Handelns.

Der rekonstruierte Zusammenhang von den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem Lehrer*innenhandeln des dritten Typus – der Abgrenzung der Schüler*innen von Schule und der Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen – stützt auf den ersten Blick eine machttheoretische Lesart des Lehrer*innenhandelns, denn dieser Typus zeigt eine verfestigte Auffassung darüber, welche Aufgabe sich diese Lehrerinnen zuschreiben. Sie verhandeln über die Abwesenheit und Distanznahme ihrer Schüler*innen zum einen die Frage darüber, wer welche Leistung in welchem Zeitraum erbringen sollte und was ein bezogen auf die schulischen Aufgaben angemessenes Verhalten der Schüler*innen sei. Was dieser rekonstruierte Zusammenhang des Typus III offenlegt, ist, dass sich die Schüler*innen aus der Sicht der Lehrerinnen von Schule und ihren schulischen Aufgaben entfernen, bei gleichzeitiger Bemühung der Lehrerinnen, ihnen die Bedeutsamkeit der Schule für das spätere Berufsleben zu verdeutlichen. Dieser rekonstruierte Zusammenhang kann vor dem Hintergrund von Foucaults (1977: 202) charakterisierender „Reglementierung der Verhältnisse der Zeiten, Körper und Kräfte“ diskutiert werden, die hier in doppelter Weise sichtbar wird. Zum einen wird sie suggeriert durch die von den Lehrerinnen vermittelte Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, die anhand der eigenen Biographie der Lehrerinnen vermittelt wird und eine geglückte „Einreihung“ (Foucault 1977: 206) in ein Leistungsregime – gemeint ist: der damalig zu leistenden Tätigkeiten der Lehrerinnen als ehemalige Schülerinnen – aufzeigt. Die Distanznahme der Schüler*innen von Schule und von den schulischen Aufgaben, welche für die Lehrerinnen dieses Typus konstitutiv für das Lehrer*innenhandeln ist, kann zum anderen als eine widerständige Praktik der Schüler*innen gegenüber der „Kontrolle des individuellen Lernfortschritts gemessen an einer pädagogischen Fortschrittsnorm“ (Helsper 1999: 182) und einem normierenden Lehrer*innenhandeln diskutiert werden. Wird dieser rekonstruierte Zusammenhang vor dem Hintergrund der machttheoretischen Perspektive diskutiert, so wird durch den empirischen Befund – zumindest bei diesem dritten herausgearbeiteten Zusammenhang zwischen den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem Lehrer*innenhandeln – deutlich, dass sich bei diesem Lehrer*innenhandeln auch der produktive Charakter der Interaktion zwischen Lehrerinnen und Schüler*innen durchaus andeutet, denn die Heranwachsenden sollen sich ja gerade in den Augen der Lehrerinnen von anderen absetzen und ihre (Berufs-)Biographie eigenmächtig gestalten und steuern können – genau dafür stehen sie selbst Modell. Allerdings stößt dieser produktive Anteil auch an Grenzen, denn die von den Lehrerinnen zwar mit guter Absicht versehene versuchte Maßregelung sowie die Durchsetzung ihrer Deutungsmacht fußen auf einer unilateralen „Analyse der Konstitution“ (Helsper 1999: 183) der Lage der Schüler*innen. Die Ursachen für eine nicht bzw. nur unzureichend erbrachte Leistung und eine fehlende Anstrengungsbereitschaft geraten zwar gerade nicht gänzlich aus dem Blick – dies zeigt die Parallelsetzung der Erfahrungen aus ihrer Kindheit mit jener ihrer Schüler*innen –, allerdings findet eine Delegation der Verantwortung an die Heranwachsenden statt, eine Anstrengungsbereitschaft zu zeigen und Leistung zu erbringen.

Es ist in dem theoretischen Kapitel zu Profession und Professionalisierung auch ausführlich Stellung zum Begriff der Krise und seiner Kritik genommen worden (siehe dazu Kapitel 3.3.1). Der hier im Zentrum stehende empirische Befund zum Zusammenhang von den Erfahrungen

aus dem Nahfeld Schule und dem Lehrer*innenhandeln kann vor dieser (teil)revidierten Theorie Oevermanns und dem erweiterten strukturtheoretischen Ansatz Helpers wie folgt besprochen werden: Neben der Perspektivierung dieses Befundes durch eine machttheoretische Sichtweise kann nun gerade dieser dritte rekonstruierte Zusammenhang (der dritte relationale Typus) im Hinblick auf den Aspekt der Vermittlung einer Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens als eine soziale Praxis entfaltet werden, „die als eigene autonome Lebenspraxis zugleich stellvertretend in die Lösung lebenspraktischer Krisen Anderer involviert ist, die noch nicht, vorübergehend nicht oder nicht mehr zur Wahrung und Realisierung ihrer lebenspraktischen Autonomie fähig sind“ (Helsper 2001a: 86). Die Erfahrungen der Lehrerinnen dieses Typus mit ihren Schüler*innen sind davon geprägt, dass die Schüler*innen eine Flucht in einen Freizeitkontext vornehmen, welcher der Erfüllung jener Aufgaben, die der Schulkontext mit sich bringt, diametral entgegensteht und als Desinteresse gegenüber der Schule von den Lehrerinnen gewertet wird. Was nun für das Lehrer*innenhandeln diskussionswürdig erscheint, ist, dass hier die Rolle von Sozialisationsinstanzen – außerhalb von Schule und in der Schule – in den Blick genommen werden kann. Denn mit der Kontrastanordnung dieser außerschulischen Formen der Vergemeinschaftung – allen voran Familie – zu Schule geht einher, dass die Lehrerinnen Handlungen vornehmen, die sonst einer nahen Bezugsperson vorbehalten sind (vgl. Helsper 2001a: 86): So besteht die Lösung der von den Lehrerinnen identifizierten (berufs)biographischen Herausforderung für die Schüler*innen darin, mit ihrer Biographie Modell zu stehen, was auch hier ein Potential für Antinomien der Nähe und Distanz sowie der Differenzierung und Homogenisierung mit sich bringen kann.²²⁶ Für die erstgenannte Antinomie – Nähe und Distanz – kann dieses Lehrer*innenhandeln so erörtert werden, dass sie „immer wieder Nähe erzeugen, indem sie an der Person, ihren biographischen und lebensweltlichen Hintergründen orientiert handeln“ (Helsper 2001a: 86), denn das Lehrer*innenhandeln fußt ja gerade auf einer von den Lehrerinnen gedachten Gemeinsamkeit mit den Schüler*innen. Ob dieser Gemeinsamkeitsanspruch auch von den Schüler*innen tatsächlich geteilt wird, bleibt allerdings offen. Ob dies so ist oder nicht, spielt für die Ausgestaltung des Lehrer*innenhandelns eine untergeordnete Rolle, da diese Wahrnehmung wirkmächtig für das Handeln der Lehrerinnen dieses Typus ist. Nun besteht die Herausforderung des Lehrer*innenhandelns antinomisch betrachtet zwar auch, aber nicht ausschließlich bezüglich der Diffusität, die sich ergeben kann, sondern in dem Umgang mit dem Anspruch der Lehrer*innen an ihre Schüler*innen, nämlich sich an der eigenen Biographie als ehemalige Schüler*innen zu orientieren. Es geht in der antinomischen Grundstruktur also weniger um die Orientierung ihres Lehrer*innenhandelns an den lebensweltlichen Bedarfen der Schüler*innen, die sie dann in eine Nähe-Distanz-Auseinandersetzung bringen könnten, sondern mehr um den unhinterfragten Rückschluss auf die eigene biographische Entwicklung, die handlungsleitend zu sein scheint.²²⁷

226 Gerade bezüglich des Potentials der Antinomie von Nähe und Distanz scheint eine Gemeinsamkeit zum Typus I und des rekonstruierten Zusammenhangs zu bestehen; allerdings muss die hier diskutierte Antinomie differenziert ausbuchstabiert werden, was im Fortlauf erfolgt.

227 Die zweite genannte Antinomie – die der Differenzierung und Homogenisierung – kann aufgrund der – bereits oben erwähnten – fehlenden multilateralen „Analyse der Konstitution“ (Helsper 1999: 183) stimuliert werden.

10.2.2 Theoretische Diskussion des rekonstruierten Zusammenhangs zwischen dem Entwurf der Gesellschaft und dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen

Diese Studie beschäftigt sich mit der Frage nach dem berufsbezogenen Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, welche Erfahrungen diesem zugrunde liegen, wie die Lehrer*innen Gesellschaft konstruieren sowie wie ihr Gesellschaftsbild mit dem Lehrer*innenhandeln zusammenhängt. Um diesen Aspekt nochmals am Ende der Studie zu verdeutlichen: Dadurch, dass es sich um Lehrer*innen handelt, die in Fächern Themen zu Gesellschaft und das Verhältnis Mensch zu Gesellschaft bzw. menschliches Zusammenleben und gesellschaftliche Grundfragen verhandeln, ist es weniger betrachtenswert, *ob* sie diese Themen verhandeln. Es ging vielmehr darum, die Erfahrungen der Lehrer*innen in Gesellschaft und die Gesellschaftsentwürfe der Lehrer*innen über das explizierte Wissen hinaus herauszuarbeiten. Über die empirischen Rekonstruktionen konnte dann – dies ist der bemerkenswertere Befund im Vergleich zur Ob-Benennung möglicher gesellschaftsrelevanter Themen – erfasst werden, dass das Lehrer*innenhandeln der in dieser Studie befragten Lehrer*innen tatsächlich von der Frage abhängt, wie die befragten Lehrer*innen Gesellschaft konstruieren, d.h., wie ihre Wahrnehmung und Interpretation von Gesellschaft das Lehrer*innenhandeln beeinflussen.²²⁸ Auch diese empirische Rekonstruktion dieses zweiten Zusammenhangs kann Heterogenität der Konstruktion von Gesellschaft und das damit verbundene Lehrer*innenhandeln aufzeigen. Diese Befunde plausibilisieren dabei theoretische Gesellschaftsansichten, auf die in der folgenden Betrachtung verwiesen wird. Auch diese Orientierungen wurden in den Darstellungen zu den jeweiligen Typen detailliert ausgeführt, in der Zusammenschau des jeweiligen Typus zusammengefasst und systematisiert festgehalten (siehe dazu Kapitel 10.1.2), so dass sich an dieser Stelle der theoretischen Diskussion diesem rekonstruktiven Zusammenhang gewidmet werden kann.

In der Betrachtung des rekonstruierten Zusammenhangs des ersten Typus, also eines prekären Zustands von Gesellschaft sowie eines prospektiven Entwurfs von Gesellschaft mit dem berufsbezogenen Handeln als Gestalterinnen von Gesellschaft, wird das Lehrer*innenhandeln mit einem – für die Lehrerinnen als aktuell identifizierten – Zustand der Gesellschaft verwoben. Anhand des ersten Typus konnte die Wahrnehmung der Entwicklung von Gesellschaft als Abwärtsbewegung hin zu einer bedrückenden, angsterfüllten, vorurteilsbehafteten Gesellschaft nachgezeichnet werden. Die Lehrerinnen befassen sich in ihrem Bild von Gesellschaft mit den Unterschieden zwischen den Menschen und der Handhabung von Differenzlinien in der Gesellschaft. Diesem Bild einer dystopischen Gesellschaft wird dann von den Lehrerinnen dieses Typus ein Gegenhorizont entgegengestellt, der utopische Komponenten enthält und vor dem theoretischen Hintergrund einer gemeinschaftsorientierten Gesellschaft diskutiert wird: Für diesen Entwurf von Gesellschaft, wie es im ersten Typus deutlich wird, kann zum einen ein sozialphilosophischer Diskurs zu einer gemeinschaftlichen Verantwortung in Gesellschaft vor dem Hintergrund der in dieser Studie herausgearbeiteten Befunde fassbarer werden. Aus einer theoretischen Sicht kann dieser Entwurf von Gesellschaft, in der ein solidarisches Miteinander und ein respektvoller Umgang der Menschen im Alltag möglich sind, aus einer längeren sozialphiloso-

228 Was in der vorliegenden Studie über die Verbindung zwischen der Konstruktion von Gesellschaft und dem Lehrer*innenhandeln herausgearbeitet wurde, thematisiert Nohl (2006c) bezüglich der Gesellschaftsmodelle, die mit ganz unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, die Menschen mit Migrationshintergrund adressieren, zusammenhängen (siehe dazu Nohl 2006c: 34–46, 72–87 und 92–98). Er entwirft die Verknüpfung der Makroebene (Gesellschaftsmodelle) mit einer konzeptionellen Ebene von Pädagogik. Die Konstruktion von Gesellschaft hat also nicht nur einen Einfluss auf das Handeln – hier von Lehrer*innen in einem konkreten Handlungsfeld –, sondern kann auch Einfluss auf das programmatische Verständnis von Erziehungs- und Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik nehmen.

phischen Diskursgeschichte diskutiert werden.²²⁹ Robert N. Bellah et al. (1991), Amitai Etzioni (1988), Charles Taylor (1988), John Rawls (1992) und Michael Walzer (1993) können exemplarisch als Klassiker für die Auseinandersetzung mit gemeinschaftsorientierten Denkweisen stehen. Allerdings sind bei der Plausibilisierung des gemeinschaftsorientierten Entwurfs von Gesellschaft die vielfältigen Definitionen, was ein solcher gemeinschaftsorientierter Entwurf im 21. Jahrhundert sein kann, d.h. klassische und neuere sogenannte kommunitaristische Denkweisen, zu differenzieren (siehe dazu Reese-Schäfer 2019: 6–17).²³⁰

Mit dem rekonstruierten Zusammenhang aus dem ersten herausgearbeiteten Typus, der das Fehlen fester, integrativer Bindung in Gesellschaft thematisiert und gleichzeitig einen gemeinschaftlichen Rückhalt für die Einzelnen sowie die Auseinandersetzung mit Individualisierungsschüben betont, wird ein berufsbezogenes Handeln konstituiert, das ausgerichtet ist auf ein

gemeinsame[s] Konzept von einem guten Leben [Herv. im Zitat], also von uns durch unsere Gemeinschaft vorgegebenen Werte, wodurch wir Ziel und Richtung in unser Leben bringen. Was diesem Leben Gewicht und uns selbst Identität gibt, sind Güter, zu denen wir nicht im Verhältnis der Konkurrenz stehen, sondern die wir überhaupt nur gemeinsam mit anderen wahrnehmen können und die sich durch dieses gemeinschaftliche Wahrnehmen erst realisieren (Schweidler 2014: 208).

Wie beim ersten rekonstruierten Zusammenhang, also der Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen als ganze Personen und dem typisierten berufsbezogenen Handeln der Lehrerinnen – dem Care-Taking für Schüler*innen –, kann hier abermals ein religionssoziologischer Diskurs konkretisiert werden, denn eine weitere „koranische Kategorie“ (Khorchide 2019: 15) scheint hier für die Lehrerinnen des Typus I relevant, nämlich dass Gott nichts vom Menschen will, sondern – Liebe – bedingungslos gibt und der Mensch anderen Mitmenschen in einer grundsätzlichen Zugewandtheit begegnen soll. Dies scheinen die Lehrerinnen nicht nur in Form des Care-Takings im mikrosozialen Raum zu versuchen, sondern postulieren dies auch für sich und die Schüler*innen in einem makrosozialen Raum außerhalb der Schule. Den entscheidenden Hinweis, dem – wie erwähnt – außerhalb dieser Studie weiter nachgegangen werden kann, geben die Lehrerinnen dieses Typus mit der Idee des Verzeihens, welche für die Lehrerinnen handlungsrelevant ist und wiederum als anschlussfähig an die Idee der grundsätzlichen Zugewandtheit der Menschen zueinander entfaltet werden kann.²³¹ Wie auch immer Verzeihen theoretisch gefasst wird, es ist für das die Gesellschaft gestaltende Handeln dieses Typus zum einen deshalb grundlegend, um eine konstitutive kooperative Zugewandtheit der Menschen zueinander zu stiften; zum anderen dient der Akt des Verzeihens aber auch als ein konkretes korrekatives Handlungsrepertoire im Zusammenleben (siehe dazu Kapitel 7.2.2). Als berufsspezifisches Handeln der Lehrerinnen dieses Typus wurden die gestaltende Rolle in Gesellschaft sowie ihre Vermittlung an die Schüler*innen herausgearbeitet. Auch wenn der Lehrer*innenberuf aus einer strukturfunktionalistischen Sicht nicht als Profession entworfen werden kann, so kann dieses berufsspezifische Handeln anhand der Auffassung Parsons' (1967: 130) diskutiert werden, denn erstens verfolgen die Lehrerinnen mit ihrem Handeln eine Gemeinwohlorientierung und sehen sich für das Funktionieren der Gesellschaft als bedeut-

229 Es gibt zu gemeinschaftsorientierten Entwürfen von Gesellschaft eine unterschiedliche Debattenkultur, bspw. in den USA oder im deutschsprachigen Raum. Für den deutschsprachigen Raum ist zu konstatieren, dass sich diese unterschiedliche Debattierung gemeinschaftsorientierter Gesellschaften auch, aber nicht nur aufgrund der historischen Hypothek beider deutscher Diktaturen erzählen ließe – dies kann an der Stelle nicht ausgeführt werden (siehe dazu weiterführend Reese-Schäfer 2019: 10–11).

230 Für die weiterführende Befassung mit kommunitaristischen Entwürfen in einer aktuellen Debatte sei auf Hastedt (2019) verwiesen und für eine Auseinandersetzung mit den Grenzen, an die ein kommunitaristisches Gesellschaftsmodell stößt, seien stellvertretend Rosa (1999: 57–62) sowie Zirfas (1999: 435) genannt.

231 Für eine philosophische Auseinandersetzung mit der Philosophie des Verzeihens in der Neuzeit und dem 20. Jahrhundert sei auf Kodalle (2013) verwiesen.

sam an.²³² Sie vermitteln an ihrer Person eine regulierende Relevanz i.S. einer Wiedergewinnung bzw. eines Erhalts von Beständigkeit einer Gesellschaft – Parsons betitelt dies als Systemstabilität.

Abgesehen von den möglichen strukturfunktionalistischen Anleihen, die hier bezogen auf einen stabilisierenden Entwurf von Gesellschaft und das herausgearbeitete Lehrer*innenhandeln geführt werden können, soll der rekonstruierte Zusammenhang an einem weiterführenden Ansatz gespiegelt werden: So findet mit der gestaltenden Rolle und dem Bemühen der Lehrerinnen, als Rollenmodell für die Schüler*innen zu agieren, eine „Einbettung“ in den „universe of discourse der menschlichen Gattung und ihrer Geschichte“ (Oevermann 2009: 119) statt. Was mit diesem Konnex zur Einbettung gemeint ist: Es kann an dem berufsbezogenen Handeln der Lehrerinnen dieses Typus gezeigt werden, dass sie aus der Vielzahl an Grundfragen, die das Zusammenleben in einer Gesellschaft betreffen, nun gerade jene der gegenseitigen Zugehörigkeit zentral setzen, also wie umfassend sie mit komplexen Verwerfungskontexten von Gesellschaften im unterrichtlichen Setting umgehen. Dieser rekonstruierte Zusammenhang des ersten Typus unterstreicht den Gedanken Oevermanns (2009: 120), dass Lehrer*innen bezüglich der bestehenden Gesellschaftsordnung eine „Geltungsüberprüfung in begrifflicher und sinnlicher Erkenntnis“ (Oevermann 2009: 120) vornehmen und dass sie bezogen auf das konkrete Gegenüber – also auf ihre Schüler*innen – aber ihr Handeln auch „im Sinne eines Generationenvertrags, auf die kommenden Generationen und die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung“ (Oevermann 2009: 119) ausrichten.

Der rekonstruierte Zusammenhang von Typus II mit einer zeitdiagnostischen Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft sowie einem berufsbezogenen Handeln, das auf die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen ausgerichtet ist, kann wie folgt theoretisch diskutiert werden: Der Entwurf von Gesellschaft der Lehrer*innen des zweiten Typus kann vor dem Hintergrund der Transformation verstanden werden, denn die Lehrer*innen thematisieren Beschleunigungs- und Verdichtungsmechanismen anhand der Thematiken Geschwindigkeit und Technisierung. Der theoretische Dreh- und Angelpunkt des rekonstruierten Zusammenhangs kann zunächst einmal mit den systemtheoretischen Ausführungen Stichwehs (1994; 1996) sowie Luhmanns (1984; 2002) verknüpft werden.²³³ So fokussiert Stichweh in seinen Ausführungen die gesellschaftlichen Lagerungen, spezifisch Modernisierungsentwicklungen, und argumentiert damit Transformationsprozesse hin zu einer Moderne mit einer „funktionalen Differenzierung“ (Stichweh 2002: 21). Beide Theoretiker legen dar, dass mit der Modernisierung von Gesellschaften eine strukturelle und funktionale Differenzierung von Teilsystemen stattfindet, die wiederum eigene Codes und Leitorientierungen im Gesellschaftssystem hervor-

232 Hier kann eine strukturalistische Sichtweise auf das Lehrer*innenhandeln sowie – wie später noch deutlich wird – bezogen auf den Schulraum durchaus als ein Gewinn für eine theoretische Auseinandersetzung mit dem rekonstruierten Lehrer*innenhandeln gesehen werden, denn sie hilft, die Beschaffenheiten eines Systems und dessen zugrundeliegenden Regeln sowie dessen Genese zu erschließen.

233 Den Transformationscharakter der Zeitstruktur heben neben Luhmann (1972) auch andere einschlägige Autor*innen, exemplarisch Beck (1999) oder Rosa (2005), hervor, wobei Transformation nicht erst in der Moderne aufkommt oder mit gesteigerten Möglichkeiten der (geographischen) Vernetzung oder einer schnelleren Übertragungsleistung von Medienträgern einhergeht. Eine epochenübergreifende Betrachtung von Zeitvorstellungen i.S. einer Geschichte der Figur Zeit sowie eine weiterführende Betrachtung des Verhältnisses von Individuum zu Gesellschaft zu Zeit (bspw. Verhältnis Arbeit zu Freizeit) würden an dieser Stelle zu weit führen und den zur Verfügung stehenden Rahmen einer theoretischen Diskussion sprengen; hierfür sei lediglich exemplarisch auf Luhmann (1972: 88–89) verwiesen, der weit zurück in die Geschichte des menschlichen Zusammenlebens geht und an archaisch aufgebauten Gesellschaften deren Zeitrechnung, konkret das „soziale Erleben von System- und Weltzeit“ (Luhmann 1972: 88) portraitiert oder auch auf die „zeitliche Form der Eschatologie“ (Luhmann 1972: 89) und damit auf eine radikal offene – also fluide – Zeitauffassung verweist.

bringen (siehe dazu Kapitel 3.2.2).²³⁴ In diesen beiden systemtheoretischen Sichtweisen auf Gesellschaft und das pädagogische Handeln in Gesellschaft ergibt sich für das Lehrer*innenhandeln eine „Ambiguität der Orientierungen“ (Stichweh 1996: 61), es changiert zwischen zwei Wissenssystemen, den „disziplinären Wissenssystemen der modernen Wissenschaft und der Pädagogik als Handlungslehre, die sich mit der Reflexion und den Techniken der Erziehung von Personen und der Vermittlung von Wissen befasst“ (Stichweh 1996: 61). Nun ist vor dem Hintergrund des herausgearbeiteten Zusammenhangs zwischen der zeitdiagnostischen Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft sowie einem berufsbezogenen Handeln, das auf die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen ausgerichtet ist, folgender Aspekt für die systemtheoretische Diskussion um das Lehrer*innenhandeln relevant: So treffen gesellschaftliche Diskurse der Lehrer*innen dieses Typus um eine Entbettung des Menschen aus einer durch lineare Zeitlichkeit und begrenzte Räumlichkeit strukturgebenden Welt und der Ist-Zustand der Gesellschaft am Beispiel des Konsums aufeinander. Sie setzen dem Menschen ein wirtschaftliches Verhalten gegenüber, das in ihrer Perspektive typisch ist für Industrieländer mit einer kapitalistisch geprägten Wirtschaftslogik. Eine solch strukturierte Gesellschaft ist von den Konsument*innen, wozu die Lehrer*innen sowohl die Heranwachsenden als auch sich selbst zählen, abhängig – sie halten diese Logik aufrecht und werden von den Lehrer*innen dieses zweiten Typus für eine Werteverchiebung – bezogen auf Produktionsbedingungen von Waren oder die Preisgestaltung eines Produkts – mit verantwortlich gemacht. Im Grunde untermauert dieser rekonstruierte Zusammenhang die von Luhmann (1984) identifizierte Dysfunktionalität eines moralischen Handelns in einer modernen – hier: globalisierten – Gesellschaft. In einer systemtheoretischen Perspektive ist eine Integration der kritisch-emanzipativen Hinterfragung i.S. einer Regulierung des Bedürfnisses nach Konsum, wie es die Lehrer*innen

234 Über Stichweh und Luhmann hinaus kann zum grundsätzlichen theoretischen Verständnis von Moderne an dieser Stelle festgehalten werden, dass Moderne bspw. bei Albrow (1996), Beck (1997), Giddens (1990) sowie Robertson (1992) – wenn auch in unterschiedlicher Weise – vor allem dann einen relevanten Bezugspunkt darstellt, wenn das Phänomen der Globalisierung gefasst werden will (vgl. Berking 2008: 121–122). Der Begriff Moderne verweist in Differenz zum Begriff der Globalisierung stärker auf eine *zeitliche* Einordnung von Merkmalen, also eine „Epochencharakterisierung“ (Preyer 1998: 11). Globalisierung kann aus der Sicht Becks (1997: 28) als Prozess verstanden werden, in dessen „Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“. Globalisierung, um dies lediglich an dieser Stelle grob zu umreißen, „spielt sich in einem Koordinatensystem so aus, dass sowohl das Bewusstsein von der Welt als Ganzes als auch die institutionelle Absicherung der Globalität sukzessive zunehmen“ (Berking 2008: 122). Die zeitliche Einordnung wird also um eine zeitlich-räumliche Einordnung ergänzt. In der theoretischen Sichtweise Becks (1997) wird exemplarisch deutlich, dass Moderne als ein Bezugspunkt für Globalisierungstheorien relevant ist, wie und auf welche Weise von Moderne(n) – bspw. bei Beck (1997) von erster, der sogenannten Industriegesellschaft, und von zweiter, der sogenannten Risikogesellschaft – gesprochen werden kann und diese überhaupt sinnvoll gefasst werden kann/können – oder gar, inwiefern die Beschäftigung mit dem Globalen wiederum jene Bezüge, anhand derer soziales Handeln in Gesellschaft erklärt werden kann (wie z.B. Ökonomie, Ökologie, Kultur oder Staat), hinterfragt (vgl. Berking 2008: 123–124). Globalisierung kann also mehrdimensional gefasst werden, je nach Erkenntnisinteresse, der gewählten theoretischen Ausrichtung oder abhängig vom Zeitpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung dieses Phänomens; dem Begriff Globalisierung ist also eigen, „dass er sich den traditionellen disziplinspezifischen Grenzen nicht fügt“ (Berking 2008: 118). Der Begriff der Globalisierung entzieht sich einer vorschnellen wissenschaftlichen Positionierung und ist vor dem Hintergrund der vierzigjährigen Entstehungsgeschichte – einem Globalisierungsdiskurs – zu verstehen (zu diesem Diskurs siehe überblicksartig Berking (2008) sowie Dürschmidt 2002)). Dieser Diskurs wiederum ist durch einen deutschsprachigen und einen angloamerikanischen Argumentationsstrang und in späterer Folge ein gegenseitiges Bezugnehmen aufeinander gekennzeichnet.

beobachten, mit der stark vorangeschrittenen funktionalen Ausdifferenzierung kaum bzw. nicht mehr möglich und die Lehrer*innen dieses Typus versuchen, diese zu (re)aktivieren.

Wenn der rekonstruierte Zusammenhang nun bezüglich der (Re-)Aktivierung dieser Integration eines kritisch-emanzipativen Hinterfragens des eigenen Handelns in Gesellschaft für eine theoretische Diskussion weiter betrachtet wird, so findet mit diesem Lehrer*innenhandeln – wie bei Typus I auch – eine „Einbettung“ in den „universe of discourse“ statt, den Oevermann (2009: 119) beschreibt. Allerdings ist diese Einbettung auf einen anderen komplexen Entstehungs- und Verwerfungszusammenhang von Gesellschaft bezogen als beim Lehrer*innenhandeln des ersten Typus. Auch wenn dieser zweite rekonstruierte Zusammenhang auch eine „methodisch explizite Geltungsüberprüfung in begrifflicher und sinnlicher Erkenntnis“ (Oevermann 2009: 120) von Gesellschaft zeigt, so umfasst dieser Funktionsfokus den zentralen Anspruch an Schule, die Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu einem mündigen Subjekt zu unterstützen, indem sie durch das Lehrer*innenhandeln auf ihre Verstrickung in den oder ihre aktive Beteiligung am komplexen Entstehungs- und Verwerfungszusammenhang von Gesellschaft aufmerksam werden sollen. Nun geht es in einem solchen Vermittlungszusammenhang gerade nicht ausschließlich darum, moralische Begründungen gegen ein expansives Konsumverhalten im unterrichtlichen Geschehen zu finden, sondern den Heranwachsenden zu vermitteln, wie diese kritisch-emanzipative Haltung auch für andere Settings ausgebildet werden kann. Inwiefern eine solche Vermittlung im Unterricht dann auch eine solche Fähigkeit bei den Schüler*innen evozieren kann, ist in dieser Studie nicht zu beantworten und ist einer weiteren Befassung vorbehalten.²³⁵

Dieser zweite rekonstruierte Zusammenhang von den Erfahrungen in Gesellschaft und dem Lehrer*innenhandeln des Typus II untermauert in besonderer Weise jene spannungsreiche Grundfigur des berufsbezogenen Handelns der Lehrer*innen, die Helsper (2004: 30) unter der Modernisierungsparadoxie subsumiert. So verhandeln die Lehrer*innen die Konsequenzen von Globalisierung, die von der sozialen Umwelt – hier einer Wirtschaftslogik – für die Heranwachsenden ausgehen. Dies kann als ein Bemühen verstanden werden, das Verhältnis der Heranwachsenden zu einem stark gesellschaftsbestimmenden Aspekt, also der Wirtschaftslogik, zu bestimmen. Zugespitzt formuliert verweist dieses Lehrer*innenhandeln auf die Frage danach, inwieweit sich ihre Schüler*innen, aber auch sie selbst, Gesellschaft unterordnen, ohne sich kritisch ihr gegenüber zu positionieren. Der rekonstruierte Zusammenhang von der zeitdiagnostischen Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft und einem berufsbezogenen Handeln, das auf die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen abzielt, kann hier als eine pädagogische Konsolidierung von Zuständigkeit verstanden werden, indem die Lehrer*innen moralische Deutungsfolien (eine kritisch-emanzipative Haltung), die aus der Sicht der Lehrer*innen im außerschulischen Alltag der Schüler*innen nicht mehr ausreichend relevant sind (wie das Konsumverhalten und die Begründung dessen), in den schulischen Handlungsraum (zurück)holen. Das Lehrer*innenhandeln steht dabei in einer Grundspannung mit Globalisierungsfolgen, denn die diversen Anforderungen und die Folgen der Globalisierung haben einen Einfluss auf das berufsbezogene Handeln und die Lehrer*innen dieses Typus befassen sich mit diesen unmittelbaren Einwirkungen. Das rekonstruierte Lehrer*innenhandeln kann dann vor dem Hintergrund einer erweiterten strukturtheoretischen Positionierung als eine Form der Komplexitätsreduzierung diskutiert werden, denn die Lehrer*innen finden mit der Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen einen Umgang mit der Komplexität gesellschaftlicher Entwicklungen – in diesem Typus der Globalisierung. Diese Komplexitätsreduzierung zielt auf die Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden ab. Dabei

235 Zur Vermittlung ethisch-moralischer Ansprüche und inwiefern diese für Heranwachsende handlungsleitend sein können, siehe Asbrand (2009: 188–189 sowie 240–241).

sind die Lehrer*innen mit dem „Pluralisierungsparadox“ (Helsper 2004: 30) konfrontiert, denn dieses rekonstruierte Lehrer*innenhandeln muss an der „Vervielfältigung partikularer Lebensformen anknüpfen, ohne in sie einführen zu können, und muss in übergreifende kulturelle Prinzipien einführen, kann dies aber nur in der generalisierenden Form universalistischer Prinzipien“ (Helsper 2004: 30). Diese universalistischen Prinzipien sind jene Diskurse um Preisgestaltung und Herstellungsbedingungen von Waren oder die Verschiebung von Bedürfnisanprüchen, die schulisch vermittelt werden. Die Lehrer*innen dieses Typus kritisieren die wachstumsorientierte Gesellschaft und halten diese Kritik und auch ihre Prämisse einer Regulation der Bedürfnisse bspw. nach Konsumgütern für richtig. Was mit dem Pluralisierungsparadox und der zwangsläufigen Komplexitätsreduzierung allerdings zusammenhängt, ist genau jener Aspekt der Orientierung an moralischen Leitbildern, denn ein an solchen Leitbildern ausgerichtetes Lehrer*innenhandeln läuft Gefahr, ein „schablonenhaftes Überstülpen“ (Helsper 2004: 24) dieser Deutungsmuster zu evozieren, ohne dass die Heranwachsenden sich mit einer kritisch-emanzipativen Haltung bspw. gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen befassen. Es geht also nicht nur um die Frage des berufsbezogenen Handelns und dessen Einbettung in den durchaus komplexen „universe of discourse“ (Oevermann 2009: 120), sondern auch darum, die Perspektivität und Begrenztheit der vermittelten Diskurse bspw. um Regulation von Konsum seitens der Lehrer*innen zu hinterfragen – auch wenn diese Diskurse gerechtfertigt scheinen.

In der theoretischen Betrachtung des rekonstruierten Zusammenhangs zwischen der Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung und den Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen des Typus III ist dieser an die theoretische Auseinandersetzung Parsons' (1967) mit Gesellschaft und dem handelnden Menschen in ihr – spezifisch an das AGIL-Schema Parsons' (1990) – anschlussfähig: Das typisierte Lehrer*innenhandeln in der Schule als ein soziales Subsystem kann insofern anhand des AGIL-Schemas erfasst werden, als dass es sich mit vier Bezugsproblemen – der Anpassung (Adaption), der Zielerreichung (Goal), der Integration (Integration) und der Strukturhaltung (Latency) – befasst und diese vier Funktionen erfüllen muss, damit wiederum Schule ihre Aufgabe erfüllen kann.²³⁶

Auf der Ebene der Anpassung findet bei den Lehrerinnen eine Befassung mit der Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie und der – von den Lehrerinnen in den Blick genommenen – Möglichkeit des Heraustretens der Schüler*innen aus festgeschriebenen sozialen Positionen statt. Ändern sich bspw. Anforderungen für das Einmünden der Schüler*innen in einen Beruf, so müsste sich auch das Handeln der Lehrerinnen ändern. Auf der Ebene der Zielerreichung findet bei den Lehrerinnen eine Auseinandersetzung mit der Erfüllung der schulischen Aufgaben der Schüler*innen statt, die sie als mangelhaft erfüllt sehen. Ein Mittel für die Zielerreichung ist die von den Lehrerinnen ausgerufene Prämisse, alles im Leben erreichen zu können, und die der Eigenverantwortung. Auf der Ebene der Integration werden diese Prämissen mit den bereits bestehenden schulischen Aufgaben (z.B. Hausübungen aufzugeben und die Erfüllung dieser auch einzufordern) ergänzt. Auf der Ebene der Strukturhaltung findet mit dem Lehrer*innenhandeln eine Auseinandersetzung mit jener westeuropäisch-kapitalistischen Grundnorm statt, in der mit der gezeigten Leistung ein Aufstieg in Aussicht gestellt wird und in der gilt, dass dieser Aufstieg allein von der erbrachten Leistung des Individuums abhängig ist. Diese Grundnorm scheint nicht hinterfragt und ist verselbstständigt.

Gestützt wird diese strukturhaltende Komponente durch die von den Lehrerinnen dieses Typus ins Feld geführte eigene (berufs)biographische Entwicklung. Gesellschaft wird in diesem dritten Typus durch eine funktionalistische Struktur- bzw. Schichtungstheorie verstehbar, denn die Lehrerinnen sind von der Einordnung der Heranwachsenden in ein soziales Rang-

236 Siehe zum AGIL-Schema Kapitel 3.2.1.

system überzeugt und bestrebt, mit den Schüler*innen durch ihr Handeln an einer möglichst günstigen Ausgangsbedingung zu arbeiten, damit diese dann – nach der gelungenen Zuerkennung von Bildungsnachweisen – möglichst selbstbestimmt ihre Position in der Sozialstruktur erringen können. Letztlich kann dieses Lehrer*innenhandeln aus einer strukturfunktionalistischen Sicht verstanden werden über die zentrale Frage, wie es Schule gelingt, das Wollen der Schüler*innen auf jene Aufgaben, die sie erfüllen sollen (hier: einer beruflichen Zuweisung zu folgen), auszurichten.

Dieser rekonstruierte Zusammenhang kann allerdings auch die strukturtheoretische Auseinandersetzung zu Zertifizierungspraktiken in der Schule, wie sie prominent von Oevermann (2008: 73) geführt wird, erweitern. Ein Befund der in dieser Studie vorgenommenen theoretischen Befassung mit den Oevermann'schen Argumentationen²³⁷ ist, dass er dabei auf die Spannungen hinweist, die sich für den Menschen in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft zeigen (siehe dazu Kapitel 3.3.1). Eine solche Spannung wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt und ist für den rekonstruierten Zusammenhang von Gesellschaft mit dem Lehrer*innenhandeln wie folgt relevant: Sie umfasst die Frage, wie sich das Subjekt in der ständigen Auseinandersetzung mit Gesellschaft und kollektiven Ansprüchen versteht und wie es diese Bezogenheit auf die gesellschaftlichen Ansprüche aushandelt. Um Oevermann in diesem Punkt prägnant zu übersetzen: Es geht um die Frage nach dem *Warum* von schulischer Bildung. Was hat diese Spannung nun mit den Erfahrungen und dem Bild von Gesellschaft und ihrem darauf bezogenen Lehrer*innenhandeln zu tun? Gesellschaft wird in diesem Typus über die Grundsatfrage entworfen, wie sich das Individuum in einer gesellschaftlichen Anordnung positioniert und einen sozialen Status erreicht. Gesellschaft ist – hier greift die systemtheoretische Sicht Parsons' mit jener Oevermanns ineinander – ein Bedingungsgefüge, in welches sich die Schüler*innen über das Erlernen und den Verbleib des Berufs einordnen können. Eine zentrale Antwort nach dem Warum des Besuchs der Schule ist, wie eben dargelegt, aus der Sicht der Lehrerinnen dieses Typus, aus den festgeschriebenen sozialen Positionen heraustreten zu können. In einer machttheoretischen Erweiterung dieser strukturtheoretischen Auseinandersetzung mit diesem rekonstruierten Zusammenhang wird außerdem Folgendes deutlich: Der rekonstruierte Zusammenhang kann mit Foucault (1977: 202) und der „Reglementierung der Verhältnisse der Zeiten, Körper und Kräfte“, die sich hier auf die nahtlose „Einreihung“ (Foucault 1977: 206) in ein über die Schule hinausreichendes Leistungsregime und sich nun auf die Einordnung in Gesellschaft über den Beruf bezieht, gefasst werden. Die geleisteten – oder eben auch nicht geleisteten – schulischen Tätigkeiten der Schüler*innen entscheiden in den Augen der Lehrerinnen darüber, welche weiterführende Laufbahn die Schüler*innen einschlagen können und auf welche Weise sie dann in eine berufliche Ausbildung einmünden können. Das Lehrer*innenhandeln unterliegt hier einer antinomischen Grundstruktur, denn auf der einen Seite ist das normierende Lehrer*innenhandeln, bspw. durch Leistungsüberprüfungen, an dem Erhalt der Einordnung der Schüler*innen beteiligt; auf der anderen Seite versprechen das Lehrer*innenhandeln und das Verdeutlichen der Wichtigkeit einer Positionierung auf dem späteren Berufsmarkt eine (vermeintliche) Gestalt- und Steuerbarkeit des (Berufs-)Lebens.²³⁸ Mit der

237 Hier ist konkret das immer wieder hervorgebrachte Kernstück Oevermann'scher Argumentation – wie die Eigendynamik der Neugier von Heranwachsenden in schulischer Bildung aktiv gehalten werden kann – gemeint (siehe dazu Kapitel 3.3.1).

238 Helsper formuliert dies wie folgt: „Der Diskurs des Wissens und die Ausbildung von schulischen Fähigkeiten werden in den Prüfungsprozessen mit der Disziplinarmacht verschmolzen und in Form von schulischen Rängen und sozialen Platzierungsvoraussetzungen in den Diskurs der Macht überführt“ (Helsper 1999: 182–183).

Prämisse der Responsibilisierung²³⁹ zeigt sich hier ein Individualisierungsparadox in diesem Lehrer*innenhandeln, das nach Helsper (2004: 30) bezogen ist auf die Personen – die Schüler*innen, denn das berufsbezogene Handeln ist auf die Möglichkeiten einer Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens ausgerichtet: Die „Möglichkeiten für eine eigenverantwortliche Lebensführung steigen, aber gleichzeitig [wachsen] auch die Belastungen und Risiken für diese Eigenverantwortlichkeit an“ (Helsper 2004: 30).²⁴⁰

Auf folgende diskussionswürdige Aspekte soll in dieser theoretischen Diskussion dieses rekonstruierten Zusammenhangs an dieser Stelle noch hingewiesen werden: Die Lehrerinnen dieses Typus knüpfen an ihre eigene Biographie an und meinen, eine gemeinsame Erfahrung mit den Schüler*innen zu teilen. Das Lehrer*innenhandeln lässt sich vor dem Hintergrund der Rolle der biographischen Verfasstheit seitens der Lehrerinnen und der Perspektivierung von Wissen diskutieren. Die theoretischen Bezugspunkte wurden in dem erweiterten Verständnisrahmen des strukturtheoretischen Ansatzes mit einem reflexiven Anteil und machttheoretischen Aspekten entwickelt (siehe dazu Kapitel 3.3.4). Nun fällt bei dem herausgearbeiteten Lehrer*innenhandeln auf, dass die Lehrerinnen gemeinsame Erfahrungen mit den Schüler*innen aufrufen, die fiktiv sind und dabei eine generationale Unterschiedlichkeit unberücksichtigt bleibt. Diese Verbundenheit, gleich ob diese bestehen mag oder nicht, ist wirkmächtig für das Lehrer*innenhandeln. Die biographische Verfasstheit der Lehrerinnen und die Überzeugung, dass sie als Leitfiguren für die Schüler*innen gelten können, stehen einer reflexiven Handhabung des eigenen beruflichen Vorgehens, wie es Schütze (2000) oder auch Foucault (1993/1988) vorschlagen, im Weg, denn im Fall, dass es tatsächliche gemeinsame biographische Bezüge der Lehrerinnen zu den Lebenslagen der Schüler*innen gäbe, scheinen sie kaum eine Distanz zu ihrer biographischen Verfasstheit einnehmen zu können. Im anderen Fall zeigen die Benennung der geteilten Erfahrungen mit den Schüler*innen und die daraus folgenden Prämissen des Lehrer*innenhandelns ebenso auf, dass bei einer reflexiven Bearbeitung des eigenen beruflichen Handelns die Verstrickungen in biographische Muster stark wirkmächtig sind. Mit dem Blick auf den rekonstruierten Zusammenhang zwischen der Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung und den Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen verfügen die Lehrerinnen zwar über ein diskursives Teilwissen, das sie an die Lebenslagen der Schüler*innen zurückbinden. So erklären sie die wahrgenommenen schwachen oder fehlenden schulischen Leistungen mit den sozialstrukturellen Benachteiligungen der Schüler*innen, die die Lehrerinnen bei den Schüler*innen annehmen. Trotz der erfolgten Rückbindung ihres Wissens an die angenommenen Lebenslagen der Schüler*innen delegieren sie dann aber den Umgang mit den Hindernissen des Lernens letztendlich an die Schüler*innen selbst – als seien sie ein individuelles Problem der Schüler*innen.²⁴¹ Ein Hinterfragen dieses Rechtfertigungshorizonts und ein Erwägen der biographischen Handlungsverstrickungen bleiben bei diesen Lehrerinnen außen vor.

239 Mit Responsibilisierung ist gemeint: „Jemand ‚ist‘ nicht verantwortlich, sondern wird zu Verantwortung ‚gezogen‘, so dass der Zuschreibungsprozess als ‚Verantwortlichung‘ (Heidbrink 2003: 22) oder ‚Responsibilisierung‘ bezeichnet werden kann“ (Oelkers/Richter 2009: 38).

240 Nun nehmen die Schüler*innen eine distanzierte Haltung gegenüber Schule und ihren schulischen Aufgaben ein. Bezogen auf diesen Aspekt wird deutlich, dass in der Unmittelbarkeit des konkreten Handelns gerade nicht genau vorhersehbar ist, wie die Schüler*innen in der Interaktion mit den Lehrerinnen und ihren Absichten (re)agieren – unterschiedliche theoretische Perspektiven auf das pädagogische Handeln verhandeln die Nicht-Steuerbarkeit dieses Handelns unter dem Schlagwort der Paradoxien, wie bspw. bei Schütze (2000: 88–89), oder unter dem des Technologiedefizits, wie bei Luhmann (2002).

241 Diese Dirigierungsstrategie kann als Reaktion der Lehrerinnen auf das Technologiedefizit ihres berufsbezogenen Handelns diskutiert werden, allerdings wäre hier eine Befassung mit weiterführendem Material hilfreich und kann an dieser Stelle nicht abschließend erfolgen.

10.2.3 Theoretische Diskussion des rekonstruierten Zusammenhangs von berufsbezogenem Handeln der Lehrer*innen und dem Deutungsraum Schule

Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit

Schule wird von den Lehrerinnen des ersten Typus als ein Initiationsraum für Nachhaltigkeit entworfen. In diesem Raum kann in den Augen der Lehrerinnen das Setzen von jenen Sinngehalten bei den Schüler*innen erfolgen, die auf längere Sicht überdauern sollen. Ihre Vorstellungen von Nachhaltigkeit sind anschlussfähig an die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, wie sie aktuell als globale Nachhaltigkeitsziele – Sustainable Development Goals (SDGs) – bspw. in der UN-Agenda 2030 verhandelt werden. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist historisch gewachsen und stellt nicht erst eine Grundsatzüberlegung des 20. oder 21. Jahrhunderts dar, sondern geht bis in das 18. Jahrhundert zurück.²⁴² Die Frage um eine nachhaltige Entwicklung ist also eine, die sich im (globalen) Zusammenleben von Menschen miteinander stellt. In der Vermittlung von Nachhaltigkeit geht es den Lehrerinnen dieses Typus um bestimmte Sinngehalte. Diese Sinngehalte beziehen sich auf eine Grundhaltung, wie ihre Schüler*innen Verantwortung gegenüber Mitmenschen einnehmen und sich an einem solidarischen Miteinander orientieren sollen. Schule wird hier als ein Raum entworfen, der das Verhältnis von Individuum zu Gesellschaft bearbeitet. Die Lehrerinnen dieses Typus nehmen einen gesellschaftlichen Zustand wahr, der prekär ist. In der Gesellschaft herrscht ein Übermaß an Vorurteilen und ein Mangel an gegenseitigem Respekt. Schule kann dann vor dem Hintergrund einer möglichen Brückenfunktion zwischen der außerschulischen Lebenswelt der Schüler*innen und der Gesellschaft diskutiert werden. In diesem Deutungsraum geht es nicht ausschließlich darum, seitens der Lehrerinnen Wissen zu vermitteln oder als Care-Takerinnen für gestresste Schüler*innen auftreten zu können, sondern die Schüler*innen als souveräne Gestalter*innen von Zukunft anzusehen, denn sie verfügen im Verständnis der Lehrerinnen dieses Typus über das Potential, später die Gesellschaft, in der sie zukünftig leben, zu gestalten. Schule ist in den Augen der Lehrerinnen dieses Typus ein Raum, in dem die Lehrerinnen die Schüler*innen aktivieren wollen, sich aber auch selbst an der (Wieder-)Herstellung einer gemeinschaftsorientierten Gesellschaft beteiligen.

Im Zuge der Herausarbeitung des Deutungsraums Schule fällt dabei ein Detail auf, das an dieser Stelle bezüglich einer schultheoretischen Einordnung erwähnt werden soll: Die Lehrerinnen sehen die Schüler*innen als Verbündete an, die für eine Ausgestaltung eines gesellschaftlichen Zusammenlebens benötigt werden, denn sie allein können aus ihrer Sicht nicht viel bezüglich der Gestaltung der gesellschaftlichen Umstände erreichen. In der Schule wird zum einen von den Lehrerinnen dieses Typus die Imagination eines dystopischen Ist-Zustands und eines utopischen prospektiven Zustands arrangiert. Mit ihrem Lehrer*innenhandeln setzen sie zum anderen – nach ihren normativen Auffassungen des Zusammenlebens und der Gestaltung von Gesellschaft – aber auch kleine Schritte und versuchen diese durch ein modellhaftes Auftreten und über den stetigen Diskurs mit ihren Schüler*innen umzusetzen. Dass Schule ein Raum für die Bildung einer nachhaltigen Entwicklung sein kann, speist sich nicht ausschließlich aus einer bildungspolitischen Sicht, sondern die von den Lehrerinnen in den Blick genommenen (gesellschaftlichen) Herausforderungen des menschlichen Zusammenlebens und deren Bearbeitung im schulischen Raum sind an eine Perspektive der kritischen Theorie anschlussfähig. In ihrem Verständnis von Schule als Raum für Nachhaltigkeit lassen sich jene zentrale

²⁴² An dieser Stelle soll kein historischer Abriss der Bildung für nachhaltige Entwicklung geführt werden; hierfür sei auf Grundmann (2017: 10–24) verwiesen.

Grundüberzeugungen, die auch der kritischen Theorie als Fundament dienen, wiedererkennen; ich werde drei Aspekte nennen. Zum einen die Wahrnehmung davon, dass „die Vorstellungen vom Gemeinsamen, von geteilter Last, aber auch von Sorge, ja Fürsorge für andere immer mehr verblassen“ (Kozlarek 2020: 6) und dass „das Leben in der heutigen Gesellschaft die Notwendigkeit verantwortungsvoller Entscheidungen voraussetzt und dass wir diese Entscheidungen im Schatten aller Zweifel und Risikos selbst treffen müssen“ (Kozlarek 2020: 6). Zum anderen jene Entfremdungsprozesse, welche die Lehrerinnen zwischen den Menschen wahrnehmen, die von Vertreter*innen der kritischen Theorie in einem größeren historischen Zusammenhang betrachtet werden und sich „im Lauf der Geschichte entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen modifizieren“ (Kozlarek 2020: 6). Werden der dargelegte dystopische Entwurf der Lehrer*innen und die utopischen Anteile ihrer Vorstellung von Gesellschaft mit der kritischen Theorie gespiegelt, so findet sich auch in der kritischen Theorie ein utopischer Anspruch, eine Zukunftsvision, die das politische Handeln begründen soll (siehe dazu Kozlarek 2020: 6–7).

Schule kann daher auch als ein Raum diskutiert werden, in dem innere Bilder und konkrete Handlungen zur Darstellung gebracht werden, um eine wirklichkeitsnahe Gestaltung von Gesellschaft zu evozieren. Der Schulraum kann dabei eine mimetische Funktion²⁴³ haben. So richten sich mimetische Prozesse in diesem „nicht nur auf andere Menschen in Face-to-Face-Situationen, sondern auch auf Orte, Räume und Gegenstände, imaginäre Handlungen, Szenen und Sachverhalte. Auch die in Institutionen wie Familie, Schule und Medien impliziten Handlungsspiele, Werte, Einstellungen und Normen werden von Kindern in mimetischen Prozessen gelernt und verkörpert“ (Wulf 2008: 76). Die mimetischen Prozesse „beziehen sich auf von Menschen bereits gemachte soziale Welten, die entweder als wirklich gegeben oder imaginär sind“ (Wulf 2017: 75). Der Deutungsraum Schule, wie er für den zweiten Typus rekonstruiert werden konnte, kann insofern bezüglich eines doppelten mimetischen Potentials diskutiert werden: Zum einen ist es den Lehrerinnen möglich, in der Schule als Gestalterinnen für Gesellschaft aufzutreten und die Heranwachsenden mit dem prospektiven Entwurf von Gesellschaft vertraut zu machen. Zum anderen kann die Ausrichtung am gemeinschaftlichen Agieren der Lehrerinnen mit ihren Schüler*innen im Unterricht als eine Inszenierung jenes an Respekt und Solidarität orientierten Handelns verstanden werden, das sich dann später auch in dem erweiterten gesellschaftlichen Kontext ereignen soll. Inwiefern allerdings dieser mimetischen Funktion der Schule auch Grenzen gesetzt sind, der Zusammenschluss der Lehrerinnen mit ihren Schüler*in-

243 Das Verständnis von Mimesis reicht bis in die Antike zurück. Aristoteles und Platon können als offensichtliche Referenzen für das Verständnis von Mimesis genannt werden; Aristoteles hält fest, dass der Mensch im Vergleich zu anderen Lebewesen durch seine mimetischen Fähigkeiten charakterisiert ist (vgl. dazu Wulf 2005: 21–23, sowie Wulf 2008: 74), und Platon geht davon aus, dass der Mensch soziales Verhalten in der Interaktion mit anderen Menschen erlernen und Normen und Werte so inkorporieren kann (vgl. Wulf 2005: 24; zur weiteren detaillierten Auseinandersetzung mit der Auffassung Aristoteles' und Platons siehe Wulf 2005: 24–25). Die mimetische Erzeugung – einer symbolischen Welt – nimmt, hier wird Wulfs (2005: 23–24) Argumentation gefolgt, Bezug auf andere Welten und ihre Schöpfer und schließt andere Personen und die eigene Welt ein [...] Die Geschichte der Mimesis ist eine Geschichte der Auseinandersetzung um die Macht über die Erziehung symbolischer Welten, um die Macht, sich und andere darzustellen und die Welt nach den eigenen Vorstellungen zu deuten. Insofern gehört Mimesis, insbesondere im Bereich der Erziehung und Sozialisation, zur Geschichte der Machtverhältnisse (Wulf 2005: 23). Der mimetische Prozess kann nicht als ein bloßes Nachahmen einer Handlung, Äußerung oder Erscheinung verstanden werden, sondern weist – im gelungenen Fall – darüber hinaus. Der mimetische Akt umfasst dann bspw. auf Seiten der Lehrer*innen, etwas Ausdruck zu verleihen oder einen Inhalt zu einer Darstellung zu bringen und auf der anderen Seite – von den Schüler*innen –, Vorstellungen oder Einstellungen, Normen und Werte oder Handlungen „nicht als bloße Kopie des Vorbilds“ (Wulf 2005: 26) zu übernehmen, sondern sich diese in einer Eigenständigkeit und Kreativität anzueignen (vgl. Wulf 2005: 26). So ist Mimesis zwar auch reproduktiver, aber vielmehr ein gestaltender Akt und verweist darauf, dass es eine gestalterische Mitwirkung des Menschen an seiner Entwicklung und seiner Umwelt (hier: Gesellschaft) gibt – „Mimesis ist eine kreative Nachahmung [Herv. im Zitat]“ (Wulf 2005: 26).

nen und dieses gemeinsame „[V]or-[A]hmen“ (Wulf 2005: 27) eines gesellschaftlichen Miteinanders, das von Respekt und Solidarität geprägt sein soll, tatsächlich die darin enthaltenen nachhaltigen Potentiale entfaltet, muss an dieser Stelle offen bleiben und an empirischem Material, in dem die Schüler*innen zu Wort kommen könnten, eruiert werden.²⁴⁴

Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein seitens der Schüler*innen über die Ziele im eigenen Leben

Schule wird von den Lehrer*innen des zweiten Typus als ein Raum wahrgenommen, in dem die Schüler*innen ein Bewusstsein über die Handlung und Ziele in ihrem Leben herausbilden können. Sie sehen Schule als einen Raum, in dem die Schüler*innen über eine Passung des eigenen Lebensentwurfs mit den zukünftigen Anforderungen, welche die Schüler*innen in ihrem späteren Leben vorfinden werden, nachdenken können. Sie sehen Schule auch als einen Raum, in dem die Schüler*innen einen Zugang zur Bedeutung eines glücklichen Lebens und zur Rolle der Kontemplation in ihrem Leben bekommen sollen. Diese Befunde stützen normativ orientierte schultheoretische Überlegungen, denn sie enthalten einen gesellschaftskritischen Ansatz und stellen die Frage nach der Rolle der Schule für einen Beitrag für die Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen. Schule spielt im Umgang mit diesen gesellschaftskritischen Fragen eine zentrale Rolle. Anschlussfähig ist der rekonstruierte Deutungsraum Schule an die Überlegungen Paulo Freires (1974), der festhält: „Der Mensch ist ein bewußtes Wesen. Sein auf die Welt gerichtetes Bewußtsein ist immer Bewußtsein von [Herv. im Zitat], in permanenter Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Deshalb ist es dem Menschen eigen, in ständiger Beziehung zur Welt zu stehen; in Beziehungen, in denen die in der Objektivität Gestalt annehmende Subjektivität zusammen mit jener eine dialektische Einheit bildet, aus der eine mit dem Handeln solidarische Erkenntnis erwächst und umgekehrt“ (Freire 1974: 81). In dem Raum Schule können in dieser befreiungstheoretischen Sicht nicht nur gesellschaftskritische Fragen – wie jene nach dem ständigen Wecken des Konsumbedürfnisses – gestellt werden, sondern er ist ein Raum, in dem an der „conscientização“ (Freire 1974: 84) – einem Wissen bspw. um den Anpassungsdruck an von außen vorgegebene Leitlinien der Gesellschaft und dessen Umgang oder um Wege der Regulierung des Konsumbedürfnisses – gearbeitet werden kann. Was alle drei Lehrer*innen dieses zweiten Typus in ihren Konstruktionen dieses Raums Schule eint, ist, dass die Schüler*innen in diesem Raum lernen sollen, eine souveräne Position gegenüber Grundfragen des menschlichen Lebens einzunehmen und eine Orientierung zu finden, mit der sie mit komplexen Fragen zum eigenen Entwurf des Lebens und des gesellschaftlichen Lebens umgehen lernen. In diesem Deutungsraum Schule geht es aus einer befreiungstheoretischen Sicht also darum, den Schüler*innen zu ermöglichen, die Welt von Neuem „er-schauen“ (Freire 1974: 89) zu können.²⁴⁵

Wenn das herausgearbeitete berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen dieses Typus, mit dem eine Verknüpfung zur Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt und in diskursiver Art

244 Diesen widersprüchlichen Aspekt, also das Potential einer eigenständigen Aneignung im Gegensatz zu einer bloßen Nachahmung oder Anpassung i.S. der Mimikry, haben Horkheimer und Adorno herausgearbeitet; im Fall einer Anpassung werden die in der „mimetischen Fähigkeit enthaltenen Bildungsmöglichkeiten nicht entfaltet“ (Wulf 2005: 27). Hierzu sei abermals auf Asbrand (2009: 188–189 sowie 240–241) verwiesen, die die Grenzen einer Vermittlung ethisch-moralischer Ansprüche im unterrichtlichen Handeln aufzeigt.

245 Nach Freire (1974: 89) sind Lehrer*innen in diesem Prozess gleichsam wie ihre Schüler*innen beteiligt und werden selbst zu Lerner*innen: „Der Lehrer, der schon allein durch den Akt der Problemstellung selbst darin einbezogen ist, ‚erschaut von neuem‘ das problematisierte Objekt dadurch, daß die Schüler es ‚er-schauen‘. Deshalb hört der Lehrer niemals auf zu lernen; je bescheidener er sich im Akt des ‚Wieder-erschauens‘ durch das ‚Er-schauen‘ seitens der Schüler zeigt, desto mehr lernt er.“

eine kritisch-emanzipative Haltung evoziert werden sollen, dem Deutungsraum Schule gegenübergestellt wird, so findet eine Attribuierung von Schule als Raum statt, die einer Etablierung eines auf Rationalität oder Wachstumssteigerung oder eines Überhangs eines an hedonistischen Lebensweisen ausgerichteten gesellschaftlichen Zusammenlebens keinen Vorschub leisten soll. Der Deutungsraum Schule gibt damit auch einen Hinweis auf ein Verständnis von Schule als einem geistesgeschichtlichen Raum: Schule kann dann als ein Raum verstanden werden, in dem weit zurückliegende Erinnerungsfiguren – hier kann das exemplarisch an epikureischen Anleihen verdeutlicht werden – aus einem weit zurückliegenden kulturellen Gedächtnis reaktiviert werden.²⁴⁶ Was ist damit gemeint: Die epikureischen Anleihen werden i.S. Assmanns (1988: 12) als kulturelle Formung verstanden, auf die sich die Lehrer*innen dieses zweiten Typus beziehen. Die Erinnerungsfigur, die im Deutungsraum Schule bei den Lehrer*innen dieses Typus also tief verankert ist, ist zwar kein „schicksalhaftes Ereignis der Vergangenheit“, sondern im Typus II ein bedeutungsvolles angestrebtes Gut. Dieses Gut bezieht sich allerdings nicht auf eine individuelle Passung von Interessen, auf ein individuelles Glück oder eine Stressreduktion, sondern geht darüber hinaus. Die epikureischen Anleihen gehen im Grunde auf Aristoteles zurück. Er kann also als Vorläufer dessen betrachtet werden, was dann Epikur aufnimmt, denn Aristoteles, selbstverständlich nicht als Einziger, befasst sich, wie Epikur später auch, mit der Frage nach dem höchsten Gut. Die Erinnerungsfigur, die in diesem Deutungsraum eingelagert zu sein scheint, ist bei Aristoteles als auch bei Epikur als „eudaimonía“ zu finden und wird als „das höchste abschließende Gut“ (Horn 2011a: 123) verhandelt. Die Lehrer*innen greifen in der Konstruktion des Schulraums auf Elemente der epikureischen Logik implizit wie folgt zurück: Er, Epikur, verbindet das Motiv der eudaimonía einmal mit einer Form der „bestimmten vernünftigen ‚Charakterhaltung‘ (*diathesis*), nämlich in der vollkommenen inneren Ruhe. Epikur wählt zur Kennzeichnung dieser Ruhe den Begriff *ataraxia* („Unaufgeregtheit““ (Horn 2011b: 127).²⁴⁷ Das herausgearbeitete Motiv des Bewusstseins greift auf die Erinnerungsfigur der eudaimonía, auf die „Idee einer souveränen Weltorientierung und auf die einer reflektierten Genussfähigkeit“ (Horn 2011b: 127), zurück. Schule ist dann ein Raum, in dem aus Sicht dieser Lehrer*innen das bewusste Positionieren gegenüber Kernfragen der Ausrichtung des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens angeboten und eingeübt werden kann, aber auch einer, in dem das kulturelle Gedächtnis in „retrospektiver Besonnenheit““ (Assmann 1988: 12) durch diese Lehrer*innen selbst aufrechterhalten wird.

Schule als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen

Schule wird von den Lehrerinnen des dritten Typus als eine richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen konstruiert. Diese Konstruktion von Schule hat zum einen die Funktion der Dirigierung inne, denn dieses richtungsweisende Verständnis der Lehrerinnen bringt zunächst einmal eine Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen für Gesellschaft hervor. Mit der Funktion der Dirigierung geht in diesem Typus zum anderen auch ein möglicher Wechsel der sozialen Position der Schüler*innen einher, welchen

246 Unter Erinnerungsfiguren sind hier in Anlehnung an Assmann (1988: 12) „schicksalhafte Ereignisse der Vergangenheit, deren Erinnerung durch kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung) wachgehalten wird“ zu verstehen. Unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses wird an dieser Stelle der „eigentümliche Bestand an Wiedergebrauchstexten, -Bildern und Riten [zusammengefasst; D.C.], in deren ‚Pfleger‘ sie [die Gesellschaft bzw. Gemeinschaft; D.C.] ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt“ (Assmann 1988: 15).

247 Epikur ist nun gerade bezogen auf diesen Typ besonders anschlussfähig, denn er setzt sich mit hedonistischen Lebensformen, dem Begriff der Lust und der Selbstgenügsamkeit auseinander, was sich auch auf die von den Lehrerinnen dieses Typus beschriebene heutige Zeit anwenden lässt.

die Lehrerinnen gleichsam für ihre Schüler*innen vorsehen. Daran gebunden ist die Vorstellung der Lehrerinnen, dass ihre Schüler*innen ihren Beruf frei wählen können. Dieser rekonstruierte Deutungsraum Schule kann zunächst einmal aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive nach Parsons (1968) mit ihrer Aufgabe der Allokation und der Selektion der Heranwachsenden für den späteren Berufsmarkt schultheoretisch diskutiert werden. Schule wird von den Lehrerinnen als ein wichtiger Ort verstanden, in dem die Heranwachsenden verstehen lernen, dass sie eine Position in der Gesellschaft einnehmen (müssen) und eine Auseinandersetzung mit dieser Positionierung erfolgen kann. Dies unterlegt eine theoretische Funktionsbeschreibung von Schule insofern, als dass im schulischen Raum i.S. der Allokation eine Arbeitstätigkeit bereitgestellt und zugeteilt wird. Die selektive Aufgabe – die Differenzierung nach Leistung – ist dabei der allokativen Aufgabe vorgelagert. Die Lehrerinnen dieses Typus brechen allerdings die Haltung der Entsprechung gesellschaftlicher Anforderungen in gewisser Weise auf und so wird Schule als eine Drehscheibe für einen möglichen Wechsel der sozialen Position der Schüler*innen konstruiert. Während also Schule von den Lehrerinnen als ein Raum begriffen wird, in dem askriptive Merkmale, wie soziale Herkunft, nun gerade keine Rolle mehr zu spielen haben und alles im Leben erreichbar ist, trägt gerade diese richtungsweisende Sicht aus einer schultheoretischen Sicht ambivalente Züge in sich: Die Lehrerinnen vermitteln den Schüler*innen, sie könnten ihren Beruf frei wählen, und stellen die Prämisse auf, dass alles im Leben erreichbar sei. So kann diese Konstruktion des Schulraums als ein Ort der Verhandlung über die Position in einer Sozialstruktur verstanden werden, in die sich nun gerade jene von den Lehrerinnen in den Blick genommenen Schüler*innen, deren Eltern über einen prekären sozioökonomischen Status verfügen, später in prekäre oder schlechter bezahlte Tätigkeiten einordnen müssten, bzw. in denen sie sich – wie es die Lehrerinnen bei ihren Schüler*innen wahrnehmen – bereits einordnen. Die Rekonstruktion dieses Schulraums offenbart dabei, dass mit der Dirigierungsstrategie der Lehrerinnen dieses Typus, also einer Responsibilisierung der Schüler*innen, die Erfüllung der versprochenen Prämisse des sozialen Aufstiegs abhängig ist von der Anstrengungsbereitschaft und der daraus folgenden Leistung, welche die Schüler*innen erbringen sollen. Es zeigt sich hier ein Erfüllungsanspruch, der abermals das strukturfunktionalistische Verständnis von Schule unterstreicht, denn die soziale Positionierung der Heranwachsenden steht in einem direkten Verhältnis zu ihren Ambitionen und ihrer Leistung, vor allem aber, wie sie die institutionalisierten Anforderungen an ihre Biographie in einer Gesellschaft mit einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung erfüllen *wollen*.²⁴⁸ Der Aspekt der Selektion ist dann unter dem Aspekt einer (vermeintlich) gerechten Zuteilung der Heranwachsenden in eine Gesellschaft zu diskutieren, denn mit der Responsibilisierung der Schüler*innen wird Leistung und die daran geknüpfte Zuteilung in eine spätere Beruflichkeit als unvoreingenommenes Kriterium der Selektion und Allokation vermittelt.²⁴⁹ Eine solche Orientierung enthält Zukunftsunsicherheiten und Statusinkonsistenzen, die dann von den Heranwachsenden indivi-

248 So konnte anhand der Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule dieses Typus herausgearbeitet werden, was Dollmann (2016: 256–257) bezogen auf die Sicht auf schulische Leistung sowie soziale Herkunft – allerdings bei Dollmann zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund – beschreibt: „Dagegen deuten Unterschiede in den Bildungsaspirationen, die nach der Berücksichtigung der schulischen Leistungen sowie der sozialen Herkunft zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen bleiben, auf sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft bei der Genese der Bildungsziele hin. Hierunter fallen also solche Bedingungen, die in öffentlichen Diskussionen oftmals unter dem Stichpunkt des *Nicht-Wollens* [Herv. im Zitat] zusammengefasst wurden. So wird häufig ein angeblicher Unwille zum Bildungserwerb ausgemacht, der bestimmte ethnische Gruppen im Status quo verharren lässt und einen Aufstieg im Bildungssystem verhindert“ (Dollmann 2016: 256–257). Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Aspekt des *Wollens* siehe Dollmann 2016: 259–267.

249 Siehe zur kritischen Auseinandersetzung mit Leistungsorientierung und Gerechtigkeitsversprechen Menz (2017) sowie Eberherr/Bendl (2017).

duell bewältigt werden müssen.²⁵⁰ So kann der Raum Schule also auch die Funktion einer Drehscheibe einnehmen, indem die riskante Seite (berufs)biographischer Entwicklung gefördert wird, was in einer klassischen modernitätstheoretischen Sicht – jener von Beck (1983) – vor dem Hintergrund der Individualisierung „als ein historisch widersprüchlicher *Prozeß der Vergesellschaftung* [Herv. im Zitat]“ (Beck 1983: 45) festgehalten wird. So kann die Drehscheibe Schule eine Richtung aufzeigen, welche die Lehrerinnen dieses Typus nun gerade zu verhindern versuchen, aber gleichzeitig befördern: Auf der einen Seite werden Schüler*innen in der Schule prominent mit Aspekten der Entfaltung ihrer (berufs)biographischen Gestaltung, mit der Suche nach der „Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten“ (Beck 1983: 55) konfrontiert. Auf der anderen Seite engt dieser Prozess der Vergesellschaftung die Heranwachsenden in standardisierte (berufs)biographische Lebenslagen, weil sie durch ihre Leistungen diesen zugewiesen werden. Diese Seite umfasst das Potential des Scheiterns, das dann ursächlich auf die individuelle Anstrengungsbereitschaft und erbrachten Leistungen der Schüler*innen rückgeführt wird. Die in diesem Typus herausgearbeitete Dirigierungsstrategie der Lehrerinnen deutet zumindest auf einen solchen widersprüchlichen Prozess der Vergesellschaftung hin. Diese modernitätstheoretische Sicht macht zum einen darauf aufmerksam, dass eine Begegnung der durch (möglicherweise) sozioökonomische Situierung hervorgerufenen Erschwernisse für Schüler*innen, schulische Aufgaben anzunehmen und bewältigen zu *können*, durch eine bloße Fokussierung auf Anstrengungsbereitschaft und Leistung schlichtweg zu kurz greift. Zum anderen weist der Deutungsraum Schule auf die unhinterfragte Haltung der Lehrerinnen hin, Anstrengungsbereitschaft und Leistung als unvoreingenommenes Kriterium der Selektion und Allokation zu akzeptieren.²⁵¹ Mit der In-Aussicht-Stellung eines möglichen Wechsels der sozialen Positionierung der Schüler*innen und der freien Wahl der Schüler*innen, einen Beruf zu ergreifen, kann die Sicht der Lehrerinnen auf Schule als eine kritische Anmerkung zu einer Gesellschaft gesehen werden, welche von einer starren hierarchischen Sozialstruktur geprägt ist. Mit der Aufforderung zur Eigenverantwortung und der Vermittlung der Aussicht auf eine Eigenbestimmung der sozialen Position wirken die Lehrerinnen dieses Typus auf der einen Seite dieser Reproduktion von festgelegten hierarchischen Strukturen entgegen. Allerdings bleiben sie auf der anderen Seite mit jener Prämisse der Eigenverantwortung in eine Zuweisungspraktik der Heranwachsenden in standardisierte (berufs)biographische Lebenslagen, die durch Leistung bestimmt wird, verstrickt.

10.3 Post-koloniale Reflexion der Dimension Erfahrungen in Gesellschaft aus den Typen I, II und III

Im vorangegangenen Kapitel wurden einzelne rekonstruierte Zusammenhänge aus den drei herausgearbeiteten relationalen Typen theoretisch diskutiert. Ein theoretisches Verständnis des rekonstruierten berufsbezogenen Handelns und der Erfahrungen, die diesem Handeln zugrunde liegen, wird mit diesem zweiten Kapitel nun um eine post-koloniale Reflexion der rekonstruierten Typen ergänzt. Mit dem für diese Studie gewählten rekonstruktiven Vorgehen war es

250 So müssen die Lehrerinnen dieses Typus selbst diese Zukunftsunsicherheiten und Statusinkonsistenzen bewältigen, wie in Kapitel 9.2 dargelegt. Für eine theoretische Sicht auf diese Bewältigungsanforderung siehe auch Pott 2002: 122–123.

251 Zu diskutieren wäre, dies kann allerdings nur an weiterführendem empirischen Material erfolgen, ob die Distanzhaltung der Schüler*innen nun gerade eine Antwort auf das Bemühen des schulischen Sozialisationsauftrags ist, nämlich sich dieser Form der Einordnung in standardisierte (berufs)biographische Lebenslagen zu widersetzen.

mein Anliegen, nicht nur die Heterogenität der jeweiligen Erfahrungen als Konstitution für das jeweilige typenspezifische Lehrer*innenhandeln differenziert zu erklären und – wie bereits erwähnt – bestimmte, voneinander unterscheidbare Strukturen der Erfahrungsorientierungen sowie der Handlungsorientierungen herauszuarbeiten und idealtypisch zu beschreiben. Mein Ziel war es auch, mit Hilfe der rekonstruktiven Methode und auch des dekonstruktiven Zugangs in Form einer kritisch-analytischen Grundhaltung in dieser Studie die Rolle machtvoller Praktiken, welche die Lehrer*innen – sei es bezogen auf ihre eigene Person, auf verallgemeinerte Akteur*innen oder auf ihre Schüler*innen – verhandelten, sichtbar zu machen. In dieser Studie ging es gerade nicht darum, eine Bedeutsamkeit des Migrationshintergrunds der befragten Lehrer*innen zwangsläufig aufzuspüren oder einseitig zu fokussieren. Vielmehr ging es – dies ergibt sich aus der migrationstheoretischen Positionierung dieser Studie – darum, offen dafür zu sein, ob und wenn ja wie die hier befragten Lehrer*innen ihren Migrationshintergrund zum Thema machen. Mit der Mehrfachperspektivierung von Migration (anhand einer historisch-systematischen sowie post-kolonialen Sichtweise), wie sie im migrationstheoretischen Grundlagenkapitel entwickelt wurde, war es außerdem möglich, differenziert die Eigenschaften und Prinzipien von Zuschreibungsprozessen zu thematisieren. Ob und auf welche Weise diese Zuschreibungsprozesse für das Handeln der befragten Lehrer*innen relevant sind, konnte nur durch das empirische Material herausgearbeitet werden. Sowohl die rekonstruktive Methode als auch die Sensibilisierung für mögliche maskierte Aspekte i.S. einer dekonstruktiven Perspektive (zur Verhältnissetzung dieser beiden Zugänge siehe dazu Kapitel 5.4.4 sowie 5.5), die das Lehrer*innenhandeln konturieren können, waren dazu geeignet, Eigenschaften und Prinzipien von Zuschreibungsprozessen offenzulegen und differenziert herauszuarbeiten, wie diese mit dem Lehrer*innenhandeln zusammenhängen. Eine Erläuterung, was in dieser Studie unter dem Begriff post-kolonial zu verstehen ist, wurde ausführlich im Kapitel 4.2 vorgenommen. Um nun aber zu verstehen, weshalb hier von einer post-kolonialen Reflexion des rekonstruierten Zusammenhangs – der Erfahrungen der Lehrer*innen in Gesellschaft sowie ihrem Bild von Gesellschaft und ihrem berufsbezogenen Handeln – gesprochen wird, soll dies an dieser Stelle kurz erläutert und begründet werden: Der Ausgangspunkt eines post-kolonialen Verständnisses ist, wie zu Beginn dieser Studie argumentiert, dass sich dieses mit Inhalten, bspw. mit Macht-konstellationen, der Weiterführung von kolonialen Denkweisen oder eben mit Migration befasst. Die post-koloniale Sicht auf Migrationsphänomene aus einer theoretischen Sicht wurde als kritisch-analytische Kategorie genutzt (siehe dazu Kapitel 5.2). Die post-koloniale Reflexion umfasst also in diesem Verständnis erstens nicht ausschließlich eine Einordnung der Thematik der Migration, die zum Teil für die Handlungsorientierungen eine Rolle spielte, sondern weist darüber hinaus. So ist ein Befund dieser Studie, dass anhand des rekonstruierten Zusammenhangs der gesellschaftsbezogenen Orientierung mit dem berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen machtvolle Praktiken von den Lehrer*innen wahrgenommen werden und eine Rolle für ihre Ausgestaltung ihres Lehrer*innenhandelns spielen. Dieser Zusammenhang wird in diesem Kapitel in den Blick genommen und gefragt, ob und auf welche Weise er post-koloniale Sichtweisen stützen kann. Die post-koloniale Reflexion dieses Befunds schließt zweitens eine „iterative Konfrontation“ (Leinhos/Jörke 2019: 168) mit diesem herausgearbeiteten Befund zum Lehrer*innenhandeln ein. Mit dieser werden „Aspekte in ihrer (impliziten) Thematisierung, in ihrer bewussten oder machttheoretischen Verborgenheit und vor allen in dieser Verschränkung – also der Möglichkeiten der Bedingungen der Thematisierbarkeit – analysierbar, explizierbar und theoretisierbar“ (Leinhos/Jörke 2019: 168). Hierfür ist genau zu klären, auf welche Weise überhaupt der hier im Fokus stehende rekonstruierte Zusammenhang mit einer post-kolonialen Perspektive gegengelesen werden kann – dies wird in der Reflexion darüber eingeholt, dass konkrete Ausgangspunkte aus der Erfahrungsorientierung rekapituliert und post-koloniale Anknüpfungspunkte benannt werden. In der post-kolonialen Reflexion wird also einerseits an jene Sichtweisen, welche die Lehrer*innen aufgrund der Zuschreibung zu ihrer

Person machen, welche identitätsstiftend wirken und letztlich ihr berufsbezogenes Handeln charakterisieren können, angeknüpft – dies ist im ersten Typus der Fall. Andererseits zeigte sich im zweiten Typus eine andere Form der Auseinandersetzung mit machtvollen Praktiken, die zwar auch Zuschreibungsprozesse umfassen, sich aber in einem anderen Zusammenhang als im ersten Typus zeigen, aber auch handlungsleitend für diese Lehrer*innen sind. Von den ersten beiden Typen unterscheidet sich dann eine weitere Art und Weise der Verhandlung von Macht, die der dritte Typus repräsentiert und das berufsbezogene Handeln dieser beiden Lehrerinnen prägt.

10.3.1 Post-koloniale Reflexion der Erfahrungen in Gesellschaft aus Typus I

In der herausgearbeiteten gesellschaftsbezogenen Orientierung konnte eine Sichtweise herausgearbeitet werden, welche die Lehrerinnen des ersten Typus einnehmen. Sie erkennen in der Gesellschaft eine Abwesenheit gegenseitigen Respekts und registrieren Vorurteile. Vor allem von zwei Lehrerinnen dieses ersten Typus – Zarah Jourda und Ulima Arolat – wurden Situationen geschildert, in denen sich eine vorurteilsbehaftete Sicht auf sie zeigt: Zarah Jourda berichtet bspw. von ihren Nachbar*innen, die sich irritiert zeigen, dass sich ihre Familie ein Haus kaufen konnte, oder von der anfänglich nicht vollzogenen Geste des Grüßens seitens der Nachbar*innen in ihrem Wohnumfeld. Zarah Jourda stellt im Interview auch dar, dass sie mit ihrem Verhalten – einer offensiv-freundlichen Art des Umgangs mit ihren Nachbar*innen – dafür gesorgt hat, dass sie von den Nachbar*innen nach einiger Zeit einen Akt der Anerkennung in Form eines alltäglichen Zeigens von Respekt (Grüßen, Einladungen der Nachbar*innen und Übernehmen des Blumengießens, wenn ihre Familie nicht in Österreich war) evozieren konnte. Eine andere Erfahrung ist jene beschriebene an der Kasse des Supermarktes. Zarah Jourda schildert, dass die Kassiererin jede Person vor ihr mit „Grüß Gott“ begrüßt – außer sie, als sie an der Reihe ist. Sie erklärt dann der Kassiererin, dass sich das nicht gehört und sie zu allen Kund*innen freundlich sein müsse, schließlich gehöre das Grüßen zu ihrem Beruf. In beiden Situationen versucht diese Lehrerin einer sozialen Diskriminierung zu begegnen. Beide Situationen verdeutlichen, dass sie einer Ungleichbehandlung ausgesetzt ist und dass in ihrem weiteren Umfeld solche „Unterscheidungspraxen bereits institutionalisiert sind“ (Gomolla/Radtke 2009: 16). Zarah Jourda registriert diese und versucht, für sich ihre Handlungshoheit zu gewinnen bzw. zu erhalten. Eine andere Lehrerin dieses Typus – Ulima Arolat – stellt sich die allgemeine Frage „wieso wird Gewalt immer-immer (.) weiß ich nicht den Muslimen vorgeworfen“ (Ulima Arolat I: 1140). Ausgehend von dieser allgemeinen Frage schildert sie Erfahrungen der sozialen Diskriminierung im Kopierraum der Schule oder auf dem Gang des Schulgebäudes. Dort wird sie von Kolleg*innen oftmals auf aktuell-politische Ereignisse oder auf TV-Dokumentationen angesprochen, die sich mit der IS-Thematik befassen. In den Situationen werden, wie sie berichtet, zum einen Verständnisfragen zur IS-Thematik gestellt, sie findet sich aber auch in Positionen wieder, in denen sie sich Kommentare ihrer Kolleg*innen (ungefragt) anhören muss. Wie in der Darstellung dieser Orientierung festgehalten, häuft sich diese Erfahrung auf, bis Ulima Arolat eines Tages eine Kollegin laut zurechtweist und ihren Unmut einerseits gegenüber einer grundsätzlichen Verknüpfung ihres Glaubens mit dem IS-Terror und andererseits bezüglich der Konnotation, dass sie aufgrund ihres Glaubens als Ansprechpartnerin für solche Themen dienen soll, ausdrückt. Diese Situationen, die Ulima Arolat schildert, sind andere als jene, in denen Zarah Jourda Diskriminierungserfahrungen sammelt, und auch die Art und Weise, wie Ulima Arolat ihre Handlungshoheit wiedergewinnt, unterscheidet sich von der Zarah Jourdas. Beiden Lehrerinnen ist es jedoch wichtig, sich gegenüber einer alltäglichen Diskriminierung zu behaupten. Tuana Nova verhandelt dies an einem anderen Grundgedanken, indem sie fragt „warum (2) man auf warum auf dieser Welt Unterschiede sein müssen“ (Tuana

Nova: 1206). Ausgehend von dieser Frage entwirft sie die Konstitution von Gesellschaft, die sie über das Sujet der Auseinandersetzung mit Unterschieden zwischen den Menschen verhandelt. Sie stellt außerdem die Frage nach den Unterschieden der Menschen und wie mit Diversität in einer Gesellschaft umgegangen werden kann. Diese Lehrerin findet eine Erklärung, nämlich ein unbedingtes Zugehörigkeitsbedürfnis des Menschen, wobei sie die Frage anschließt, weshalb Menschen überhaupt ein solches Zugehörigkeitsbedürfnis haben. Nicht das Zugehörigkeitsbedürfnis an sich, sondern die Asymmetrie, die sich aufgrund der eigenen Überlegenheit gegenüber anderen Zugehörigkeiten zeigt, hält sie für ein gesellschaftliches Miteinander für inakzeptabel und stellt schließlich diesem Umstand das Postulat der Akzeptanz gegenüber. Die herausgearbeiteten Erfahrungen in Gesellschaft zeigen das Registrieren und den Umgang mit Differenz seitens der Lehrerinnen. Dieser Befund kann aus einer post-kolonialen Perspektive wie folgt diskutiert werden: (1.) Vor allem an den konkret geschilderten Situationen der beiden Lehrerinnen Zarah Jourda und Ulima Arolat kann zum einen die Frage nach dem Einfluss auf die von anderen Menschen gesetzten Anerkennungskriterien verhandelt werden, denn sie befinden sich in vom „weißen Blick“ (Ha 2003: 93) abhängigen Settings. Die Benennung des „weißen Blicks“ (Ha 2003: 93) bezogen auf die Lehrerinnen ist an dieser Stelle eine recht deutlich vorgenommene Bestimmung. Er zeigt sich durch die Erfahrung der Lehrerinnen dieses Typus in der Gesellschaft. Gleichsam ist er aber auch schlüssig: So unterstreicht der empirische Befund jenes von Said (1978) sowie Hall (2004b) beschriebene Phänomen der Platzierung des Menschen in eine bestimmte Position durch andere Menschen, was sich durch die Herstellung von symbolischer Macht zeigt. Diese Herstellung symbolischer Macht kann über den von den Lehrerinnen registrierten gewohnheitsmäßigen Blick auf sie und andere Menschen gefasst werden, denn sie werden als ‚Andere‘ entworfen. Symbolische Macht ist hier in Anlehnung an Hall (2004b: 145–146) in einem umfassenderen Sinn als bspw. im Sinn einer ökonomischen Ausbeutung oder eines physischen Zwangs zu verstehen. Es geht hier um die machtvolle Praktik, die Menschen auf eine „bestimmte Art und Weise zu repräsentieren – innerhalb eines bestimmten ‚Repräsentationsregimes‘; also die Ausübung *symbolischer Macht* [Herv. im Zitat] durch Praktiken der Repräsentation“ (Hall 2004b: 145–146). Die Irritation über den Hauskauf von Zarah Jourdas Familie, die permanente Konfrontation mit stereotypen Bildern muslimischgläubiger Menschen oder die verallgemeinerte Wahrnehmung von Gesellschaft, in der Unterschiede hergestellt werden, können hier als Praktiken der symbolischen Macht identifiziert werden, die einen Anteil an der Konstitution des berufsbezogenen Handelns der Lehrerinnen dieses Typus haben, schließlich wollen sie als Gestalterinnen von Gesellschaft jenen Praktiken und dem daraus folgenden respektlosen Umgang mit Mitmenschen entgegentreten. (2.) Der Umgang mit Differenz wird vor allem bei zwei Lehrerinnen dieses ersten Typus, Zarah Jourda und Ulima Arolat, mit dem Theorem des Sprechens zentral entworfen. Es wurde in der Rekonstruktion dieser Erfahrungsorientierung detailliert herausgearbeitet, auf welche Weise sie von ihrem Gegenüber adressiert wird. Die jeweiligen Situationen unterstreichen insofern Spivaks (1988) Sicht auf Machtverhältnisse, als dass diesen beiden Lehrerinnen vom jeweiligen Gegenüber – den Nachbar*innen, der Kassierer*in, den Kolleg*innen – eine (Nicht-)Gewährung und Rahmung des Sprechens in einem für diese beiden Lehrerinnen festgelegten Kontext erfolgt. Interessant ist bei allen drei Lehrerinnen dieses ersten Typus, wie sie situativ in den geschilderten Situationen (erzieherisch-geduldiger Umgang, Akte des Verzeihens, klare verbale Abgrenzung, die Handlungsprämisse „Schmetterlingseffekt“ (Tuana Nova: 973)) umgehen, denn sie sind bemüht, selbstermächtigend mit den jeweiligen Personen zu sprechen bzw. zu agieren. Diese Erfahrungen in Gesellschaft konstituieren das Lehrer*innenhandeln zentral. Die herausgearbeitete Orientierung, als Gestalterinnen von Gesellschaft aufzutreten, kann aus einer post-kolonialen Perspektive letztlich auch als ein Überwindungsstreben aller drei Lehrerinnen bezogen auf die wahrgenommenen Zuschreibungspraktiken diskutiert werden.

10.3.2 Post-koloniale Reflexion der Erfahrungen in Gesellschaft aus Typus II

Im zweiten Typus dieser Studie wurde herausgearbeitet, wie die Erfahrungen in Gesellschaft mit dem berufsbezogenen Handeln dieser Lehrer*innen zusammenhängen. Einerseits gehört zu den Erfahrungen der zentrale Aspekt der Zeit, der von Leo Arieh, Bruno Aulent und Alara Ruchat bezüglich des gesellschaftlichen Zusammenlebens verhandelt wird. Andererseits schildern sie aber auch bestimmte Grundmerkmale des Menschen – hier das Bedürfnis nach Konsum und die fehlende Fähigkeit des Menschen, dieses Bedürfnis nach Konsum zu regulieren. Dieses Verhalten verorten sie in einer an Zweckrationalität und an Wachstum orientierten Gesellschaftsordnung. Bruno Aulent beschreibt ein ambivalentes Bild von Konsument*innen, denn sie verfügen zwar auf der einen Seite über eine bewusste Wahrnehmung zur Preisgestaltung und über ausreichende Information über die Praktiken bestimmter internationaler Firmen (er nennt hier Nestlé), zum anderen aber findet sich bei den Konsument*innen jedoch keine Einsicht, diesen Praktiken etwas entgegenzusetzen. Die von ihm charakterisierte Wertverschiebung seitens der Verbraucher*innen speist sich aus einer unhinterfragten Akzeptanz dieser Praktiken. Bruno Aulent spricht hier zwei Aspekte an, einmal Bedingungen der Ungleichheit an und dann eine Expansion aus einem Gewinnstreben heraus, die all jene sozialen Verhältnisse mit sich bringen, die sich in dieser an Gewinnstreben orientierten Expansion zeigen. Bei Alara Ruchat wird das Bedürfnis nach Konsum über die grundlegende Haltung der von ihr in den Blick genommenen Heranwachsenden beschrieben. Das Erfüllen der Bedürfnisse der Jugendlichen schildert sie vor dem Hintergrund einer historischen Entwicklung des Konsums. Sie stellt dabei eine Funktion des Konsums in einem westeuropäischen Land, auf das sie sich bezieht, heraus: So rahmt sie diese nicht vorrangig bezogen auf das Erfüllen der „Grundbedürfnisse“, sondern vor dem Hintergrund des „Immer-mehr-haben-Wollens“ (Alara Ruchat: 190) einer Wachstumsgesellschaft. Leo Arieh nimmt auch Stellung zu den Bedingungen des Handelns seiner Schüler*innen in der Rolle als Konsument*innen. Sein beschriebenes Phänomen macht er an dem Handeln der Schüler*innen fest, welches er – wie Bruno Aulent – in einer globalisierten Gesellschaft verortet: Auch Leo Arieh fokussiert eine Dimension der Globalisierung, welche auf das Gewinnstreben zielt und die damit verbundenen sozialen Kosten akzeptiert. Wie Bruno Aulent und Alara Ruchat geht er auf das Einkaufshandeln seiner Schüler*innen ein und konkretisiert dieses an dem schwedischen Textilhandelsunternehmen H&M. Leo Arieh thematisiert die Kosten, die bei der Herstellung jener Produkte von H&M anfallen, allerdings aber nicht von den Hersteller*innen oder Konsument*innen gezahlt werden, sondern von jenen Arbeiter*innen getragen werden, die diese Kleidung herstellen. Sie stehen mit einer prekären Bezahlung und Arbeitsbedingungen den Konsument*innen gegenüber, die in den Augen Leo Ariehs auf diese Waren nicht verzichten wollen. Was für die Verfasstheit von Gesellschaft orientierungsgebend ist, ist ebenjenes von den drei Lehrer*innen dieses Typus beschriebene Verhalten, das sich in dem Erfüllungsanspruch der jeweiligen ausgedehnten Kulturbedürfnisse durch den Menschen, begleitet von einer unhinterfragten Zweckrationalität, zeigt. Die Vertreter*innen dieses zweiten Typus vermitteln dieses wirtschaftliche Verhalten über die von ihnen kritisierte Haltung der fraglosen Akzeptanz. In ihren Augen akzeptieren die Heranwachsenden die westeuropäisch-kapitalistische Logik des Produktionsprozesses und der Preisgestaltung, unterstützen Konzerne, die mit dieser Logik Gewinne generieren (wie z.B. Nestlé und H&M) und stimmen den Produktionsbedingungen der gewollten Waren zu. Auf welche Weise kann sich mit diesem rekonstruierten Zusammenhang zwischen dieser Erfahrungsorientierung und dem berufsbezogenen Handeln dieser drei Lehrer*innen, eine kritisch-emanzipative Haltung bei den Schüler*innen zu evozieren, aus einer post-kolonialen Sichtweise auseinandergesetzt werden: Dieser Zusammenhang macht zum einen darauf aufmerksam, welchem Strukturprinzip eine westeuropäisch-kapitalistische Gesellschaft unterliegt, denn es werden hier die Mecha-

nismen eines perpetuierenden Umgangs mit Arbeitnehmer*innen angesprochen, die auf ökonomische Interessen ausgerichtet sind. Eng daran geknüpft ist zum anderen das Aufzeigen eines utilitaristischen Vorgehens, denn Menschen in jenen Berufszweigen, die finanziell und von den Arbeitsbedingungen her prekär sind, arbeiten im Interesse internationaler Firmen, die auf der Nord- bzw. Westhalbkugel angesiedelt sind. Diese Form von Globalisierung hängt dabei grundsätzlich mit einer kapitalistischen Logik zusammen und damit mit Ausbeutungspraktiken von Menschen. Pointiert ausgedrückt kann dieses Strukturprinzip als eine Weiterführung kolonialistischer Denkweisen diskutiert werden. Auch dieser Befund markiert – wie im ersten Typus – eine Platzierung von Menschen in eine zugewiesene Position durch andere, wie es Asad (1973 a, b), Said (1978) sowie Hall (2004b) beschreiben. Dieser Befund verdeutlicht diese Praktik der Platzierung auf eine zweifache Weise, allerdings aber anders als im ersten Typus. Zum einen wird diese Platzierung seitens der Lehrer*innen als nicht auf die eigene Person bezogen wahrgenommen, sondern auf eine verallgemeinerte Arbeiter*innenschaft, die in prekären Arbeitsverhältnissen arbeitet. Die platzierenden Akteur*innen sind in diesem rekonstruierten Zusammenhang die Konsument*innen, zu denen sich die Lehrer*innen dieses Typus selbst auch zählen. Dieser Befund hebt den Aspekt der Macht nach Hall (2004b: 145–146) – auch das unterscheidet den Befund dieses zweiten Typus vom ersten – bezüglich einer ökonomischen Ausbeutungsform, aber auch bezüglich der symbolischen Macht hervor. Mit dem (unhinterfragten) Streben nach Konsum wird die Praktik der Repräsentation der Arbeiter*innen in prekären Anstellungsverhältnissen immer wieder perpetuiert. Der rekonstruierte Zusammenhang verweist auf eine Praktik der Repräsentation – als symbolische Macht –, die Asad (1973a: 17) mit der Frage nach der Verwobenheit von kolonialen Denkstrukturen mit der wissenschaftlichen Disziplin der Anthropologie verknüpft. Der hier rekonstruierte Zusammenhang ist daher anschlussfähig an Asads Verhandlung von Macht, weil sie mit der herausgearbeiteten gesellschaftsbezogenen Orientierung dieses zweiten Typus auch in einem Verhältnis steht – als „power relationship between dominating (European) and dominated (non-European) cultures“ (Asad 1973a: 17). So stehen zum einen die Kultur des Konsums, die sich in Ländern Europas zeigt, und die unhinterfragte Akzeptanz, unter welchen Bedingungen die Waren produziert werden, sowie jene Arbeitskultur²⁵² der internationalen Unternehmen in einem machtvollen Verhältnis zu den Produzent*innen von Waren in sogenannten Billiglohnländern. Das herausgearbeitete berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen dieses Typus, bei den Schüler*innen eine kritisch-emanzipative Haltung zu evozieren bzw. zu festigen, kann bezüglich der von Asad (1973) betonten reflexiven Sicht auf das produzierte Wissen diskutiert werden. In dieser Sicht bezieht sich diese reflexive Sicht auf die Strukturmerkmale und die Mechanismen der Globalisierung und des Wachstumsstrebens in westeuropäisch-kapitalistischen Gesellschaften. Das Wissen darüber sollen die Schüler*innen nutzen, um bspw. die geschilderten gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen und eine emanzipative Haltung gegenüber diesen Strukturen einzunehmen.

252 Unter Arbeitskultur wird hier der „organisationsübergreifende Zusammenhang von Arbeit und Arbeitshandeln sowie von Arbeitsergebnissen und deren Relevanz für die Organisation [hier: bspw. der Unternehmen wie Nestlé und H&M; D.C.], das Individuum sowie die Gesellschaft“ (Wendekamm/Model 2019: 270) verstanden, also bspw. die Auffassungen von Unternehmen, welche Bedeutung sie den lebensweltlichen Aspekten der Arbeitnehmer*innen schenken – oder gerade nicht.

10.3.3 Post-koloniale Reflexion der Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und in Gesellschaft aus Typus III

Der dritte Typus bietet aus den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und in Gesellschaft heraus Potentiale für einen post-kolonialen Diskurs. In der Orientierung im Nahfeld Schule ist deutlich geworden, auf welche Weise die Lehrerinnen die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule und von ihren schulischen Aufgaben wahrnehmen und dass diese beiden Lehrerinnen Erklärungen der Schüler*innen für ihre schulischen Leistungen registrieren, allerdings als inakzeptabel markieren. Mattea Ispenian nimmt bei einigen ihrer Schüler*innen vor allem wahr, dass Schule für sie ein „Disneyland“ (Mattea Ispenian: 1143) und „Spaß“ (Mattea Ispenian: 1167) ist. Die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule ist bei der zweiten Lehrerin dieses Typus, Livia Murany, geprägt durch eine von einigen Schüler*innen geäußerte Herkunftsthematik und eine migrationspezifische Selbstzuschreibung. Jene von Livia Murany in den Blick genommenen Schüler*innen geben ihren Migrationshintergrund als Ursache an, den schulischen Anforderungen nicht so genügen zu können, wie sie es eigentlich sollten – Livia Murany hingegen subsumiert diese Erklärungsversuche als „Ausreden“ (Livia Murany: 380). Die Erfahrungen mit den Schüler*innen, welche diese beiden Lehrerinnen sammeln, werden mit ihren Erfahrungen des Schüler*innenseins zu ihrer damaligen Schulzeit gespiegelt. Beide Lehrerinnen knüpfen an ihre weiter zurückliegende migrationsbiographische Erfahrungsaufschichtung an. Beide Erfahrungen – die mit den Schüler*innen in der heutigen Zeit und jene als Schülerinnen zur damaligen Zeit – konstituieren die erste Handlungsorientierung dieser beiden Lehrerinnen, denn sie vermitteln durch ihre eigene Biographie den Schüler*innen eine Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens. Was ist nun gerade an diesem Befund, also an diesem ersten Zusammenhang – den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und der ersten Orientierung des berufsbezogenen Handelns – aus einer post-kolonialen Perspektive diskussionswürdig? (1.) An diesem Befund kann vor allem diskutiert werden, wie diese beiden Lehrerinnen ihre migrationsbiographischen Erfahrungen nutzbar machen: Zum einen gehen sie davon aus – dies ist in dieser Studie bereits mehrfach erwähnt worden –, dass sie Erfahrungen mit den Schüler*innen mit Migrationshintergrund teilen. Ob aber nun tatsächlich die Schüler*innen an ihre migrationsbiographischen Erfahrungen auch wirklich anknüpfen wollen oder können, gerät hier für die Lehrerinnen selbst aus dem Blick. Mit den Vermittlungsbemühungen ihrer biographischen Erfahrungen für eine Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens der Schüler*innen funktionalisieren sie nicht nur ihren eigenen Migrationshintergrund. Sie scheinen sich auch in das erwünschte Aufgabenprofil als Lehrerinnen mit Migrationshintergrund, welche die Teilhabemöglichkeiten für die schulische und berufliche Laufbahn von Schüler*innen mit Migrationshintergrund erhöhen sollen – wie es bspw. im Nationalen Aktionsplan für Integration (siehe dazu ausführlich Kapitel 4.3.1) vorgesehen wird – einzufügen. Sie agieren in gewisser Weise als Helferinnen für einen reibungslosen Eintritt in den Arbeitsmarkt für jene Heranwachsende, die einen Migrationshintergrund haben. (2.) Nicht unbedingt durch die abgrenzende Positionierung der Lehrerinnen gegenüber der Distanzierung der Schüler*innen zu Schule und ihren schulischen Aufgaben, sondern vielmehr mit ihrer Sicht auf die hervorgebrachten Erklärungen ihrer Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die sie als „Ausreden“ (Livia Murany: 380) rahmen, sowie mit ihrer Auffassung, die Schüler*innen sehen die Schule als „Spaß“ (Mattea Ispenian, 1167) an und wollen nur „chillen“ (Mattea Ispenian: 1166), nehmen sie hier Zuschreibungspraktiken vor, auch wenn sie bemüht sind zu differenzieren und „nicht alle in einen Topf“ (Livia Murany: 379) zu werfen. Mit Spivak (1988: 297) ausgedrückt, sprechen die Schüler*innen ja im Grunde eine deutliche Sprache – sie grenzen sich von Schule und ihren schulischen Aufgaben ab. Die auf diese Art sprechenden Heranwachsenden werden dann allerdings in eine bestimmte Rolle gedrängt. Anzunehmen ist, dass dies weder bewusst noch beabsichtigt ist, dennoch vermittelt

diese Sicht auf die Schüler*innen eine klassische Auffassung aus der Migrationspolitik der Geschichte Österreichs, denn die Lehrerinnen sind an den Bemühungen der reibungslosen Anpassung nun gerade jener Schüler*innen mit Migrationshintergrund an die (berufsbezogenen) Bedingungen der Mehrheitsgesellschaft beteiligt bei gleichzeitiger Überzeugung, dass diese Heranwachsenden erst dazu bewegt werden müssten. Hier zeigt sich aus einer post-kolonialen Perspektive, dass letztlich in diesem Handeln eine machtvollste Komponente steckt, denn die betreffenden Schüler*innen werden in einem festgelegten, stigmatisierenden Kontext – den der Motivationsunwilligen – gestellt.

In diesem dritten Typus konnte auch herausgearbeitet werden, wie die Sicht auf Gesellschaft als ein Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung der beiden Lehrerinnen mit ihrem berufsbezogenen Handeln zusammenhängen: Für diese Orientierung sind die Erfahrungen von Mattea Ispenian und Livia Murany, die sie in ihrer berufsbiographischen Entwicklung sammeln, relevant. Sie sind von der zentralen Frage begleitet, wie das Individuum einen sozialen Status erlangt. Ihre Überlegungen, wie eine Gestalt- und Steuerbarkeit des (Berufs-)Lebens der Schüler*innen gelingen kann, ist stark an die von ihnen in den Blick genommene westeuropäisch-kapitalistische Gesellschaftsordnung und die Erfüllung und Übernahme institutioneller Vorgaben (wie bspw. des Schulabschlusses) gebunden, ohne die eine Positionierung – i.S. des sozialen Aufstiegs – im gesellschaftlichen Raum kaum möglich ist. Während Mattea Ispenian die Positionierung im gesellschaftlichen Raum über den gesellschaftlichen Standard vermittelt, immer weiter nach Entscheidungsoptionen und (beruflichen) Weiterentwicklungschancen zu suchen, bilanziert Livia Murany die beruflichen Qualifizierungsprozesse und die Grenzen des sozialen Aufstiegs in Österreich am Beispiel der Herkunftsgeschichte ihrer Eltern. Bei beiden Lehrerinnen findet sich das Motiv der zeitlichen Rhythmisierung der Berufsbiographie – das betrifft etwa das Erlangen des Schulabschlusses, die rechtzeitige und richtige Entscheidung für das Lehramtsstudium bzw. das frühe Bemühen um einen Ausbildungsplatz sowie später dann einen Übertritt in das Lehramtsstudium. Was hier deutlich wird, ist zum einen, dass das Individuum in einer bestimmten zeitlichen Abfolge in einen Beruf einmünden sollte, und zum anderen, dass Gesellschaft – vorausgesetzt, die Bildungsnachweise liegen vor – Entscheidungsoptionen und (berufliche) Verwirklichungschancen offenhält. Die zweite Orientierung des berufsbezogenen Handelns dieser Lehrerinnen ist charakterisiert von dem Bestreben der Lehrerinnen, ihre Schüler*innen zu einem eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln zu bewegen. Diese Prämissen sind zum einen darauf ausgerichtet, die Erwartungen, die in der Gesellschaft an das Individuum gerichtet werden, erfüllen zu können. Zum anderen haben dann die Schüler*innen in ihren Augen die Chance, sich einen beruflichen Status zu erarbeiten und einen sozialen Aufstieg zu vollziehen. Dieser Befund kann insofern abermals mit der Argumentation Spivaks (1988: 297) diskutiert werden, weil im Grunde mit diesem berufsbezogenen Handeln zwar die Heranwachsenden ermächtigt werden sollen, ein selbst gesteuertes und gestaltetes (Berufs-)Leben zu führen und sie sich beruflich frei entwerfen können, wenn sie über die entsprechenden Voraussetzungen für einen solchen Entwurf verfügen. Die von diesen beiden Lehrerinnen gesetzten Prämissen der Eigenverantwortung und der Selbstständigkeit sind auch daran beteiligt, die Schüler*innen in einer gewissen Weise zu repräsentieren. Damit aber wird allerdings ein selbstermächtigender Entwurf des Lebens nun gerade verhindert, denn die Lehrerinnen agieren so, wie sie glauben, dass die Schüler*innen am besten ermächtigt werden können – letztlich trägt nun aber dieses Handeln das Potential in sich, gerade diese Entwicklung zu verhindern.

10.4 Verknüpfung der Orientierungen eines relationalen Typus, Bildung einer Integrativen Theorie und abschließende professionalisierungstheoretische Reflexion des typisierten Lehrer*innenhandelns

Im vorangegangenen Kapitel wurden einzelne rekonstruierte Zusammenhänge – die Verknüpfungen bzw. die Relationen – aus den drei herausgearbeiteten relationalen Typen theoretisch diskutiert. In diesem Kapitel werden nun die Verknüpfungen der Orientierungen eines relationalen Typus prägnant dargestellt (Kapitel 10.4.1). Danach bilde ich – auf der Grundlage der empirischen Befunde zu dem in dieser Studie typisierten Lehrer*innenhandelns – eine Theorie (Kapitel 10.4.2). In einem letzten Schritt nehme ich eine abschließende professionalisierungstheoretische Reflexion des typisierten Lehrer*innenhandelns vor, die sich zweifach ausgestaltet. Zum einen beleuchte ich zusammenfassend das Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund dahingehend, ob dieses mit dem in dieser Arbeit um eine reflexive und machttheoretische Komponente erweiterten strukturtheoretischen Verständnis als professionalisiert gelten kann, und zum anderen, wie es aus einer praxeologischen Sicht auf Professionalisierung eingeschätzt werden kann (10.4.3).

10.4.1 Verknüpfungen der Orientierungen eines relationalen Typus

Es konnten in dieser Arbeit drei relationale Typen gebildet werden. Anhand der jeweiligen Typen I, II und III konnte gezeigt werden, dass und wie die gemeinsamen Orientierungen miteinander im Verhältnis stehen, die den jeweiligen relationalen Typus charakterisieren. An dieser Stelle soll die Antwort darauf, was die Relation der Orientierungen eines relationalen Typus – also des Typus I, II und III – ausmacht, gebündelt werden. Dazu werden die Verknüpfungen nun – rückblickend auf die Erarbeitung der drei relationalen Typen (siehe dazu Kapitel 7, 8 und 9) – für den jeweiligen Typus veranschaulicht, um daraus dann eine Theorie des Lehrer*innenhandelns zu skizzieren (siehe dazu Kapitel 10.4.2).

Verknüpfungen der Orientierungen – relationaler Typus I

Der relationale Typus I wird von Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova vertreten und als der *schüler*innenzentriert-helfende und gesellschaftsgestaltende Typus* bezeichnet. In dem Typus I zeigte sich (1.) eine starke Verknüpfung der typisierten Orientierung im Nahfeld Schule mit ihrem Lehrer*innhandelns: Sie nehmen die Heranwachsenden in ihrer gesamtpersönlichen Befindlichkeit wahr und nehmen im Umgang mit ihnen Rücksicht auf diese Bedarfe, sie verstehen sich als Care-Takerinnen für die Schüler*innen. Sie nehmen die Rolle einer umsorgenden, für die Schüler*innen verständnisvollen, verlässlichen und orientierungsgebenden Bezugsperson ein. Sie verstehen sich als eine – familial konnotierte – Figur, die den Schüler*innen Sicherheit, Trost und Erfahrungen von Selbstvertrauen vermittelt. Gleichsam ist dieses Handeln aber auch von einem Bemühen um Distanz gekennzeichnet. Es ließ sich (2.) eine weitere Verknüpfung zwischen der gesellschaftsbezogenen Orientierung und dem Lehrer*innenhandelns finden. Die Lehrerinnen Zarah Jourda, Ulima Arolat und Tuana Nova nehmen Gesellschaft in einem prekären Zustand wahr, als eine „Baustelle“. Sie reflektieren den gesellschaftlichen Ist-Zustand mit dystopischen Anteilen. Der bedrückenden, angsterfüllten, vorurteilsbehafteten Gesellschaft wird ein prospektiver Entwurf gegenübergestellt, der utopische Komponenten erhält. So ist es in diesem Entwurf aus Sicht dieser Lehrer*innen möglich, friedlich und solidarisch

miteinander zu leben, Menschen gleichwertig anzusehen und respektvoll im Alltag miteinander umzugehen. Diese Entwürfe sind mit dem Handeln im schulischen Raum insofern verbunden, als dass die Lehrerinnen ihren Schüler*innen zeigen wollen, dass jede*r zu diesem Miteinander beitragen kann und auch sollte. Diese normativen Vorstellungen über ein Zusammenleben in Gesellschaft wollen sie einerseits über ein modellhaftes Agieren, andererseits auch über einen Diskurs mit ihren Schüler*innen umsetzen. In den Diskursen mit ihren Schüler*innen findet ein Rekurs der Lehrerinnen auf die Bedeutsamkeit eines interpersonal-moralischen Referenzsystems statt, das sich bei diesem Typus über drei wesentliche Koordinaten aufspannen lässt: eine wechselseitige Anerkennung durch Überwindung von Differenzen, eine Akzeptanz von geteilten Normen und eine Ausrichtung auf ein gemeinschaftliches Ziel – Zarah Jourda, Ulina Arolat und Tuana Nova verstehen sich in ihrem Handeln auch als Gestalterinnen von Gesellschaft. (3.) Das Lehrer*innenhandeln – als Care-Takerinnen gegenüber ihren Schüler*innen und Gestalterinnen von Gesellschaft – dieses ersten Typus ist dann noch mit der dritten Orientierung, der des Deutungsraums Schule, verbunden. Für die Lehrerinnen ist Schule ein Initiationsraum für Nachhaltigkeit. Die Schule ist für sie ein Raum, in dem das Setzen von Sinngehalten bei den Schüler*innen erfolgen kann, was ein zentrales Verständnis ihres berufsbezogenen Handelns als Lehrerinnen dieses ersten Typus ist. Diese Sinngehalte sollen nachhaltig sein; sie sollen einen längeren Zeitraum überdauern und setzen das Verhältnis des Individuums zu Gesellschaft zentral. Mit dem Verständnis des Deutungsraums Schule wird auch deutlich, dass die Schüler*innen nicht mehr nur als gestresste und schützenswerte Personen wahrgenommen werden, sondern durchaus auch als potentielle souveräne Gestalter*innen von Zukunft. Sie verfügen in den Augen der Lehrerinnen dieses Typus über die Möglichkeiten, die Gesellschaft, in der sie später einmal leben werden, auch mitzugestalten.

Verknüpfungen der Orientierungen – relationaler Typus II

Der relationale Typus II konnte aus den Orientierungen, die aus den Interviews mit Leo Arie, Bruno Aulent und Alara Ruchat typisiert wurden und die in einem sinnlogischen Zusammenhang stehen, gebildet werden – dieser wurde *der alltagsorientierte und eine kritisch-emanzipative Haltung evozierende Typus* benannt. Die Relation der Orientierungen zeigt sich wie folgt: (1.) Die erste Verknüpfung zeigt sich in der gemeinsamen Orientierung im Nahfeld Schule. So nehmen die Lehrer*innen dieses Typus die Schüler*innen als Heranwachsende wahr, die danach streben, sich einem von außen vorgegebenen Leitbild anzunähern bzw. anzupassen. Diese Anpassungsbestrebungen beziehen sich auf Rollenerwartungen, denen die Schüler*innen versuchen zu entsprechen. Die Lehrer*innen versuchen dann in ihrem Handeln, den Alltag der Schüler*innen bzw. Alltagsgeschichten aus ihrem Umfeld im Unterricht zum Thema zu machen und diese als unmittelbare Lerngeschichten zu nutzen. (2.) Diese Lehrer*innen haben zudem aber auch eine bestimmte Sicht auf die Gesellschaft, welche in Relation mit ihrem Lehrer*innenhandeln steht und eine starke Verknüpfung ausmacht. So nehmen diese drei Lehrer*innen eine zeitdiagnostische Analyse von Gesellschaft und eine Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft wahr sowie ein Konsumverhalten des Menschen, welches nicht (mehr) regulierbar scheint, aber aus ihrer Sicht einer Regulierung bedarf. Hier zeigt sich eine starke Verknüpfung zum Handeln in der Schule. Ihnen ist äußerst wichtig, das Einüben von Kritik und das selbstbewusste Vertreten einer Meinung zu vermitteln, denn dies hilft in ihren Augen, Bedürfnisansprüche und damit die Regeln einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung zu hinterfragen – zu der letztlich auch der Umgang mit der Anpassung zählen kann. (3.) Eine weitere Relation besteht zwischen der Orientierung, eine kritisch-emanzipative Haltung bei den Schüler*innen zu entwickeln, und der Art und Weise, wie diese drei Lehrer*innen Schule deuten. Diese drei Lehrer*innen eint, dass in der Schule das Bewusstsein

über die Handlungen und Ziele im Leben der Heranwachsenden evoziert werden kann. In der Schule sehen sie einen Raum, in dem Schüler*innen erlernen, über die Erfüllung ihrer individuellen Bedürfnisse hinauszudenken, und in welchem die Heranwachsenden eine eigenständige Position einnehmen lernen und sich mit Fragen nach der Ausgestaltung ihres Lebens und des gesellschaftlichen Zusammenlebens befassen können. Diese Deutung von Schule hängt insofern eng mit der zweiten Handlungsorientierung zusammen, als dass diese drei Lehrer*innen diesen Raum als einen aktiven Diskursraum nutzen und eine kritische Befassung mit den Praktiken der Anpassung im individuellen Alltag und den Regeln der kapitalistischen Wirtschaftsordnung seitens der Schüler*innen evozieren.

Verknüpfungen der Orientierungen – relationaler Typus III

Mattea Ispenian und Livia Murany bilden den dritten relationalen Typus – den *(berufs)biographisch ausgerichteten gestaltend-steuernden Typus*. In diesem relationalen Typus zeigen sich drei Verknüpfungen. (1.) Die erste Relation besteht aus der Orientierung, welche über die Sicht der beiden Lehrerinnen auf die Heranwachsenden rekonstruiert werden konnte, und der ersten Handlungsorientierung. Sie nehmen die Schüler*innen als jene wahr, die sich von Schule und ihren schulischen Aufgaben abgrenzen. Die Erfahrungen, welche Mattea Ispenian und Livia Murany mit ihren Schüler*innen sammeln, vergleichen sie dann mit den Erfahrungen ihres eigenen Schülerinnenseins. Diese Abgrenzungsbewegungen der Schüler*innen können mit der ersten Handlungsorientierung der Lehrerinnen – einer Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, welche durch die eigene Biographie vermittelt wird – verknüpft werden. (2.) Die zweite Relation zeigt sich in der Verbundenheit zwischen dem Bild von Gesellschaft, welches diese beiden Lehrerinnen zeichnen, und der zweiten Handlungsorientierung – den Prämissen für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen. Für Mattea Ispenian und Livia Murany bildet der sozioökonomische Rahmen, der für ihr Aufwachsen prägend war, einen relevanten Bezugspunkt für die Einordnung ihrer sozialen Position in Gesellschaft. Beide sehen in der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle für das Einnehmen der sozialen Position in Gesellschaft. Beide Orientierungen der Wahrnehmung, zum einen jene der Abgrenzung der Schüler*innen von Schule, zum anderen jene Orientierung der Gesellschaft als ein Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung sind mit der Prämissensetzung für die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen eng verknüpft. Beide Lehrerinnen wollen über die Vermittlung von „Eigenverantwortung“ und auch „Selbstständigkeit“ die Schüler*innen dazu bewegen, sich verantwortlich für sich und die Gestaltung der sozialen Rolle zu zeigen. Ein solches eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln erfüllt eine Funktion. So wird damit den Erwartungen entsprochen, welche die Gesellschaft an das Individuum setzt, und vermittelt, dass es möglich ist, sich über einen selbstgewählten Beruf einen sozialen Status zu erarbeiten und sich in Gesellschaft zu positionieren. (3.) Die dritte Relation besteht aus der gemeinsamen Orientierung Deutungsraum Schule und der Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen. Diese Verknüpfung wird dabei vor dem Hintergrund der Orientierung im Nahfeld Schule besser verständlich und ist in einer diametralen Anordnung zu verstehen, denn anders als die Schüler*innen der beiden Lehrerinnen sehen diese Schule als einen bedeutsamen Raum für ihre Schüler*innen an. Schule wird – vor dem Hintergrund ihrer eigenen biographischen Erfahrungen – von ihnen als ein Raum entworfen, in welchem ein Bildungsabschluss erfolgen und damit eine soziale Position in der Gesellschaft eingenommen werden kann. Beide Lehrerinnen sehen die Schule als eine Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen. Die Lenkung und die Dirigierung sind bei Mattea Ispenian und Livia Murany von der allgemeinen Prämisse des sozialen Aufstiegs so stark beeinflusst, dass andere Zuteilungs-

prinzipien gar nicht relevant erscheinen. Mit der Prämisse der Vermittlung von „Eigenverantwortung“ und „Selbstständigkeit“ wird Schule zu der relevanten Drehscheibe, durch die die Heranwachsenden später einmal ihre soziale Position einnehmen können.

10.4.2 Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns

In dieser Arbeit wurden gemeinsame Orientierungen herausgearbeitet und eine relationale Typenbildung vorgenommen. Für die typisierten gemeinsamen Orientierungen wurde dann gefragt, wie die Orientierungen, die in den vier Dimensionen zu finden waren, *zueinander stehen*. Auf welche Weise die Orientierungen miteinander zusammenhängen, zeigte sich erst in den jeweiligen Einzelfällen, konnte dann aber in der darauffolgenden Interpretation mehrerer Interviews der befragten Lehrer*innen einzelfallübergreifend identifiziert werden. Die „typisierte[n] Relationen typischer Orientierungen“ (Nohl 2017: 107), welche in dieser Arbeit für den Typus I, II und III gebildet werden konnten, legitimieren nun folgende Theoriebildung einer *Integrativen Theorie des Lehrer*innenhandelns*: Das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund steht in einem engen Verhältnis zu den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule, zu den Erfahrungen, die sie in Gesellschaft sammeln, sowie zu der Vorstellung, wie diese Lehrer*innen den Raum Schule deuten – ihr Handeln in der Schule ist beeinflusst durch mikrosoziale Aspekte, durch makrosoziale Hintergründe und mesosoziale Kontexte.²⁵³ Diese Verhältnissetzungen – also von mikro-, makro- und mesosozialen Merkmalen im berufsbezogenen Handeln der Lehrer*innen – zeigen allerdings nicht ausschließlich auf, dass es eine solche Verwiesenheit gibt, sondern auch, *wie* sich diese jeweils innerhalb des Typus I, II und III ausgestaltet (siehe dazu Kapitel 7, 8 und 9). Die *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* ist – wenn auch gegenstandsbezogen – einerseits in der Lage, das Lehrer*innenhandeln differenziert zu erklären, denn sie speist sich aus den empirischen Befunden, aus denen ersichtlich wird, wie das Mikro-Setting (Nahfeld Schule), das Makro-Setting (Gesellschaft) und auch das Meso-Setting (Deutungsraum Schule), welches bedeutsam für das Lehrer*innenhandeln ist, beschaffen sind. Andererseits kann eine solche Theorie des Lehrer*innenhandelns – aufgrund der Befunde aus dem Typus I, II, III – nicht nur das Handeln der Lehrer*innen beschreiben, sondern ist in der Lage zu erläutern, *warum* die Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule, die Erfahrungen in Gesellschaft sowie die Deutungen des Schulraums das Lehrer*innenhandeln strukturieren. Was an den „typisierte[n] Relationen typischer Orientierungen“ (Nohl 2017: 107), welche diese Theorie im Kern bildet, verdeutlicht werden konnte, ist, dass gerade nicht die eine Einzelerfahrung (z.B. im Nahfeld Schule oder im weiteren Umfeld), eine einzelne Beschaffenheit (z.B. das Bild von Gesellschaft oder die Deutung von Schule) für das Lehrer*innenhandeln bedeutsam sind, sondern das spezifische Zusammenspiel – die Dynamik – mehrerer Erfahrungen und Beschaffenheiten, das dann das typisierte Handeln der jeweiligen Typen ausmacht. Trotz der Betonung auf das Zusammenspiel der typisierten Orientierungen sei angemerkt, dass die einzelnen Orientierungen durchaus einen Stellenwert haben, denn sie konnten einzelne Erfahrungen, Wahrnehmungen und die reflexive Sicht auf das Lehrer*innenhandeln genau beschreiben. Allerdings aber zeigt sich erst in ihrem Zusammenspiel das volle Potential für die Erklärung des

253 Bonnet (2020: 9) arbeitet heraus – hier ist die vorliegende Studie an seine Ausführungen anschlussfähig –, wie die „rekonstruktive Forschung die Wechselwirkung struktureller Effekte mit Akteuren auf[deckt]“ (Bonnet 2020: 9), dass also – wie in der vorliegenden Studie auch – sich institutionelle, organisationale Strukturmerkmale mit dem „impliziten Wissen von Akteuren niederschlagen und handlungsleitend werden“ (Bonnet 2020: 9). Er hält für die berufsbiographische Forschung fest, dass „außerinstitutionelle Erfahrungen – exemplarisch dafür waren Sportsozialisation, Lesesozialisation und Auslandsaufenthalte – enormen Einfluss auf Fachlichkeitskonzepte, Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit beruflichen Krisen von Lehrerinnen und Lehrern haben“ (Bonnet 2019: 174).

Lehrer*innenhandelns, was dem Handeln für Erfahrungen zugrunde liegen und auf welche Weise das Bild von Gesellschaft das berufsbezogene Handeln beeinflusst (siehe dazu Kapitel 7.5, 8.5 und 9.5 sowie 10.1.4). Die hier gebildete *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* rückt die wechselseitige Ergänzung und Abhängigkeit der drei Ebenen für die Erfassung des berufsbezogenen Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund. Wie beschrieben, geht es also nicht um voneinander losgelöste Sichtweisen auf das Lehrer*innenhandeln i.S. eines *Entweder*-(über mikrosoziale Ansätze)-*oder* (über makrosoziale oder mesosoziale Ansätze), sondern um eine Sichtweise des *aufeinander bezogenen Sowohl-als-auch* auf das Lehrer*innenhandeln.

10.4.3 Abschließende professionalisierungstheoretische Reflexion des typisierten Lehrer*innenhandelns

Für die abschließende – professionalisierungstheoretische – Reflexion wird das typisierte Handeln der Lehrer*innen aus dem relationalen Typus I, II und III zum einen zusammenfassend dahingehend beleuchtet, ob das typisierte Lehrer*innenhandeln mit dem in dieser Arbeit um eine reflexive und machttheoretische Komponente erweiterten strukturtheoretischen Verständnis als professionalisiert gelten kann, ob also die relationalen Typen den erweiterten strukturtheoretischen Ansprüchen an eine Professionalisierung genügen. Diese abschließende Positionierung knüpft dabei an die Aspekte an, die aufgrund der empirischen Befunde – der Verknüpfungen zwischen den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem berufsbezogenen Handeln (Kapitel 10.2.1), bezogen auf die Relation von Erfahrungen in Gesellschaft und dem Lehrer*innenhandeln (Kapitel 10.2.2) und bezogen auf den Zusammenhang zwischen dem Deutungsraum Schule und dem Lehrer*innenhandeln (siehe dazu Kapitel 10.2.3) – diskutiert wurden. Zum anderen wird für die relationalen Typen zusammenfassend benannt, wie sich eine Auseinandersetzung mit machtvollen Praktiken im Lehrer*innenhandeln zeigt, wie also post-koloniale mit professionalisierungstheoretischen Überlegungen zusammenhängen. Dieser abschließende Blick auf die Typen I, II und III ist anschlussfähig an die post-koloniale Reflexion der empirischen Ergebnisse (siehe dazu Kapitel 10.3); für diese Perspektive wird das Lehrer*innenhandeln mit der praxeologischen Sicht auf das professionalisierte Handeln diskutiert.

Das typisierte Handeln der Lehrer*innen der Typen I, II und III weist, wie es in den Kapiteln 7, 8 und 9 herausgearbeitet und in Kapitel 10.2 bezüglich der strukturtheoretischen Anschlüsse diskutiert wurde, ein professionalisiertes Handeln auf, das durch folgende zentrale Aspekte gekennzeichnet ist: (1.) Es ist gekennzeichnet durch ungewisse und offene Interaktionen mit den jeweiligen Schüler*innen. Sie beachten alle – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – die „Besonderheit und Spezifik von Situation und Person“ (Helsper 2021: 19). In Typus I werden die Schüler*innen in ihrer gesamtpersönlichen Befindlichkeit betrachtet, in Typus II werden die Annäherungs- und Anpassungsbestrebungen der Schüler*innen an ein von außen an sie herangetragen Leitbild von den Lehrer*innen sehr genau wahrgenommen und die Lehrerinnen des Typus III nehmen – trotz ihrer kritischen Positionierung gegenüber der Abgrenzung der Schüler*innen von Schule – die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen in den Blick.²⁵⁴ Was dieses Handeln der Lehrer*innen aller drei Typen kenn-

254 Kowalski (2020) arbeitet in ihrer rekonstruktiv angelegten Studie die Struktur „entgrenzter Nähe in der pädagogischen Beziehung“ von Lehrer*innen zu ihren Schüler*innen heraus. Die Befunde in der vorliegenden Studie, die in allen drei Typen „entgrenzte und diffuse Beziehungslogiken“ (Helsper 2021: 173) aufweist, können mit den Ergebnissen Kowalskis (2020: 517–519) insofern verknüpft werden, als dass die Herstellung von Nähe – dies folgt, wie dargelegt, einer klaren strukturtheoretischen Lesart – eine Herausforderung für die Lehrer*innen darstellt. Der Umgang mit den Schüler*innen als ganze Personen und das Herstellen von Nähe tragen das Potential einer Entgrenzung oder gar Überschreitung in sich, wie es auch

zeichnet, sind „entgrenzte und diffuse Beziehungslogiken“ (Helsper 2021: 173), was auf eine Näheantinomie verweist. (2.) Das typisierte Lehrer*innenhandeln der drei Typen bezieht sich „direkt und unmittelbar auf ein selbst mit Sinnhaftigkeit, Deutungs- und Interpretationskompetenz ausgestattetes Gegenüber“ (Helsper 2021: 19). Es geht, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen, um die „menschlichen Belange von konkreten Anderen“ (Helsper 2021: 19). Die Lehrerinnen aus dem Typus I verhandeln diese Belange insofern, als dass sie ihr interventionspraktisches Wissen anwenden, welches nicht standardisiert ist. Sie gehen mit den spezifischen Kontexten der Schüler*innen – z.B. dem fehlenden Rückhalt der Schüler*innen im Elternhaus –, in die ihre Schüler*innen eingebettet sind, um und befassen sich mit der „Integrität“ (Helsper 2021: 19) ihrer Schüler*innen und greifen „tief und weitreichend in die Person, deren Befindlichkeit, Entwicklung und Zukunft“ (Helsper 2021: 19) ein. Die Lehrer*innen des Typus II sind eng mit der Befindlichkeit der Schüler*innen befasst. Sie nehmen die Alltags-Szenarien der Schüler*innen in ihren Unterricht auf. Die Bezugnahme der beiden Lehrerinnen des Typus III auf die „Integrität“ ihrer Schüler*innen besteht in dem Bemühen um eine „Teilhabesicherung“ (Helsper 2021: 19) der Schüler*innen i.S. der Ausgestaltung ihrer sozialen Rolle in Gesellschaft. (3.) Was am Lehrer*innenhandeln der drei relationalen Typen deutlich wurde und eine Struktur professionalisierten Handelns beschreibt, ist das Arbeitsbündnis, welches die Lehrer*innen mit den Schüler*innen eingehen. Die Lehrer*innen des Typus I, II und III befinden sich in komplexen, ungewissen und offenen Interaktionssettings mit ihren Schüler*innen und befassen sich mit der „Integrität“ (Helsper 2021: 19) ihrer Schüler*innen.²⁵⁵ Die Arbeit an der „Integrität“ (Helsper 2021: 19) – sei es in der Rolle als Care-Takerinnen wie bei den Lehrerinnen in Typus I, mit der Berücksichtigung von Alltagsgeschichten im Unterricht bei den Lehrer*innen in Typus II oder mit dem Fokus auf die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, welchen die beiden Lehrerinnen des Typus III durch ihre eigene Biographie vermitteln – ist „nur in einem gegenseitigen, reziproken, auf Vertrauen basierenden Bündnis“ zwischen den Lehrer*innen und ihren Schüler*innen möglich. Bilden und Aufrechterhalten einer solchen Arbeitsbündniskonstellation, wie es die Lehrer*innen aller drei relationalen Typen forcieren, sind an „Vertrauensvorschüsse“ (Helsper 2021: 156) gebunden und in der Interaktion zwischen den Heranwachsenden und den Lehrer*innen „keineswegs selbstverständlich, sondern prekär, so dass von einer Vertrauensantinomie gesprochen werden kann“ (Helsper 2021: 156). Die eingegangenen Arbeitsbündnisse, die sich in dem typisierten Lehrer*innenhandeln zeigen, sind eine „Grundlage für die gegenseitige Vergewisserung, dass beide Seiten – Professionelle und ihre AdressatInnen – sich gegenseitig darauf verpflichten, gleichermaßen, wenn auch in je unterschiedlicher Weise, zur Krisenlösung beitragen zu wollen“ (Helsper 2021: 156). Was sich in den drei Typen auch gezeigt hat, ist, dass das Bilden und der Erhalt der Arbeitsbündnisse komplex ausgestaltet sind, voraussetzungs-voll und zugleich brüchig sind. Das professionalisierte Handeln in einem solchen Arbeitsbündnis ist besonders im Lehrer*innenhandeln des Typus III im Vergleich zu den beiden anderen relationalen Typen besonders fragil organisiert, als dass die Schüler*innen eine widerständige Position gegenüber der „Kontrolle des individuellen Lernfortschritts gemessen an einer pädagogischen Fortschrittsnorm“ (Helsper 1999: 182) einnehmen.²⁵⁶ Die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, welche die beiden Lehrerinnen des drit-

für die Lehrer*innen in der vorliegenden Studie, besonders stark bei jenen, die den Typus I und Typus III vertreten, gezeigt werden konnte.

255 Dieser Befund lässt sich abermals exemplarisch mit jenem von Bonnet (2019: 174) gegenlesen, der – aus einer berufsbiographischen und strukturtheoretischen Perspektive auf das Lehrer*innenhandeln – festhält, dass im professionalisierten Lehrer*innenhandeln in den unterschiedlichen Phasen die zentrale Herausforderung, konkret die „alltägliche Konfrontation mit dem Technologiedefizit als handlungstheoretischer und curricularer Ungewissheit“ zu finden ist (Bonnet 2019: 174).

256 Mit den Arbeitsbündnissen befassen sich Helsper/Hummrich (2008) eingehend. Ihre Überlegungen sind bezogen auf die empirischen Befunde wie folgt anschlussfähig: Sie konnten herausarbeiten, dass Schü-

ten Typus durch ihre eigene Biographie vermitteln,²⁵⁷ fußt auf einer unilateralen „Analyse der Konstitution“ (Helsper 1999: 183) der Lage der Schüler*innen. Der produktive Anteil – also als positives Rollenmodell in dieser Konstellation mit den Schüler*innen aufzutreten – stößt dabei an Grenzen. (4.) Die eben am dritten Typus benannte Frage nach der Ungewissheit im professionellen Handeln und dem damit einhergehenden Technologiedefizit, die allerdings auch für das Lehrer*innenhandeln der relationalen Typen I und II relevant ist, verdeutlicht die „Ungewissheit über die Bewährung der professionellen Entscheidung“ (Helsper 2021: 143), die sich mit dem Blick auf die empirischen Befunde zweifach ausgestaltet: Zum einen ist das Lehrer*innenhandeln gekennzeichnet von der Ungewissheit, ob überhaupt und wenn ja für welchen Zeitraum und in welcher Intensität die Entscheidung, bspw. als Care-Takerinnen aufzutreten (Typus I), die Alltagsgeschichten in den Unterricht einfließen zu lassen (Typus II) oder die biographischen Erfahrungen mit jenen der Schüler*innen abzugleichen (Typus III), bei den Schüler*innen auch angenommen wird. Zum anderen müssen die Lehrer*innen auch mit der Ungewissheit umgehen, was ihre Entscheidung – also auf diese Weise im Unterricht zu handeln – bei den Schüler*innen auslösen kann (siehe dazu Helsper 2021: 143); ob also die jeweils gesetzten Handlungen der Lehrerinnen des Typus I bspw. den fehlenden Rückhalt der Schüler*innen ausgleichen können, ob jene Handlungen der Lehrer*innen des Typus II die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation ausbalancieren können und schließlich, ob die Vermittlung einer Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens durch die eigene Biographie der Lehrerinnen des Typus III nicht noch eine stärkere Distanznahme von Schule und den schulischen Aufgaben der Schüler*innen auslöst.²⁵⁸ (5.) Was an dem typisierten Lehrer*innenhandeln – besonders allerdings an jenem des Typus II – auffällt, ist, dass die Lehrer*innen mit ihrem Handeln Bezug nehmen auf ihre Erfahrungen in Gesellschaft und ihr Handeln eine gesellschaftsrelevante Absicht verfolgt. Die Lehrerinnen des Typus I nehmen die Rolle als Gestalterinnen von Gesellschaft ein, die Lehrer*innen des Typus II vermitteln ihren Schüler*innen eine kritisch-emanzipatorische Haltung und die Lehrerinnen des Typus III wollen ihren Schüler*innen Wege aufzeigen, eine selbstgewählte soziale Position in Gesellschaft einzunehmen. Dieses Handeln unterliegt allerdings einer Ungewissheit, die professionalisiertes Handeln ausmacht, bezogen auf die Frage nach „Zeitlichkeit bzw. der Temporalisierung“ (Helsper 2021: 144), denn „je umfassender und ausgreifender die Erziehungs- oder Bildungsabsicht und die entsprechenden Ziele sind, umso eher tendieren sie dazu, erst langfristig realisierbar zu sein“ (Helsper 2021: 144). Es stellt sich die Frage, inwieweit also die Vermittlungsbemühungen – an einer solidarischen, auf einen respektvollen Umgang ausgerichteten Gesell-

ler*innen unter den Bedingungen im Hauptschulkontext – dies ist anschlussfähig an die Diskussion des Typus III – „unfreiwillig an einem schulischen Ort [sind], der für sie zudem noch mit Versagen, Missachtung und Stigmatisierung verbunden ist. Damit ist die Möglichkeit für die Erzeugung tragfähiger pädagogischer Arbeitsbündnisse hier besonders erschwert“ (Helsper 2021: 163). Hummrich/Terstegen (2020) unterstreichen in einer neueren Veröffentlichung zum einen, dass diese Formen der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen „individualisierte – dyadische und kollektivierte – auf die Schulklasse bezogene – Arbeitsbündnisse“ (Hummrich/Terstegen 2020: 90) einschließen und sich auf der anderen Seite – wie es sich in den drei Typen der hier vorliegenden Studie auch zeigt – durch „spezifische Balanceverhältnisse der Antinomien“ (Hummrich/Terstegen 2020: 90) auszeichnen.

257 Auf das Einbeziehen des biographischen Hintergrunds der Lehrerinnen und die von ihnen angenommene Vorbildfunktion weist auch Edelmann (2006, 2007, 2013) hin. So lassen sich Anteile der hier rekonstruierten Handlungsorientierung – konkret der Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie, die an der eigenen Biographie vermittelt wird – wiederfinden (siehe dazu Edelmann 2006: 245–246 sowie Edelmann 2013: 200–202).

258 Eine weitere Ausprägung von Ungewissheit zeigt sich vor allem im Typus III, gemeint ist hier die „subsumtive Unterordnung des Einzelfalls unter eine abstrakte und übergreifende Kategorisierung“ (Helsper 2021: 145). Darauf gehe ich an dieser Stelle nicht nochmals gesondert ein, dies ist bereits in Kapitel 10.2.1 erfolgt.

schaft (Typus I) zu arbeiten, eine kritisch-emanzipative Haltung gegenüber den Konsumbedürfnissen und dem Wachstumsstreben einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung einzunehmen (Typus II) oder sich später einmal selbstbestimmt in Gesellschaft sozial positionieren zu können (Typus III) – überhaupt bzw. so initiiert, dass sie über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben.

Ich komme zur Antwort auf die Frage, wie sich eine Auseinandersetzung mit machtvollen Praktiken im Lehrer*innenhandeln zeigt und wie post-koloniale und professionalisierungstheoretische Gedanken zusammenhängen – ich beantworte diese Frage aufgrund der empirischen Befunde und spiegele diese mit dem „Verhältnis der konstituierten zu den konstituierenden Regeln“ (Bohnsack 2020: 116), das mit der praxeologischen Perspektive auf das professionalisierte Handeln verhandelt wird. Wie in der grundlagentheoretischen Positionierung dieser Arbeit skizziert (siehe dazu Kapitel 3.2.4), nimmt er eine Differenzierung von „normativen Implikationen“ (Bohnsack 2020: 110) vor, die für die Betrachtung der empirischen Befunde relevant ist. In einem Rückgriff auf Piaget (1976) und Kohlberg (1971) sowie Habermas (1976) unterscheidet Bohnsack zwischen „normativen Vorstellungen auf der ‚konventionellen Ebene‘ der Norm“ (Bohnsack 2020: 110) und den „Meta-Normen“ als „reflexive Normen“, die sich „auf die ethischen insbesondere kommunikativen, also diskursethischen, Prinzipien der *Herstellung* [Herv. im Zitat] normativer Prinzipien resp. auf die Prinzipien der (meta-kommunikativen) Verständigung und der Verhandlung *über* [Herv. im Zitat] diese“ (Bohnsack 2020: 110) beziehen. Die Spiegelung des Handelns der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund an einer „Orientierung an normativen (konstituierten) versus einer Orientierung an meta-normativen (konstituierenden) Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 119) führt zu einem dritten – dieses Kapitel abschließenden – Schritt. Was in der bisherigen Diskussion der Ergebnisse deutlich wird, ist, dass diese mit einem erweiterten strukturtheoretischen Ansatz diskutiert werden können, wie es in Kapitel 10.2 erfolgte. Es konnte auch in der Rekonstruktion der Typen gezeigt werden, dass und wie sich die Lehrer*innen mit machtvollen Praktiken auseinandersetzen und welche Rolle diese Auseinandersetzung für ihr professionalisiertes Handeln spielt. Diese Auseinandersetzung wird nun in einer vergleichenden Sicht auf die drei Typen bezüglich des Verhältnisses der „konstituierten zu den konstituierenden Regeln“ (Bohnsack 2020: 116) betrachtet. Diese Erörterung hat zwei Funktionen: Zum einen wird das typisierte Lehrer*innenhandeln noch einmal über die strukturtheoretische Perspektive hinaus anhand eines zentralen Aspekts der praxeologischen Sicht auf Professionalisierung – an dem „Verhältnis der konstituierten zu den konstituierenden Regeln“ (Bohnsack 2020: 116) – diskutiert. Zum anderen wird es mit dieser zusätzlichen Betrachtung möglich, einen zentralen Konnex zwischen der praxeologischen Sicht auf Professionalisierung, dem strukturtheoretischen Ansatz und dem post-kolonialen Zugang, der sich aus meiner Sicht aus den empirischen Befunden herstellen lässt, zu benennen.

Das typisierte Lehrer*innenhandeln des Typus I, II und III kann bezüglich der Auseinandersetzung der Lehrer*innen mit machtvollen Praktiken wie folgt mit dem „Verhältnis der konstituierten zu den konstituierenden Regeln“ (Bohnsack 2020: 116) diskutiert werden:²⁵⁹ Die Lehrerinnen in Typus I verhandeln in ihrem Unterricht die Frage nach dem Einfluss auf die von anderen Menschen gesetzten Anerkennungskriterien, da sie sich in einem vom „weißen Blick“ (Ha 2003: 93) abhängigen Setting befinden. Ihr professionalisiertes Handeln ist zum einen

259 Kallfaß (2022) kann in ihrer Studie, in der sie pädagogisches Fachpersonal in Kindertagesstätten untersucht und eine soziogenetische Betrachtung von Organisationsmilieus vornimmt, auch mit einer solchen Verhältnissetzung – also dem „Verhältnis der konstituierten zu den konstituierenden Regeln“ (Bohnsack 2020: 116) – unterschiedliche „Professionalisierungsniveaus“ (Kallfaß 2022: 10) der von ihr Befragten herausarbeiten (siehe dazu Kallfaß 2022: 232–237). In der vorliegenden Studie konnten im Vergleich zu jener Kallfaß’ unterschiedliche Arten der Professionalisierung in den Typen gefunden werden; im Unterschied zu den von ihr herausgearbeiteten Niveaus der Professionalisierung können allerdings hier alle Typen als professionalisiert gelten.

dadurch gekennzeichnet, das Phänomen der Platzierung des Menschen in eine bestimmte Position durch andere Menschen und damit die Herstellung und Etablierung von „symbolischer Macht“ (Hall 2004b, 145–146) zu thematisieren; zum anderen ist die Frage nach dem Umgang mit Differenz für diese Lehrerinnen relevant, welche sie dann aber auch in ihrem unterrichtlichen Handeln zentral setzen. Diese Lehrerinnen agieren auf Grundlage der Einbeziehung eines grundlegenden Eindrucks, welchen sie über das menschliche Zusammenleben in Gesellschaft bekommen haben, und orientieren sich – aus der praxeologischen Sicht auf Professionalisierung – in ihrem Handeln an normativen Vorstellungen „auf der ‚konventionellen‘ Ebene der *Norm* [Herv. im Zitat]“ (Bohnsack 2020: 110). Sie richten ihr Handeln stark an tagtäglich umsetzbaren „normativen Implikationen“ (Bohnsack 2020: 110) aus, bspw. an einem stetigen, respektvollen, geduldigen, verzeihenden Umgang miteinander an der Prämisse des „Schmetterlingseffekts“ (Tuana Nova: 973). Diese drei Lehrerinnen wollen Gestalterinnen von Gesellschaft sein und diese Rolle auch ihren Schüler*innen vermitteln. Die Handlungsorientierung, Gestalterinnen von Gesellschaft zu sein, aber auch jene Handlungsorientierung, Care-Takerinnen für die Schüler*innen zu sein, setzt im professionalisierten Handeln der Lehrerinnen dieses Typus aber auch eine Verständigung auf „der ‚postkonventionellen‘ Ebene der *Meta-Norm* [Herv. im Zitat]“ (Bohnsack 2020: 110), respektive der „diskursethischen Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 112), voraus. Das Handeln der Lehrerinnen des Typus I ist also auf die „Prinzipien der *Herstellung* [Herv. im Zitat] normativer Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 110) und auf die „Prinzipien der (meta-kommunikativen) Verständigung und der Verhandlung *über* [Herv. im Zitat] diese“ (Bohnsack 2020: 110) ausgerichtet. Die Lehrerinnen stützen sich auf Erfahrungen, die sie im Nahfeld Schule und in Gesellschaft sammeln, und versuchen diese für ihr Handeln im Unterricht zu nutzen. Diese Erfahrungen bilden die „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen“ (Bohnsack 2020: 112) – in Typus I bezogen auf das Subjekt der Differenz, sei es im Nahfeld Schule bezogen auf den zugewandten Umgang mit Schüler*innen ohne Rückhalt im Elternhaus und die Berücksichtigung der familialen Einbettung der Schüler*innen oder, abstrakter bezogen, auf die Auseinandersetzung mit Unterschieden zwischen Menschen in Gesellschaft.

Im typisierten Handeln der Lehrer*innen des Typus II finden sich auch solche „normativen Implikationen“ (Bohnsack 2020: 110) für das Agieren im Unterricht, indem die Lehrer*innen dieses zweiten Typus den zentralen Aspekt der Zeit und die Verschiebung von Bedürfnisanprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft im Unterricht verhandeln. Was das Handeln der Lehrer*innen dieses Typus mit jenem der Lehrerinnen des Typus I allerdings differenziert, ist, dass sie sich auf folgende Weise mit dem Platzieren von Menschen – wie es Asad (1973 a, b), Said (1978) sowie Hall (2004b) herausstellen – in eine zugewiesene Position durch andere in ihrem Unterricht befassen: Für ihr Handeln sind die Strukturprinzipien einer westeuropäisch-kapitalistischen Gesellschaft impulsgebend, denn sie nehmen die Mechanismen eines perpetuierenden Umgangs mit den Arbeitnehmer*innen, die auf ökonomische Interessen ausgerichtet sind, gleichzeitig aber Ausbeutungspraktiken stabilisieren, kritisch in den Blick. Das professionalisierte Handeln der Lehrer*innen des Typus II kann als eine Verhandlung einer symbolischen Machtposition (Hall 2004b: 145–146) verstanden werden und es ist darauf ausgerichtet, dass die Schüler*innen eine kritisch-emanzipative Haltung gegenüber dieser Praktik der Repräsentation – hier bspw. von Arbeiter*innen in prekären Anstellungsverhältnissen –, die sich mit dem wachsenden Bedürfnis nach Konsum perpetuiert, einnehmen. Sie bemängeln sowohl die Form von Zuweisungspraktiken als auch das gesteigerte Konsumverhalten. Die Befassung mit den „normativen Implikationen“ (Bohnsack 2020: 110) erfolgt im Typus II „auf der ‚konventionellen‘ Ebene der *Norm* [Herv. im Zitat]“ (Bohnsack 2020: 110) – wie im Typus I auch. Die Lehrer*innen möchten bei ihren Schüler*innen bspw. das gesteigerte Konsumverhalten hinterfragt wissen und ihr Lehrer*innenhandeln richtet sich gegen eine fraglose Akzeptanz von Normen des Konsums und letztlich gegen das Anpassungsverhalten an von außen

kommende Erwartungen. Dann kann das berufsbezogene Handeln von Typus II auch auf „der ‚postkonventionellen‘ Ebene der *Meta*-Norm [Herv. im Zitat]“ (Bohnsack 2020: 110) verortet werden, denn dieses Handeln setzt eine Bearbeitung von Vorstellungen bspw. über das Maß an Besitz, über die Entstehungsbedingungen von Waren etc. voraus. Das bezieht sich letztlich auch auf die Frage, welchen Bildern und Erwartungen sich die Schüler*innen anpassen sollen oder eben gerade auch nicht, und auch auf die Berücksichtigung von Alltagsgeschichten, die bei diesem Typus ein zentraler Gegenstand des Unterrichts ist. Was den Typus II nun aber von Typus I nuanciert, ist, dass das Handeln der Lehrer*innen in Typus II auf „der ‚postkonventionellen‘ Ebene der *Meta*-Norm [Herv. im Zitat]“ (Bohnsack 2020: 110) auf einem Wissen fußt, mit welchem sie sich selbst – gemeint sind hier bspw. das eigene Anpassungsverhalten oder das Bedürfnis nach Konsum – stark hinterfragen. Der Typus II nimmt dabei drei diskursethische Perspektiven einer Verständigung über ein kritisch-emanzipatives Verhalten ein: zum einen allgemein bezogen auf jene Menschen, die unhinterfragt die Bedingungen der Entstehung von Waren akzeptieren. Zum anderen bezogen auf die Konsequenzen für jene Menschen – die Arbeitnehmer*innen – und die Bedingungen, unter denen sie Waren herstellen, sowie die daran geknüpfte Arbeitskultur internationaler Unternehmen. Und letztlich dann bezogen auf sich und ihr nahes schulisches Umfeld (d.h. die Schüler*innen), selbst als Beteiligte an Mechanismen der Globalisierung und des Wachstumsstrebens in westeuropäisch-kapitalistischen Gesellschaften zu fungieren.

Das typisierte Handeln der Lehrerinnen des Typus III ist im Zusammenspiel von den Erfahrungen mit ihren Schüler*innen und ihren eigenen Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit zu verstehen. Auf der einen Seite nehmen sie wahr, dass sich die Schüler*innen von Schule abgrenzen und ihre schulischen Aufgaben nicht bzw. in den Augen der Lehrerinnen nur unzureichend erledigen. Auf der anderen Seite spielen die migrationsbiographischen Erfahrungen der Lehrerinnen dieses Typus eine zentrale Rolle für ihr Handeln.²⁶⁰ Diese beiden Erfahrungen konstituieren die erste Handlungsorientierung, den Schüler*innen die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens durch ihre eigene Biographie zu vermitteln. Sie sehen dann Gesellschaft als einen Raum von Optionen und Erwartungen und verhandeln die soziale Positionierung der Schüler*innen in einer gesellschaftlichen Anordnung. Das Handeln der Lehrerinnen dieses Typus weist bezüglich der „Orientierung an normativen (konstituierten) versus einer Orientierung an meta-normativen (konstituierenden) Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 119) im Vergleich zu den anderen beiden Typen folgende Eigenheit auf: Dieser Typus setzt in seinem Handeln kaum hinterfragte Normen bzw. Normalitätsvorstellungen. Die Lehrerinnen knüpfen unhinterfragt an ihre eigenen Migrationserfahrungen an und gehen davon aus, dass die Schüler*innen ähnliche migrationsbedingte Erfahrungen wie sie sammeln. Auch wenn sich das Bemühen zeigt, bei den betreffenden Schüler*innen eine Differenzierung vorzunehmen, und mit aller guten Absicht ihrer Idee von Ermutigung, die (Berufs-)Biographie gestalt- und steuerbar werden zu lassen, nehmen sie Zuschreibungspraktiken vor, denn wenn die Schüler*innen Erklärungen für ihre schulischen Leistungen hervorbringen, werden diese als unakzeptabel erklärt. Diese Erklärun-

260 Georgi (2013: 234) weist auf einen Aspekt in ihrer Untersuchung zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund hin, und zwar, dass die „schulischen Akteure mit migrantischem Hintergrund offenbar häufig der wechselseitigen Konstruktion bzw. auch Projektion von ‚geteilten Erfahrungen‘ als Angehörige einer Minderheit in Schule und Gesellschaft“ unterliegen. Vor allem die Projektion einer „geteilten Erfahrung“ mit den Schüler*innen tritt im Typus III stark hervor. Während Georgi (2013: 234) festhält, dass diese „tatsächlich vorhandenen oder unterstellten konjunktiven Erfahrungen in den Interaktionen von Lehrenden und Lernenden – quasi ohne explizites Zutun der Akteure – eine positive Wirkung auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis und das Unterrichtsklima zu entfalten [scheinen]“ (Georgi 2013: 234), kann ein solcher Effekt für das hier herausgearbeitete Handeln der Lehrerinnen in Typus III nicht mit Sicherheit formuliert werden, wengleich sich bei den Lehrerinnen dieses Typus ein großes Bemühen darum zeigt, eine „positive Wirkung“ (Georgi 2013: 234) zwischen ihnen und den Schüler*innen herzustellen.

gen, aber auch das Bild, welches die Schüler*innen teils mit Schule verbinden, entsprechen nicht der von den Lehrerinnen gesetzten Norm bzw. Normalitätsvorstellung. Dies führt letztlich – nochmals: weder bewusst noch beabsichtigt – dazu, dass den Schüler*innen eine bestimmte Rolle zugewiesen wird (siehe dazu Kapitel 10.3.3).²⁶¹ Das Handeln der Lehrerinnen des dritten Typus ist zudem darauf ausgerichtet, ihre Schüler*innen zu einem eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln zu bewegen. Auch dieses Handeln unterliegt einem gesetzten Bild einer Norm bzw. einer Normalisierung. Allerdings findet sich, im Vergleich zur ersten Handlungsorientierung dieser Lehrerinnen – der Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens, vermittelt durch die eigene Biographie –, eine diskursethische Rahmung dieses Handelns. Das „metanormative (konstituierende) Prinzip“ (Bohnsack 2020: 119) findet sich in jenem Anteil des Handelns der Lehrerinnen, mit dem die Schüler*innen ermächtigt werden sollen, ihren selbstgewählten Beruf erlangen zu können, vorausgesetzt, sie verfügen über die entsprechenden Voraussetzungen für einen solchen Entwurf. Dieser diskursethische Rahmen ist allerdings sehr begrenzt, denn das Handeln des Typus III ist gleichsam daran beteiligt, die Schüler*innen wieder in einer gewissen Weise zu repräsentieren. Zudem bleibt eine Bearbeitung der eigenen Rolle als Lehrerinnen mit der Funktionalisierung ihrer migrationsbiographischen Erfahrungen im unterrichtlichen Handeln und darüber hinaus vor dem Hintergrund der Positionierung der Lehrerinnen in das erwünschte Aufgabenprofil als Lehrerinnen mit Migrationshintergrund, welche die Teilhabemöglichkeiten für die schulische und berufliche Laufbahn der Schüler*innen mit Migrationshintergrund erhöhen sollen, wie es bspw. im Nationalen Aktionsplan für Integration vertreten wird (siehe dazu Kapitel 4.3.1), aus.

Ich habe das Handeln des Typus I, II und III mit dem „Verhältnis der konstituierten zu den konstituierenden Regeln“ (Bohnsack 2020: 116) gespiegelt. Mit der praxeologischen Sicht auf Professionalisierung konnte benannt werden, wie das professionalisierte Handeln der Lehrer*innen durch die Auseinandersetzung mit machtvollen Praktiken in dieser Verhältnissetzung von normativen und meta-normativen Regeln strukturiert ist und dass die dargelegte Struktur des hier herausgearbeiteten professionalisierten Handelns der drei Typen einen „integralen Bestandteil der Praxis“ (Bohnsack 2020: 118) beinhaltet: die *Reflexion*. Die strukturtheoretische Perspektive auf das typisierte Lehrer*innenhandeln konnte die Notwendigkeit, ein „auf Gegenseitigkeit beruhendes Arbeitsbündnis“ (Helsper 2021: 359) zu ermöglichen, aufzeigen. Dieses ist von einer Offenheit und einer Ungewissheit bezüglich der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen gekennzeichnet und bedarf einer „reflexiven Auseinandersetzung mit den konstitutiven Antinomien und Paradoxien des professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper 2021: 359). In der Betrachtung des typisierten Lehrer*innenhandeln anhand des erweiterten strukturtheoretischen Ansatzes (siehe dazu Kapitel 10.2), anhand einer post-kolonialen Reflexion (10.3) und der zweifachen Sicht auf die Frage nach der Professionalisiertheit des Lehrer*innenhandeln durch die strukturtheoretische und die praxeologische Perspektive auf Professionalisierung in diesem Kapitel tritt ein zentraler Konnex hervor, der sich im Lehrer*innenhandeln der Lehrer*innen des Typus I, II und III zeigt – das Reflexionspotential bei gleichzeitiger Reflexionsnotwendigkeit. Das typisierte Lehrer*innenhandeln zeigt also auf der einen Seite die „in ihrer Praxis implizierten diskursiven Prinzipien“ (Bohnsack 2020: 111) auf und gleichzeitig die „Reflexionsansprüche“ (Helsper 2021: 275), mit denen sich das Lehrer*innenhandeln auseinandersetzen muss. Was nun daraus für die Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung folgt, ist, dass über den praxeologischen Ansatz der

261 Dieser Befund verweist auf die Verhandlung der Frage nach Professionalität, wie sie Pallesen/Matthes (2020) vornehmen. Sie konnten aufgrund ihrer Rekonstruktionen von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen u. a. auch Orientierungen bei den Lehrer*innen herausarbeiten, welche die Gefahr deprofessionalisierender Tendenzen in sich tragen, dann nämlich, „wenn die selbstverständlich angenommene und ausgeübte Macht und Dominanz nicht auch situationsbedingt zurückgenommen und reflektiert wird“ (Pallesen/Matthes 2020: 138).

Professionalisierung des berufsbezogenen Handelns der pädagogischen Praxis auf „*unterschiedliche Niveaus* [Herv. im Zitat] impliziter Reflexion“ (Bohnsack 2020: 119) hin untersucht werden kann und damit unterschiedliche Formen einer reflexiven Bearbeitung des eigenen Handelns herausgearbeitet werden können. Dies ist in dieser Arbeit in der grundlagentheoretischen Positionierung zwar bereits konturiert worden und stellt im Grunde eine Forderung dar, mit der professionalisiertes und zu professionalisierendes Handeln schon seit Längerem konfrontiert ist. Der Befund der hier vorliegenden Studie bestätigt diese Forderung einmal mehr, kann aber nun allerdings durch eine praxeologische Perspektive der Professionalisierung differenziert werden, denn mit der praxeologischen Sicht kann zwischen „*impliziten* [Herv. im Zitat] oder *praktischen* [Herv. im Zitat] Reflexionspotentialen einerseits und expliziten oder besser: theoretisierenden andererseits“ (Bohnsack 2020: 118) unterschieden werden, was sich dann möglicherweise in der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung niederschlägt.²⁶²

262 Dazu hält Wagener (2020), der in seiner Studie danach fragt, „wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv (Schulleistungs-)Differenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktion mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von Schüler*innen in Lehr-Lernsituationen einhergehen“ (Wagener 2020: 69–70), u.a. fest, „dass – im Unterschied zu den konventionellen Professionalitäts- bzw. Professionalisierungstheorien – eine derartige Lehrer*innenaus- und -weiterbildung weniger auf die Förderung explizit-theoretischer, sondern primordial auf implizite bzw. *praktische Reflexionspotentiale* [Herv. im Zitat] zielen sollte“ (Wagener 2020: 13). Aus meiner Sicht ist es essentiell, dass diese praktischen Reflexionspotentiale allerdings nicht nur in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung, sondern vor allem auch in der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung fokussiert werden.

11 Resümee und Ausblick

Dieses finale Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit der Würdigung der Ergebnisse für erzie-
hungs- bzw. bildungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen, arbeitet zwei grundlegende Kern-
gedanken heraus und verweist auf weiterführende Bedarfe einer empirischen oder theoretischen
Befassung.

In der vorliegenden Studie wurde das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Mig-
rationshintergrund rekonstruiert. Durch die gewählte Methode konnten die unterscheidbaren
Erfahrungsorientierungen und Orientierungen des Handelns herausgearbeitet werden. Diese
Studie rekonstruierte das Handeln der Lehrer*innen und deren diesem Handeln zugrundelie-
gende Erfahrungen nicht aus den von außen an die Lehrer*innen herangetragenen Erwartungen
an ihr Handeln und ihre Erfahrungen, die es dann zu überprüfen galt. Sondern es gelang durch
die gewählte Methode, die Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Orientierungen differen-
ziert aufzudecken und aus der Praxis heraus zu rekonstruieren. Die empirisch-fundierte Typik
des Lehrer*innenhandelns lässt sich wie folgt zusammenfassen: Es konnten für jeden Typus
zwei Ebenen von Erfahrungen – einmal die *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* (auf der Mik-
roebene) und dann die *Erfahrungen in Gesellschaft* (auf der Makroebene) – herausgearbeitet
werden, die in einem sinnlogischen Verhältnis zu den Handlungsorientierungen der befragten
Lehrer*innen stehen:

Dimensionaler Typus	Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen als ganze Personen
Typus II (Leo Arie, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Die Wahrnehmung auf die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Die Wahrnehmung auf die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule

Tabelle 9: Übersicht der Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule

Dimensionaler Typus	Gesellschaftsbezogene Orientierung
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Der prekäre Zustand von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft
Typus II (Leo Arie, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorien- tierten Gesellschaft
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung

Tabelle 10: Übersicht der gesellschaftsbezogenen Orientierung

Es zeigten sich drei typisierte Orientierungen des berufsbezogenen Handelns, die sich von-
einander abgrenzen lassen. Sie zeigen auf, dass sich das berufsbezogene Handeln der Leh-
rer*innen unterscheidet und durch ganz unterschiedliche Erfahrungen geprägt ist:

Dimensionaler Typus	Reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Care-Takerinnen für Schüler*innen und Gestalterinnen von Gesellschaft
Typus II (Leo Arieh, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Die vorrangige Rolle von Alltagsgeschichten und die Entwicklung einer kritisch-emanzipativen Haltung bei den Schüler*innen
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Die Gestalt- und Steuerbarkeit der (Berufs-)Biographie der Schüler*innen

Tabelle 11: Übersicht der dimensionalen Typen – Reflexive Rückschau auf das Lehrer*innenhandeln

Die Erfahrungen, welche die Lehrer*innen mit ihren Schüler*innen sammeln, die Erfahrungen in einem weiteren Umfeld – d.h. außerhalb der Schule –, die sich in typisierten Bildern von Gesellschaft zeigen, sowie die Handlungsorientierung im schulischen Kontext stellen dann wiederum relevante Bezugsgrößen für ihre Wahrnehmung und Interpretation von Schule – hier konnten drei charakteristische Deutungen des Schulraums gefunden werden:

Dimensionaler Typus	Deutungsraum Schule
Typus I (Zarah Jourda, Ulima Arolat, Tuana Nova)	Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit
Typus II (Leo Arieh, Bruno Aulent, Alara Ruchat)	Schule als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation seitens der Schüler*innen von Bewusstsein über die Ziele im eigenen Leben
Typus III (Mattea Ispenian, Livia Murany)	Schule als richtungweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen

Tabelle 12: Übersicht der dimensionalen Typen – Deutungsraum Schule

Aus der differenzierten Beantwortung der zu Beginn gestellten Fragestellungen der Studie – *wie sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gestaltet, welche Erfahrungen diesem zugrunde liegen sowie wie die Lehrer*innen Gesellschaft konstruieren und ihr Gesellschaftsbild mit dem Lehrer*innenhandeln zusammenhängt* – im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 10) sollen in diesem Kapitel abschließend zwei Kerngedanken festgehalten werden, die auf eine erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Befassung mit dem Lehrer*innenhandeln verweisen.

Der erste festzuhaltende Kerngedanke ist, dass das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zum einen eng mit ihren *Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule* und *in Gesellschaft* sowie mit ihrem Gesellschaftsbild verknüpft ist. Zum anderen ist es aber auch mit dem *Verständnis von Schule*, welches die Lehrer*innen haben, eng verbunden. So konnte anhand der jeweiligen Relationen der herausgearbeiteten Orientierungen eine *Integrative Theorie des Handelns* von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund formuliert werden, welche nicht ausschließlich in der Lage ist zu zeigen, dass es eine Verhältnissetzung mikrosozialer Aspekte, makrosozialer Hintergründe und mesosozialer Kontexte zum Lehrer*innenhandeln gibt, sondern, *wie* sich diese Verhältnissetzung ausgestaltet (siehe dazu Kapitel 7.5, 8.5 und 9.5 sowie Kapitel 10.4.1). Nun kam in der ersten theoretischen Positionierung dieser Arbeit – in der Darstellung zur Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes (Kapitel 3.3.3) – der Gedanke einer Überschneidung verschiedener Ansätze bereits auf und wurde an der theoretischen Auseinandersetzung am Beispiel der Antinomien des Lehrer*innenhandelns mit Überschneidungen mit dem systemtheoretischen, dem symbolisch-interaktionistischen und dem strukturtheoretischen Ansatz identifiziert. Zu Beginn dieser Studie wurden diese Überlegungen anhand der Autonomieantinomie mit Oevermanns postulierter Krise der Muße und der

Rolle der formalen Organisation von Schule (und dem Diskurs zur Schulpflicht), bei der Organisationsantinomie mit Schützes Ausarbeitungen zur (ambivalenten) Rolle von Strukturen und Routinen, bei der Differenzautonomie mit Stichwehs Prozessen der Entwicklung von Gesellschaften – insbesondere der Pluralisierungstendenzen und der Ansprüche, die sich daraus für den Menschen ergeben können – oder bei der Subsumtionsantinomie mit Luhmanns herausgearbeitetem Technologiedefizit exemplarisch entwickelt. Die hier formulierte *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* weist aber über diesen zu Beginn der Arbeit gebildeten vorläufigen Gedanken hinaus, denn es konnte eine differenzierte Theorie zum Lehrer*innenhandeln begründet werden (siehe dazu Kapitel 10.4.2). Die aufgestellte *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* konnte erst auf der Grundlage der empirischen Befunde aufgestellt werden. Die herausgearbeiteten Erfahrungs- und Handlungsorientierungen sind dabei durchaus in der Lage, bereits bestehende klassische makrosoziale und mikrosoziale Erklärungsansätze zum Lehrer*innenhandeln empirisch zu unterlegen, wie es in der theoretischen Diskussion zu den einzelnen rekonstruierten Zusammenhängen exemplarisch erfolgt ist (siehe dazu Kapitel 10.2).

Integrative Theorie bedeutet an dieser Stelle zunächst einmal Folgendes: Diese *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* kann nicht als eine allgemeingültige Theorie berufsbezogenen Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in Schule gelten, da die vorliegenden empirischen Befunde aus dieser Studie solche theoretischen Überlegungen zum Lehrer*innenhandeln ausschließlich in begrenzter Reichweite stützen können – nichtsdestotrotz sind diese Befunde dieser Studie zu würdigen und bilden ein tragfähiges Fundament der *Integrativen Theorie des Lehrer*innenhandelns* mittlerer Reichweite. So sind die drei herausgearbeiteten Erfahrungsorientierungen auf der Mikroebene – die Wahrnehmung der gesamtpersönlichen Befindlichkeit der Schüler*innen, die Ausgesetztheit der Schüler*innen dem Prinzip der Approximation und die Abgrenzung der Schüler*innen von Schule – in der Lage, die ersten drei Handlungsorientierungen der Lehrer*innen – als Care-Takerinnen für Schüler*innen zu agieren, das Postulat der Alltagsnähe (in Form der vorrangigen Rolle der Alltagsgeschichten) auszurufen sowie die Gestalt- und Steuerbarkeit des Lebens am Beispiel der eigenen Berufsbiographie der Lehrerinnen bei den Schüler*innen zu forcieren – zu erklären. Zudem sind die anderen drei rekonstruierten Erfahrungsorientierungen auf der Makroebene – der prekäre Zustand von Gesellschaft und ein prospektiver Entwurf von Gesellschaft, die zeitdiagnostische Perspektive auf Gesellschaft und auf die Verschiebung von Bedürfnisansprüchen in einer wachstumsorientierten Gesellschaft sowie Gesellschaft als Raum von Optionen und Erwartungen und die Positionierung in der gesellschaftlichen Anordnung – geeignet, die zweiten drei Handlungsorientierungen der Lehrer*innen detailliert zu erfassen. Allerdings weist die in dieser Studie gebildete *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* nun aber auf *folgende Perspektivierung* der Orientierungen zum Lehrer*innenhandeln hin. Was sich anhand der empirischen Erarbeitung der einzelnen Orientierungen zunächst gezeigt hat, ist, dass sich das Lehrer*innenhandeln über ein *Einandergreifen* – eine *Integration* – der mikrosozialen und der makrosozialen Orientierungen differenziert erfassen lässt: Zum einen nehmen die Lehrer*innen die Lebenslagen der Schüler*innen in den Blick, an denen sie ihr Handeln ausrichten. Bezogen auf die Frage nach dem Bild von Gesellschaft und dem Lehrer*innenhandeln ist festzuhalten, dass zum anderen das typisierte Lehrer*innenhandeln als eines gefasst werden kann, mit dem Lehrer*innen mit Migrationshintergrund eine zweifache *Positionierung* – einmal die mit den Heranwachsenden als Adressat*innen ihres Handelns, dann aber auch, bezogen auf sich selbst, die *in Gesellschaft* – vornehmen. Dieses Handeln ist verknüpft mit aktuellen *gesellschaftlichen Zuständen*, welche die befragten Lehrer*innen im Blick haben und an denen sie ihr Handeln ausrichten. Ihr Handeln kann zudem rückgebunden verstanden werden auf grundlegende Diskurse des Menschen und seiner *Funktion* für Gesellschaft. Die *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* korrespondiert dabei mit einem wechselseitigen Verständnis von interaktionistischen und strukturtheoretischen Ansätzen (bezogen auf den rekonstruierten Zusammenhang vom Nahfeld

Schule mit dem Lehrer*innenhandeln) mit strukturfunktionalistischen und machttheoretischen Sichtweisen (bezogen auf den rekonstruierten Zusammenhang von *Erfahrungen in Gesellschaft* mit dem Lehrer*innenhandeln), mit denen das berufsbezogene Handeln von Lehrer*innen erläutert werden kann.

Darüber hinaus konnte diese Studie nicht ausschließlich fundierte Aussagen zum Lehrer*innenhandeln treffen und dazu, was diesem Handeln zugrundeliegende Erfahrungen sind, sondern zeigte auch – auf der Mesoebene – die Konstruktion des Raums Schule der befragten Lehrer*innen auf, die wiederum mit dem Lehrer*innenhandeln in Verbindung steht. Die *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* ist dabei wie folgt auch auf diesen Zusammenhang anwendbar: Der Deutungsraum Schule bildet ab, wie die Lehrer*innen Schule konstruieren. Bei diesem Befund handelt es sich nicht um eine einfache, erwartbare Sicht der Lehrer*innen auf den Raum, in dem sich das berufsbezogene Handeln der Lehrer*innen ereignet und für dessen Verständnis das Lehrer*innenhandeln bedeutsam ist. So sind die in dieser Studie herausgearbeiteten Deutungsräume – Schule als Initiationsraum für Nachhaltigkeit, als Möglichkeitsraum für die Ausbildung und Manifestation von Bewusstsein über die Ziele im eigenen Leben und als richtungsweisende Drehscheibe für zukünftige (berufs)biographische Entwicklungen der Schüler*innen – komplexe Gebilde. Der dritte rekonstruierte Zusammenhang der Konstruktion von Schule mit dem Lehrer*innenhandeln stützt insofern die *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns*, als dass die Konstruktion der Schule in ein Verhältnis sowohl zur Gesellschaft – auf der Makroebene – als auch zum Handeln der Lehrer*innen – auf der Mikroebene – gesetzt werden konnte. Die empirischen Befunde aus den herausgearbeiteten Deutungsräumen – also der Mesoebene – konnten strukturfunktionalistische und gesellschaftskritische Auffassungen veranschaulichen.

Die gebildete *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* kann das Lehrer*innenhandeln differenziert abbilden, denn sie konnte aus den empirischen Befunden, aus denen erklärbar wird, wie das Nahfeld Schule, die Gesellschaft sowie der Raum Schule, welche das Lehrer*innenhandeln konstituieren, beschaffen sind. Diese Theorie kann nicht ausschließlich das *Wie* des Handelns der Lehrer*innen beschreiben, sondern bietet auch eine Erklärung, *warum* die Erfahrungen der Lehrer*innen das Lehrer*innenhandeln strukturieren. Der Kern der *Integrativen Theorie des Lehrer*innenhandelns* sind die „typisierte[n] Relationen typischer Orientierungen“ (Nohl 2017: 107). An diesen Relationen konnte deutlich gemacht werden, dass nicht die einzelnen Erfahrungen der Lehrer*innen, die einzelne Beschaffenheit der von ihnen geschilderten Settings für ihr Handeln relevant sind, sondern das spezifische *Zusammenwirken* mehrerer Erfahrungen und Beschaffenheiten. Deshalb ist die *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* nicht als eine eklektizistische Darlegung einer empirisch gestützten Erörterung des Lehrer*innenhandelns zu verstehen, in der mikro-, makro- und mesosoziale Ansätze beliebig postuliert werden – ganz im Gegenteil. Diese *Integrative Theorie* nimmt die wechselseitige Ergänzung und Abhängigkeit der drei Ebenen für die Erfassung des Lehrer*innenhandelns in den Blick. So konnte durch die vorliegenden empirischen Befunde ein empirisch fundierter Perspektivwechsel der Sicht auf das Lehrer*innenhandeln i.S. eines *Entweder*-(über mikrosoziale Ansätze, bspw. über den interaktionistischen und strukturtheoretischen Ansatz)-*oder* (über makrosoziale Ansätze, bspw. über den systemtheoretischen, strukturfunktionalistischen oder machttheoretischen Ansatz) vollzogen werden und eine Sichtweise des *aufeinander bezogenen Sowohl-als-auch* von möglichen Ansätzen zum Lehrer*innenhandeln eingenommen werden.

Der zweite relevante Kerngedanke dieser Studie bezieht sich auf die Rolle der post-kolonialen Perspektive für erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche theoretische und empirische Erarbeitungen. Bezogen auf die Bedeutsamkeit einer post-kolonialen Sichtweise für die Einordnung des herausgearbeiteten Lehrer*innenhandelns bleibt zunächst Folgendes festzuhalten: Mit Hilfe der verschränkten Anwendung der rekonstruktiven Methode und des dekonstruktiven Vorgehens konnten machtvoll Praktiken, welche die Lehrer*innen bezogen auf ihre eigene

Person (Typus I), auf verallgemeinerte Akteur*innen (Typus II) oder auf ihre Schüler*innen (Typus III) verhandelten, sichtbar gemacht werden.

Erstens, im Typus I und im Typus III spielten die *migrationsbezogenen Erfahrungen* der Lehrer*innen für ihr berufsbezogenes Handeln eine bedeutsame Rolle, auch wenn diese Erfahrungen in ganz unterschiedlicher Weise das Lehrer*innenhandeln konstituieren. Im Typus I findet insofern eine hegemoniale Anordnung statt, als dass sie von Nachbar*innen oder Kolleg*innen zu Anderen gemacht werden und sich diesen Praktiken widersetzen. Im Typus III wiederum scheint es demgegenüber eher eine Akzeptanz einer hegemonialen Anordnung zu geben, denn die beiden Lehrerinnen des Typus III sind – bewusst oder unbewusst – an der Erfüllung des Auftrags beteiligt, als Helfer*innen für die Eingliederung ihrer Schüler*innen in den späteren Arbeitsmarkt und als Vorbild für eine geglückte soziale Positionierung zu agieren. Im Typus II bekommen zwar nicht die eigenen migrationsbiographischen Erfahrungen eine ausschlaggebende Bedeutung für das Lehrer*innenhandeln. Dieser Typus kann vielmehr vor dem Hintergrund eines erweiterten Migrationsverständnisses gefasst werden, denn in diesem Typus werden Globalisierungsphänomene, aber auch, wie in Typus I und III, Prinzipien von hegemonialer Anordnung verhandelt – allerdings an verallgemeinerten Anderen i.S. der Produzent*innen von Waren in prekären Arbeitsverhältnissen. Vor allem in Typus I und Typus II, wenn auch in unterschiedlicher thematischer Ausprägung, spielen gesellschaftliche Transformationsprozesse, die an die von ihnen verhandelten Migrationsphänomene rückgebunden werden, eine äußerst relevante Rolle. Im ersten Typus wird dieser gesellschaftliche Transformationsprozess bezogen auf die Gesellschaft vor der eigenen Haustür, eine Gesellschaft, die in den Augen der Lehrerinnen eine „Baustelle“ ist und der es an einem solidarischen Miteinander fehlt. Im zweiten Typus wird dies durch eine kapitalistische Logik, die mit der Globalisierung zusammenhängt und auf einen weiteren gesellschaftlichen Rahmen bezogen wird, deutlich.

Zweitens, mit der post-kolonialen Reflexion der herausgearbeiteten drei Typen erfolgte eine „kontrapunktische Betrachtung“ i.S. Saids (1978) des Lehrer*innenhandelns. Vor allem im Typus II und im Typus III wird – um mit den Worten Halls (2004b: 148) zu sprechen – die „Kreisförmigkeit der Macht“ deutlich sichtbar, abermals in unterschiedlicher Art. Mit dieser „Kreisförmigkeit der Macht“ ist gemeint, „dass jeder – der oder die Mächtige und der oder die Machtlose –, wenn auch nicht unter gleichen Bedingungen, in der Zirkulation der Macht gefangen ist. Niemand – weder ihre offensichtlichen Opfer noch ihre Agenten – kann vollständig außerhalb ihres Operationsfeldes stehen“ (Hall 2004b: 148). Diese „Kreisförmigkeit der Macht“ wird bspw. im Typus II durch die Beteiligung an den Konsumpraktiken bei gleichzeitigem Bemühen darum, die Bedeutung einer Regulation eines solchen Bedürfnisses zu vermitteln, deutlich. Im Typus III zeigt sich eine solche Beteiligung im Kontext der Repräsentation der Schüler*innen, indem seitens der Lehrerinnen dieses Typus Zuschreibungsprozesse erfolgen, ohne dass dies von ihnen beabsichtigt zu sein scheint. Mit einer solchen dekonstruktiven Betrachtung konnten vermeintliche Eindeutigkeiten reflektiert werden und Verschränkungen, aber auch Widersprüche offengelegt werden.

Drittens kann bezüglich der machtvollen Praktiken, welche die Lehrer*innen verhandeln, vorrangig für den Typus I und den Typus III resümiert werden, dass aus einer post-kolonialen Perspektive die *Gewährung und Rahmung des Sprechens* verhandelt wird. Spivak (1988) arbeitet in ihrem wegweisenden Aufsatz „Can the Subaltern Speak?“ heraus, auf welche Weise Personen – in diesem Aufsatz sind es Frauen – der Sprechakt verweigert wird oder sie als Sprechende in eine bestimmte Rolle gesetzt werden. Die Befunde aus dem Typus I und III stützen insofern den Aspekt des Gewährens und Rahmens, als dass im Typus I ja gerade beide (weiblichen) Lehrerinnen eine einengende Gewährung und spezifische Rahmung ihres Sprechens wahrnehmen und versuchen, sich aus diesem festgelegten Kontext zu erheben. Im Typus III kann eine Rahmung des Sprechens identifiziert werden, indem die von den Lehrerinnen dieses Typus in den Blick genommenen Schüler*innen zwar in einer distanzierten Haltung gegenüber

Schule wahrgenommen werden – die Sprache der Schüler*innen ist hier für die Lehrerinnen dieses Typus wahrnehmbar. Allerdings scheinen die Schüler*innen aufgrund der von den Lehrer*innen angenommenen gemeinsam geteilten Erfahrungen der Migration und der berufsbiographischen Entwicklung der Lehrerinnen, die als positive Vorlage für die Schüler*innen dienen soll, aus dem Blick zu geraten. Die Schüler*innen werden wohl aus gut gemeinten Motiven (dem Wissen um die Schwierigkeiten des Einmündens in einen Beruf bei fehlendem Bildungszertifikat) gerade nicht mit ihren individuellen Themen gehört; so droht – aus einer post-kolonialen Perspektive – dieses Vorgehen der Lehrerinnen dieses Typus selbst in einer Fortsetzung machtvoller Praktiken zu enden.

Das Lehrer*innenhandeln wurde in einer abschließenden professionalisierungstheoretischen Reflexion (Kapitel 10.4.3) mit Hilfe des strukturtheoretischen Ansatzes und der praxeologischen Sicht auf Professionalisierung danach befragt, ob bzw. inwieweit es die Ansprüche an ein professionalisiertes Handeln erfüllt. Das professionalisierte Handeln der Lehrer*innen in dieser Studie zeigte auf unterschiedlich ausgeprägte Weise eine „Reflexion auf die unhintergehbare Aspekthaftigkeit der eigenen Perspektive und des eigenen professionell-methodischen Zugangs“ (Bohnsack 2020: 118). Das typisierte Handeln der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund kann mit dem in dieser Arbeit diskutierten post-kolonialen Zugang, dem strukturtheoretischen Ansatz und der praxeologischen Sicht auf Professionalisierung als professionalisiert gelten. Im Zuge dieser Betrachtung der empirischen Befunde tritt ein Konnex hervor, der für das Lehrer*innenhandeln zentral ist – das Reflexionspotential bei gleichzeitiger Reflexionsnotwendigkeit.

Diese Studie befasste sich in erster Linie mit der empirischen Erfassung des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und konnte sowohl die Erfahrungen der Lehrer*innen, die ihr berufsbezogenes Handeln konstituieren, als auch ihre Konstruktion von Gesellschaft differenziert herausarbeiten. Neben der Herausarbeitung der Handlungsorientierungen mit Hilfe der dokumentarischen Methode und der relationalen Typenbildung, welche die Verweisenheit der herausgearbeiteten Orientierungen aufzeigen konnte, widmete sich diese Arbeit jedoch auch einer weiteren zentralen Aufgabe, die der empirischen Erarbeitung vorgelagert war: So wurde ein theoretisches Grundlagenverständnis zur Migration aus zwei grundlegenden Perspektiven erarbeitet und ein bisher kaum in einschlägigen Studien zum Handeln von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund thematisierter Bezug – die Weiterführung kolonialer Denkstrukturen und die Bedeutung einer dekonstruktiven Sicht auf die Repräsentation von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – für die empirische Lehrer*innenforschung herausgearbeitet.

Eine Rückblende soll dieses zweite – hintergründige – Erkenntnisinteresse der Arbeit in Erinnerung rufen: Migration wurde zum einen über eine historisch-systematische Erarbeitung näher gefasst. Es wurden vier zentrale Stationen der Migration in Österreich in einer zeitlichen Abfolge nach dem Zerfall des Habsburgerreichs herausgearbeitet (siehe dazu Kapitel 4.1.1). Die theoretische Analyse der historisch gewachsenen Migration in Österreich – anhand der vier zentralen Stationen der Migration – wurde dann einer systematischen Analyse unterzogen. So war es möglich, fünf zentrale Charakteristiken von Migration herauszuarbeiten, und im Zuge der Abstrahierung der fünf Charakteristiken konnte ein erstes Verständnis von Migration herausgearbeitet werden (siehe dazu Kapitel 4.1.2). Neben dieser historisch-systematischen Analyse von Migration wurden dann diese Charakteristiken in einem erweiterten Bezugsrahmen weiter untersucht. Der erweiterte Bezugsrahmen bestand aus einer aufgefächerten Rückschau auf die koloniale Geschichte der k.u.k. Monarchie (siehe dazu Kapitel 4.2). Diese Erarbeitung brachte zwei zentrale Erkenntnisse hervor: Erstens konnten drei koloniale Praktiken des Habsburgerreichs – die Eroberung und Kontrolle überseeischer Länder, die Logik des kollektiven Imperialismus und die Logik des informellen Imperialismus mit der Ausformung eines philanthropischen Imperialismus – identifiziert werden (siehe dazu Kapitel 4.2.1). Zweitens konn-

ten drei relevante Theoreme – eine nach innen gerichtete koloniale Ausdehnung, die Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen mit der Praktik des flexiblen Ein- und Ausschlusses sowie eine diskriminatorische Kondition – ermittelt werden.

Während mit einem historisch-systematischen Vorgehen der transformatorische Aspekt von Migration herausgearbeitet werden konnte, ist die post-koloniale Perspektive, die für den erweiterten (historischen) Bezugsrahmen genutzt wurde, zwar auch auf diesen transformatorischen Aspekt bezogen, berücksichtigte allerdings vor allem den machttheoretischen Aspekt für das Verständnis von Migration. Abgesehen von der dreifach ausgerichteten kolonialen Praktik der k.u.k. Monarchie bleibt zum einen festzuhalten, dass diese zwar kein Kolonialstaat war, dafür allerdings als eine Kolonialmacht verstanden werden muss. Zum anderen versuchte das Habsburgerreich, seine kolonialen Praktiken über eine weitere zeitliche Erstreckung zu legitimieren, so dass nach dem Zerfall des Habsburgerreichs eine Reproduktion kolonialer Diskurse zu verzeichnen war. So wurde in diesem Teil der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Migrationsverständnis ein thesenhafter Leitgedanke – dass nach dem Zerfall des Habsburgerreichs der koloniale Gedanke reproduziert wurde – formuliert und eine Etablierung kolonialer Denkstrukturen weiter untersucht. Die Erarbeitung der kolonialen Geschichte des Habsburgerreichs konnte zumindest cursorisch ein Forschungsdesiderat bezüglich des kolonialen Selbstverständnisses schließen, aber auch einen zentralen Verweisungszusammenhang verdeutlichen, denn die analysierten kolonialen Denkstrukturen haben eine herausgehobene Bedeutung für das differenzierte Erfassen von Migration. Die kolonialen Denkstrukturen wurden schließlich am Beispiel der Arbeitsmigration Österreichs erarbeitet und damit wurde der erste historisch-systematische Zugang zur Migration um einen zweiten systematischen Zugang zur Migration ergänzt (siehe dazu Kapitel 4.2.2). Dieser zweite systematische Zugang wurde als diachroner Blick bezeichnet. Hier wurden die Ergebnisse der ersten historisch-systematischen Erarbeitung der Geschichte der Migration in Österreich – seit dem Zerfall des Habsburgerreichs bis in die 1990er Jahre hinein – jenen ermittelten Kennzeichen der kolonialen Praktiken Österreichs (-Ungarns) kritisch-reflexiv gegenübergestellt und aufgezeigt, dass sich koloniale Denkstrukturen in der Arbeitsmigrationspolitik seit dem Zerfall des Habsburgerreichs wiederfinden lassen. Diese Gegenüberstellung konnte aufzeigen, dass koloniale Praktiken nicht ausschließlich in einem eingegrenzten Zeitraum, sondern über die Zeit hinweg für den untersuchten geographischen Raum wirkmächtig sind. Der thesenhafte Leitgedanke konnte bestätigt werden, denn es konnten drei maskierte Praktiken einer vermeintlich überwundenen kolonialen Phase in der Geschichte Österreichs identifiziert werden – die nach innen gerichtete koloniale Ausdehnung, die Vorrangigkeit ökonomisch-imperialistischer Interessen mit der Praktik des flexiblen Ein- und Ausschlusses und schließlich die diskriminatorische Kondition.

Dieser ersten Erarbeitung des Migrationsverständnisses aus einer historisch-systematischen und aus einer post-kolonialen Perspektive folgte eine weiterführende Herausarbeitung des Verständnisses von Migration, die nun – aus einer theoretischen Perspektive – die Repräsentation von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in bildungspolitischen Diskursen in Österreich untersuchte (siehe dazu Kapitel 4.3.1). Im Zuge dieser Befassung zeigte sich, dass im bildungspolitischen Diskurs der Migrationshintergrund im Aufgabenprofil der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund einseitig hervorgehoben wird und dieser für die Rekrutierung von Lehrer*innen eine relevante Rolle spielt. Diesem Befund wurde weiter nachgegangen und es wurden zentrale Argumentationen aus diesem bildungspolitischen Diskurs näher analysiert (siehe dazu Kapitel 4.3.2). Als Analyse dieser Analyse kann festgehalten werden, dass ein aus der Geschichte Österreichs bekannter Mechanismus im Umgang mit Migration offengelegt werden konnte – die Vorrangigkeit *ökonomischer Interessen*. Konkretisiert werden konnte dies zum einen an der Steuerungslogik von Migration für Arbeitskontexte, die einem besonderen (nationalen) Interesse folgt und nun, seitens der Bildungspolitik, auf den Lehrer*innenberuf übertragen wird. Zum anderen dokumentiert sich eine diskriminatorische Kondition in diesem

bildungspolitischen Diskurs. Dieser Aspekt, der sich in der bildungspolitischen Sicht auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zeigte, wurde dann dem strukturtheoretischen Ansatz, der im ersten grundlagentheoretischen Kapitel dieser Arbeit beschrieben wurde, gegenübergestellt: Die hervorgehobene Bedeutung des Migrationshintergrunds bei Lehrer*innen für die Interaktionen mit Schüler*innen und Eltern mit Migrationshintergrund offenbart mit dieser strukturtheoretischen Perspektive, dass nun gerade nicht die spezifische berufliche Ausbildung für das Lehrer*innenhandeln eine Rolle in der Repräsentation der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund spielt, sondern vielmehr dass das Lehrer*innenhandeln in selbstverständlicher Weise aus dieser biographischen Erfahrung heraus legitimiert wird. Diese (vermeintlich) positiven Erwartungen können stigmatisierend wirken und die in diesen bildungspolitischen Diskursen geäußerten Wirkannahmen dienen dazu, dass machtvolle Akteur*innen diese vorgeben und darüber bestimmen, dass und welche Merkmale von Menschen bedeutsam für das berufsbezogene Handeln sind.

Die post-koloniale Erarbeitung des Phänomens der Migration und der Repräsentation von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund erfolgte in dieser Arbeit in einer iterativen Logik. Das bedeutet, dass abschließend für die theoretische Befassung erörtert wurde, wie Migration in einem (selbst)kritischen Diskurs verhandelt werden kann (siehe dazu Kapitel 4.4). Dafür wurde eine dekonstruktive Positionierung für das Vorgehen in dieser Arbeit entworfen, die sich auf post-koloniale Theoretiker*innen – wie Talal Asad, Stuart Hall, Edward W. Said oder Gayatri C. Spivak – stützt. In einer Gesamtschau auf diese theoretische Erarbeitung eines Migrationsverständnisses wurde deutlich, wer auf welche Weise an der Erstellung und Aufrechterhaltung von Repräsentationsregimen beteiligt ist sowie dass produziertes und kommuniziertes Wissen – hier über Menschen mit Migrationshintergrund – etwas auslöst und die symbolische Macht, die in der Wissensproduktion in alltäglichen Zusammenhängen, aber eben gerade auch in wissenschaftlichen Studien eine Rolle spielt, reflexiv erschlossen werden muss.

Diese knappe Rückblende diente im Schlusskapitel dazu, den oben angekündigten zweiten relevanten Kerngedanken dieser Studie, der die Rolle der post-kolonialen Perspektive für erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche theoretische und empirische Untersuchungen herausstellt, besser verdeutlichen zu können: (1.) Was diese Arbeit, neben den inhaltlichen Befunden, mit dieser theoretischen post-kolonialen Befassung nämlich demonstriert, ist, welche zentrale Rolle eine post-koloniale Perspektive für eine erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Befassung – hier die Befassung mit der Migration in der Geschichte Österreichs, mit dem kolonialen Erbe der k.u.k. Monarchie sowie der Weiterführung kolonialer Denkstrukturen in der sogenannten Integrationspolitik Österreichs und in Teilen in bildungspolitischen Diskursen über Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – spielt. Zunächst einmal zeigt die theoretische Erarbeitung deutlich auf, dass eine post-koloniale Perspektivierung der Migration in Österreich grundsätzlich einmal dazu beiträgt, koloniale Denkstrukturen und deren Weiterführung offenzulegen. Die verschränkte Nutzung einer historisch-systematischen Analyse und einer post-kolonialen Perspektive auf die Migration in der Geschichte Österreichs und die Repräsentationspraktik von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich halfen nicht nur, eine fundierte wissenschaftliche Analyse zur Migration vorzunehmen, sondern hegemoniale Praktiken klar zu markieren. So versteht sich diese Arbeit als ein Plädoyer für die verstärkte Nutzung historisch-systematischer Zugänge, denn um ein (erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlich relevantes) Phänomen differenziert fassen zu können, ist eine kontextspezifische Fokussierung, die ein historisches Gewachsensein berücksichtigt und Gegenüberstellungen von Prozessen ermöglicht, äußerst aufschlussreich. Nun sind in dieser Arbeit diese Markierung und die wissenschaftliche Analyse auf das Forschungsfeld der Migration bezogen geblieben. Koloniale Denkstrukturen lassen sich allerdings nicht nur in (historischen) Settings, in sogenannten Integrationsverständnissen oder bildungspolitischen Diskursen, die mit Migration zusammenhängen, wiederfinden, sondern weisen über Fragestellungen, die das Phänomen Migration betreffen, hinaus. Hier er-

geben sich weiterführende Forschungsbedarfe, die bspw. mit rekonstruktiven Vorgehen sowie post-kolonialen Zugängen bearbeitet werden könnten. (2.) In der Befassung mit post-kolonialen Theoretiker*innen – hier vor allem Stuart Hall und Talal Asad – sind in dieser Studie die Verwiesenseitigkeit von Macht und die Praktik der hegemonialen Anordnung (als eine Spielart von Macht) mit Wissensproduktionen in wissenschaftlichen Kontexten ermittelt worden. Aus einer solchen dekonstruktiven Perspektivierung von produziertem und kommuniziertem Wissen lässt sich abschließend schlussfolgern, dass es notwendig ist, sich in wissenschaftlichen Kontexten – sei es in Forschung, Lehre oder Entwicklung gerade an Universitäten und Hochschulen – mit der „Kreisförmigkeit der Macht“ (Hall 2004b: 148) und der Beteiligung an hegemonialen Ordnungen (fortlaufend) zu beschäftigen. Es ist entscheidend, den Blick für das eigene Handeln zu schärfen und fortwährend zu justieren, denn sowohl die Hochschullehrer*innen als auch die von ihnen vermittelten Inhalte selbst können an der Entstehung, der Etablierung und der Weiterführung von Repräsentationsregimen und hegemonialen Anordnungen beteiligt sein. (3.) An den beiden vorangegangenen Standpunkten, die ganz offensichtlich eine herausgehobene wichtige Rolle post-kolonialer Zugänge für die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft herausstellen, wird eine bekannte Bewegung der Disziplin Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft deutlich, wenn diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Wissenschaftsgeschichte verstanden wird: Mit bekannter Bewegung ist hier gemeint, dass sich Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert sukzessive herausbildet (bzw. herausgebildet hat) und dabei diverse Teildisziplinen umfasst. Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft war und ist bspw. aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklungen noch immer sozusagen in Bewegung. Sie nimmt also immer wieder unterschiedliche Zugänge und Perspektiven auf. Obgleich eine post-koloniale Perspektive vermehrt in die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft Einzug hält²⁶³, so stellt sich die von Castro Varela (2020) noch immer aktuelle Frage, ob eine versatzstückartige Implementierung in den erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Kanon genug ist. Um hier eine abschließende Positionierung der vorliegenden Arbeit deutlich zu machen: Selbstverständlich nicht. Ist es aber dann nicht längst überfällig, eine „Zusammenführung postkolonialer Epistemologien“ (Castro Varela 2020: 1) durchzuführen, um eine ‚Postkoloniale Pädagogik‘ zu statuieren, die „dann keine ‚Nischentheorie‘ mehr wäre“ (Castro Varela 2020: 1)? Aus der exemplarisch gestellten Forderung entwickelt sich ein Diskurs über post-koloniale Perspektiven und über die Frage danach, welche Rolle diese nicht nur für die vergangene, sondern auch für die zukünftige Wissenschaftsgeschichte der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft spielen werden. Darüber hinaus, auf welche (konstruktiv kommunikative) Weise diese Perspektiven *nachhaltig* in den Wissenschaftsdiskurs und in die jeweiligen Anwendungsfelder von Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft gebracht werden können. Es tritt außerdem ein klassischer Diskurs über das (Selbst-)Verständnis von Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und das produzierte und kommunizierte Wissen hervor, der hier ausblickhaft in folgenden Gedanken festgehalten wird, allerdings aber nicht mehr in dieser Arbeit, sondern zukünftig in weiterführenden Abhandlungen ausgeführt werden könnte: Wie kann sich Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft (erneut, denn die reflexive Erziehungswissenschaft postuliert dies für sich) kritisch hinterfragen und ihre Verstrickung in der „Kreisförmigkeit der Macht“ (Hall 2004b: 148) offenlegen? Die „Zusammenführung postkolonialer Epistemologien“ (Castro Varela 2020: 1) kann tatsächlich dazu führen, dass ‚Postkoloniale Pädagogik‘ „dann keine ‚Nischentheorie‘ mehr wäre“ (Castro Varela 2020: 1). Wie aber kann dann sicher gestellt werden, dass post-koloniale Theorien nicht zu *den* post-kolonialen Theorien werden – also vereinheitlicht werden? Läuft nicht eine solche Zusammenführung Gefahr, einer „vereinheitlichenden Rationalitätsunterstellung“ (Thompson 2017: 115) zu unterliegen und zu suggerieren, dass jene äußerst komplexen Sachverhalte, denen sich post-koloniale Perspektiven wid-

263 Exemplarisch siehe hierzu: Akbaba/Heinemann (2023), Castro Varela/Klug (2022), Clemens (2022).

men, voreilig mit einem unilateralen Blick erschlossen werden können? Meines Erachtens wird dies exemplarisch an der „vereinheitlichenden Rationalitätsunterstellung“ (Thompson 2017: 115) des vorrangig von Homi Bhabha (2000) in den 1980er Jahren geprägten Konzeptbegriffs des „Third Space“ deutlich. Bhabha (2000) befasst sich mit der Entstehung neuer Varianten der Artikulation, die z.B. von Minoritäten gegenüber Majoritäten entstehen können, und mit Räumen, in denen post-koloniale Perspektiven, Rahmungen und Gewährungen des Sprechens oder auch Selbstverständnisse von Sprecher*innen (neu) verhandelt werden können. Folgender Gedanke soll hier ausblickhaft festgehalten, sicherlich etwas zugespitzt gefragt und auf eine weiterführende intensivere Befassung mit Begriffsarbeit verweisend geäußert werden: Wird dieser Konzeptbegriff „Third Space“, der selbstverständlich einer Ausgestaltung und Rezeption unterlag und noch immer unterliegt, in angewandten erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Arenen – bspw. in (Hoch-)Schulentwicklungsprozessen oder in innovativen Lehr-Lern-Formen an (Hoch-)Schulen, die sicherlich als produktive Räume von Diskursen, Widerstreit oder Zusammenwirken verstanden werden können – nicht derart willkürlich entlehnt und rationalisiert, dass nun gerade die komplexe Bedeutung dieses Begriffs kaum oder gar nicht erfasst, teils nicht hinterfragt und im Grunde jegliche kooperative Zusammenarbeit und jeglicher versuchte Diskurs ‚auf Augenhöhe‘ beliebig zum „Third Space“ ernannt wird? Welche Aussagekraft haben dann also post-koloniale Grundbegriffe, wenn sie auf eine solche Weise vereinnahmt werden? Anders ausgedrückt: Anhand dieser ‚Feldnotiz‘ soll deutlich werden, dass eine profunde Auseinandersetzung mit post-kolonialen Konzeptbegriffen und ihrer Wirkungskraft erfolgen muss, gerade dann, wenn sich Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft als post-kolonial versteht (oder verstehen will), denn sonst liefe bspw. Bhabhas Konzept des „Third Space“ Gefahr, einer Containment-Auffassung zu unterliegen, anstatt die Möglichkeiten oder schlichtweg auch die Grenzen relationaler Verhältnisse in den jeweiligen Artikulationsräumen zu erfassen.

Die beiden gebildeten zentralen Kerngedanken dieser Arbeit eint, dass sie sich mit Betrachtungsweisen eines erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Phänomens – hier der Migration und des Lehrer*innenhandelns – befassen. Die in dieser Studie aufgestellte *Integrative Theorie des Lehrer*innenhandelns* stellt die wechselseitige Ergänzung und Abhängigkeit der Mikroebene von der Makroebene für die Erfassung des Lehrer*innenhandelns in den Mittelpunkt. Sie zeigt aufgrund der vorliegenden Befunde aus den rekonstruktiven Analysen auf, dass ein Perspektivwechsel der Sicht auf das Lehrer*innenhandeln i.S. eines *Entweder*-(über mikrosoziale Ansätze)-*oder* (über makrosoziale Ansätze) möglich ist, und unterlegt ein Überwinden einer dichotomen Anwendung dieser Ansätze hin zu Sichtweisen auf das Lehrer*innenhandeln i.S. eines aufeinander bezogenen *Sowohl-als-auch*. Die theoretische Erarbeitung von Migration vor dem Hintergrund der kolonialen Geschichte Österreichs mit einer zweifachen Lesart – einer historisch-systematischen sowie einer post-kolonialen – zeigt zum einen, dass sich diese beiden Zugänge sinnvoll ergänzen können. Zum anderen zeigt sie, dass i.S. eines dekonstruktiven Zugangs Bewegung in die Teildisziplinen der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft – wie z.B. die Schulpädagogik – gebracht werden kann, so dass Wege aus einem verengten (Selbst-)Verständnis führen können und dass der reflexive Umgang mit der „Kreisförmigkeit der Macht“ (Hall 2004b: 148) in der Produktion und Kommunikation von bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichem Wissen aktiv gehalten werden kann.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Aitken, R./Gergely, L. (o.A.): *Die erste deutsche Kolonialausstellung (1896)*. <https://blackcentraleurope.com/who-we-are> [Zugriff: 31.01.2024].
- Akbaba, Y. (2013): *Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin*. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster/New York/München: Waxmann, S. 187–197.
- Akbaba, Y./Bräu, K./Zimmer, M. (2013): *Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund*. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster/New York/München: Waxmann, S. 37–59.
- Akbaba, Y./Heinemann, A.M.B. (2023): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim: Beltz.
- Albrow, M. (1996): *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Altenberger, S. (2020): *Kategorien entwickeln. Kritik als Prozess des Verlernens*. In: Bücken, S./Streicher, N./Velho, N., et al. (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungsettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–63.
- Althans, B./Blasse, N./Budde, J., et al. (2016): *Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In: Liebers, K./Landwehr, B./Reinhold, S., et al. (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und didaktischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–61.
- Amling, S. (2019): *Lehrerhabitus und lernen der LehrerInnen – empirische Analysen und konzeptionelle Überlegungen*. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127–147.
- Anghern, E. (2003): *Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Arendt, H. (1958/2007): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Zürich: Piper.
- Arendt, H. (1994): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. Zürich: Piper.
- Asad, T. (1973a): *Anthropology & the Colonial Encounter*. New York: Humanities Press.
- Asad, T. (1973b): *Two European Images of Non-European Rule*. In: *Economy and Society* 2, 3, S. 263–277. <https://doi.org/10.1080/03085147300000012> [Zugriff: 31.01.2024].
- Asbrand, B. (2008): *Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive der qualitativ-rekonstruktiven Forschung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31, 1, S. 4–8.
- Asbrand, B. (2009): *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitative Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster/New York/München: Waxmann.
- Asbrand, B./Martens, M. (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Assmann, J. (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Assmann, J./Hölscher, T. (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp*, S. 9–19.
- Bade, K.J. (1983): *Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland. Deutschland 1880–1980*. Berlin: Colloquium.
- Bade, K.J. (1993) (Hrsg.): *Deutsche im Ausland – Fremd in Deutschland; Migration in Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
- Barskanmaz, C. (2019): *Recht und Rassismus. Das menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung aufgrund der Rasse*. Wiesbaden: Springer VS.

- Barz, H. (2019): Islam und Bildung. Bemerkungen zu einem ambivalenten Verhältnis. In: Barz, H./Spellen, K. (Hrsg.): Islam und Bildung. Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–261.
- Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 3, S. 417–435.
- Baston, R. (2020): Implizite Vorurteile. Wie unbewusster Rassismus unser Denken begleitet. Wiesbaden: J.B. Metzler.
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 3, S. 343–359.
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S., et al. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf, Opladen: Leske+Budrich, S. 55–73.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469–520.
- Beady, C.H./Hansell, S. (1981): Teacher Race and Expectations for Student Achievement. In: American Educational Research Journal 18, 2, S. 191–520.
- Beck, U. (2015): Jenseits von Stand und Klasse? In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–61.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 35–74.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, K. (1999): Mehr Geschwindigkeit oder mehr als Geschwindigkeit? Medien zwischen Dromokratie und Chronotop. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Im Rausch der Geschwindigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–53.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B., et al. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenausbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck-Gernsheim, E. (2004): Wir und die Anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bednar, K. (2012): Österreichische Auswanderung in die USA 1900–1930. Diss. (unveröff.). Wien: Universität Wien.
- Begrich, R./Randeria, S. (2012): Historiographie und Anthropologie. Zur Kritik hegemonialer Wissensproduktion bei Talal Asad, Bernhard S. Cohn und der Subaltern Studies Group. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–85.
- Bellah, R.N./Madsen, R./Sullivan, M./et al. (1991): The Good Society. New York: Knopf.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Juventa: Weinheim/München.
- Berking, H. (2008): Globalisierung. In: Baur, N./Korte, H./Löw, M., et al. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–139.
- Bhabha, H.K. (1990): Nation and Narration. London/New York: Routledge.
- Bhabha, H.K. (1994): The Location of Culture. London/New York: Routledge.
- Bhabha, H.K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Blumenberg, H. (2013): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Kommentar von Anselm Haverkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack (1993): Rekonstruktive Sozialforschung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Dokumentarische Methode und Typenbildung. In: John, R./Henkel, A./Rückert-John, J. (Hrsg.): Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden: Springer VS, S. 291–320.

- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–271.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und Typenbildung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 312–329.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in der praxeologischen Perspektive. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (2018): Einleitung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 9–51.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Hoffmann, N.F. (2019): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, S./Schondelmayer, A.-C./Stützel, K., et al. (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Bojadžijev M. (2011): Das Spiel der Autonomie der Migration. In: Zeitschrift für Kulturwissenschaften 5, 2, S. 139–146.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, S. 164–177.
- Bonnet, A. (2020): Die notwendige Zumutung der Komplexität und welche Früchte sie trägt. Prinzipien, Gegenstände und ausgewählte Befunde Rekonstruktiver Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 1, S. 4–18.
- Bonz, J./Struve, K. (2011): Homi K. Bhabha: Auf der Innenseite kultureller Differenz: „in the middle of differences“. In: Moebius, S./Quadflieg, D. (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, Wiesbaden: Springer VS, S. 132–145.
- Bozey, K./Borstel, D. (2017) (Hrsg.): Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (1989): Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, J./Hermann, I. (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandmayer, M. (2017): Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Breit, H. (2008): Kultur – Handlung – Demokratie: Eckpfeiler der kulturpsychologischen Handlungstheorie von Lutz H. Eckensberger. In: Plath, I./Graudenz, I./Breit, H. (Hrsg.): Kultur – Handlung – Demokratie. Dreiklang des Humanen. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–67.
- Bräu, K./Georgi, V.B./Karakasoglu, Y., et al. (Hrsg.): Einleitung. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakasoglu, Y., et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München: Waxmann, S. 7–13.
- Bromme, R./Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 777–793.
- Brousek, K.M. (1980): Wien und seine Tschechen. Wien: Verlag für Geschichte.
- Bruder, K.-J. (2003): „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“ – für wen? Psychoanalyse, biographisches Interview und historische (Re-)Konstruktion. In: Bruder, K.-J. (Hrsg.): „Die biographische Wahrheit ist nicht zu haben“. Psychoanalyse und Biographieforschung. Bonn: Psychosozial-Verlag, S. 9–41.
- Bundesministerium für Inneres (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Nationale_Integrationsfoerderung/50_Punkte-Plan.pdf [Zugriff: 31.01.2024].

- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1994): Grundsatzlerlass: Politische Bildung in den Schulen; Wiederverlautbarung 1994, Rundschreiben 15/1994. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/1994_15.pdf [Zugriff: 31.01.2024].
- Buse, M. (2017): Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Carey, A.T. (2018): Migration in einer turbulenten Weltordnung. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K. E. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–29.
- Castles, S. (2010): Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. In: *Journal of Ethic and Migration Studies* 36, 10, S. 1565–1586.
- Castro Varela, M. (2020): Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26, 1, S. 1–8.
- Castro Varela, M./Klug, T. (2022): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 647–660.
- Clemens, I. (2022): Die Herausforderung postkolonialer Erziehungswissenschaft. Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In: Knobloch, D. Th./Drerup, J. (Hrsg.): *Bildung in post-kolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 67–92.
- Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–47.
- Combe, A./Paseka, A./Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–79.
- Comenius, J.A. (1657/1905): *Didactica magna oder Grosse Unterrichtslehre*. Bearbeitet v. W. Altemöller. Paderborn: Schöningh-Verlag.
- Dalal, F. (2002): *Race, Colour and the Process of Racialization*. London: Routledge.
- Demirović, A. (2011): Sozialverhältnisse. In: Niederberger, A./Schink, P. (Hrsg.): *Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 48–57.
- Derrida, J. (1967/1988): *Grammatologie*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1972/1995): *Dissemination* (hrsg. v. P. Engelmann). Wien: Passagen-Verlag.
- Dewe, B./Giesecke, D. (2018): Theoretische und methodologische Aspekte des Konzepts „Reflexive Professionalität“. In: Schnell, C./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Handbuch Professionssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Dewey, J. (1896): The Reflex Arc Concept in Psychology. In: *Psychological Review* III, 4, S. 357–370.
- Dewey, J. (1916/2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. v. J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Der Standard (2008): „Ich möchte mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Die Unterrichtsministerin über Mehrsprachigkeit, Integration und Bildungsmaßnahmen für MigrantInnen. Interview der Redaktion des Standards mit Claudia Schmied am 16.01.2008. <https://www.derstandard.at/story/3180906/interview-mit-claudia-schmied-ich-moechte-mehr-lehrerinnen-mit-migrationshintergrund> [Zugriff: 31.01.2024].
- Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart 1984/2017. Deutsche Bibel Gesellschaft. <https://www.die-bibel.de/bibeln/online-bibeln/lutherbibel-2017/bibeltext> [Zugriff: 31.01.2024].
- Die Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege. Neue Chance* <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> [Zugriff: 31.01.2024].
- Di Maggio, P./Powell, W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W./Di Maggio, P. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, S. 41–62.
- Dietrich, F. (2014): *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktion zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dilthey, W. (1981): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dollmann, J. (2016): Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 253–281.
- Dörner, O./Schäffer, B. (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–22.
- Dreyfus, H.L./Rabinow, P./Foucault, M. (1987): *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Dürschmidt, J. (2002): *Globalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Eberherr, H./Bendl, R. (2017): Organisationen unter Druck? Zum Chancengleichheitsversprechen des Leistungsprinzips. In: Aulenbacher, B./Dammayr, M./Dörre, K., et al. (Hrsg.): *Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 265–282.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarstufenlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Weinheim/Basel: Beltz, S. 235–250.
- Edelmann, D. (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Wien/Zürich/Berlin: LIT.
- Edelmann, D. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potential pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster/New York/München: Waxmann, S. 197–209.
- Ehrenspeck, Y. (2012): Strukturalistische Erziehungswissenschaft. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W., et al. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon. Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 274–275.
- Einsiedler, W. (2004): Lehrerausbildung für die Grundschule. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G., et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, S. 315–324.
- Engel, A. (2005): Entschiedene Interventionen in der Unentscheidbarkeit. Von queerer Identitätskritik zur VerUndeutigung als Methode. In: Harders, C./Kahlert, H./Schindler, D. (Hrsg.): *Forschungsfeld Politik. Geschlechtskategoriale Einführung in die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–282.
- Erdmann, K.-H./Mues, A.W. (2017): *Natur*. In: Kühnhardt, L./Mayer, T. (Hrsg.): *Bonner Enzyklopädie der Globalität*. Band 1 und Band 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 709–718.
- Etzioni, A. (1988): *The Moral Dimension. Toward A New Economics*. New York/London/Toronto: The Free Press.
- Evetts, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. In: *International Sociology* 18, 2, S. 395–415.
- Ewert, F. (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Foroutan, N./Schäfer, I. (2009): Hybride Identitäten muslimischer Migranten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5, S. 11–18.
- Fabel-Lamla, M./Klomfaß, S. (2014): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. Wiesbaden: Springer VS.
- Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 681–697.
- Faßmann, H./Münz, R. (1994): Österreich. In: Heinelt, H. (Hrsg.): *Zuwanderungspolitik in Europa. Nationale Politiken – Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Opladen: Leske+Budrich, S. 302–322.
- Faulstich, P. (2012): Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlich kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In: Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundüberlegung*. Münster: Waxmann, S. 71–91.

- Feldmann, K. (1990): *Natur ist Kultur. Beiträge zur ökologischen Diskussion*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Fischer, W. (2009): Vom ‚Gastarbeiter‘ zum ‚Ausländer‘. Die Entstehung und Entwicklung des Diskurses über ArbeitsmigrantInnen in Österreich. In: *Österreich in Geschichte und Literatur* 53, 3, S. 248–266.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve-Verlag.
- Foucault, M. (1993/1988): *Technologien des Selbst*. In: Foucault, M./Rux, M./Luther, M.H., et al. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24–62.
- Freire, P. (1974): *Bildung als Erkenntnissituation*. In: Leferinghausen, K./Rau, J./Schmidt, H.G. (Hrsg.): *Paulo Freire: Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog*. Bielefeld: Hammer, S. 81–101.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freinet, C. (1979): *Die moderne französische Schule*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Freud, S. (1936/1960): *Brief an Arnold Zweig vom 31.05.1936*. In: Freud, E.L. (Hrsg.): *Briefe 1973–1939*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fröhlich, G./Rehbein B. (2014) (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Sonderausgabe. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Gadamer, H.-G. (1972): *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 3. erw. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- Gebhard, U. (2001): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Georgi, F. (2016): *Widersprüche im langen Sommer der Migration. Ansätze einer materialistischen Grenzregimeanalyse*. In: POKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 46, 2, S. 183–203.
- Georgi, V.B. (2013): *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Homogenität*. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakasoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster/New York/München: Waxmann, S. 223–245.
- Georgi, V.B./Ackermann, L./Karakas, N. (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster/New York/München: Waxmann.
- Geimer, A./Fiege, J. (2016): *Innovation vs. Reproduktion? Relation von Grundlagentheorie, Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie am Beispiel der Dokumentarischen Methode*. In: Kritz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 157–177.
- Geisen, T. (2016): *Nationalstaat, Fremdheit und Grenzen: Migration und Minderheiten als zentrale Herausforderung für die Demokratie im 21. Jahrhundert*. In: Eigenmann, P./Geisen, T./Studer, T. (Hrsg.): *Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–82.
- Geulen, C. (2007): *Geschichte des Rassismus*. München: C.H. Beck.
- Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giesecke, W. (2011): *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 385–403.
- Gill, B. (2003): *Streitfall Natur. Weltbilder in Technik- und Umweltkonflikten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Glaser, B.G./Strauss, A. (1969): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London/New York: Routledge.
- Glinka, H.-J. (2016): *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Gouma, A. (2020): *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft.* Wiesbaden: Springer VS.
- Göbel, K. (2013): *Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund.* In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.* Münster/New York/München: Waxmann, S. 209–223.
- Görland, S. (2020): *Medien, Zeit und Beschleunigung. Mobile Nutzung in Interimszeiten.* Wiesbaden: Springer VS.
- Graeser, A. (1993): *Philosophie der Antike 2. Sophistik und Sokratik, Plato und Aristoteles.* 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Große, E.U. (1976): *Text und Kommunikation.* Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Gruber, J. (2019): *Doing Theology with Cultural Studies. Rewriting History – Reimagining Salvation – Decolonizing Theology.* In: *Louvain Studies* 42, S. 103–123.
- Grundmann, D. (2017): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Grünewald, B. (1994): *Der Erfahrungsbegriff der dialektischen Hermeneutik H.-G. Gadamer und die Möglichkeit der Geisteswissenschaften.* In: *Logos, Neue Folge.* Bd. 1, 2, S. 152–183.
- Gruschka, A. (1997): *Schulpädagogik.* In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): *Handbuch kritische Pädagogik.* Weinheim: Beltz, S. 256–270.
- Gurwitsch, A. (1976): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt.* Hrsg. v. Graumann, C.F./Métraux, A. Berlin/New York: De Gruyter.
- Guski, A. (2007): *Metaphern in der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart.* Bern: Peter Lang.
- Ha, K.N. (2017): *Mach(t)raum(a) Berlin – Deutschland als Kolonialgesellschaft.* In: Eggers, M.M./Kilomba, G./Piesche, P., et al. (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland.* 3. Auflage. Münster: UNRAST-Verlag, S. 105–118.
- Ha, K.N. (2009): *Postkoloniale Kritik als politisches Projekt.* In: Reuter, J./Villa, P.-I. (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention.* Bielefeld: transcript, S. 259–280.
- Ha, K.N. (2003): *Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik.* In: Steyerl, H./Rodríguez, E.G. (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik,* Münster: UNRAST-Verlag, S. 56–108.
- Habermas, J. (1976): *Moralentwicklung und Ich-Identität.* In: Habermas, J. (Hrsg.): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 63–91.
- Hall, S. (2004a): *Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten.* In: Koivisto, J./Merkens, A. (Hrsg.): *Stuart Hall. Ideologie. Identität. Repräsentationen. Ausgewählte Schriften 4.* Hamburg: Argument Verlag, S. 34–66.
- Hall, S. (2004b): *Das Spektakel der „Anderen“.* In: Koivisto, J./Merkens, A. (Hrsg.): *Stuart Hall. Ideologie. Identität. Repräsentationen. Ausgewählte Schriften 4.* Hamburg: Argument Verlag, S. 108–167.
- Hall, S. (2004c): *Reflexionen über das Kodieren/Dekodieren-Modell. Ein Interview mit Stuart Hall.* In: Koivisto, J./Merkens, A. (Hrsg.): *Stuart Hall. Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4.* Hamburg: Argument Verlag, S. 81–108.
- Hamann, G.F. (2002): *Emil Holub. Der selbsternannte Vertreter Österreich-Ungarns im südlichen Afrika.* In: Sauer, W. (Hrsg.): *k.u.k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika.* Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 163–197.
- Hamburger, F. (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte.* Weinheim/München: Juventa.
- Hammerich, K./Klein, M. (1978): *Alltag und Soziologie.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft 20).* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–22.
- Hastedt, H. (2019): *Kommunitarismus und Individualismus.* In: Reese-Schäfer, W. (Hrsg.): *Handbuch Kommunitarismus.* Wiesbaden: Springer VS, S. 545–566.
- Häußling, R. (2018): *Alltag.* In: Kopp, J./Steinbach, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie.* 12. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–9.
- Haep, C. (2007): *Zeit und Bildung: Elemente einer christlichen Bildungskultur.* Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Hecht, P./Ott, M. (2016): Diversitätsbewusste Bildung – eine Studie zur migrationsbedingten Diversität angehender Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Forschung und Entwicklung 23, S. 69–78.
- Heidbrink, L. (2003): Kritik der Verantwortung. Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist-Metternich.
- Heide, D. (2013): Wem Nestlé das Wasser abgräbt. In: Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-konsumgueter/lebensmittelkonzern-wem-nestle-das-wasser-abgraebt/7782074.html?ticket=ST-8118001-h7rAqhVmuXePkkFl0TPs-ap1> [Zugriff: 31.01.2024].
- Heidegger, M. (1927/1967): Sein und Zeit. 11. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heidinger, I. (2010): Das Prinzip Mütterlichkeit – geschlechterübergreifende soziale Ressource. Gegenstandstheoretische und handlungsorientierte Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Heil, S./Faust-Siel, G. (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heinemann, K./Ludes, P. (1978): Zeitbewusstsein und Kontrolle der Zeit. In: Hammerich, K./Klein, M. (Hrsg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Sonderheft 20, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 220–243.
- Helsper, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen: Leske+Budrich, S. 113–155.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, W. (1999): Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen – Reflexionen zum Ansatz von Götz Krummheuers. In: Ohlhaber, F./Wernet, A. (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske+Budrich, S. 121–132.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und ihre Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, E./Klika, D./Kunter, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 142–177.
- Helsper, W. (2001a): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, U./Keuffer, J./Kräfft, H.-C. et al. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 83–107.
- Helsper, W. (2001b): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung 1, Heft 3, S. 7–15.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, 4, S. 567–579.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: utb.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M., et al. (2008): Einleitung. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M., et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–25.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 43–72.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 268–288 (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft).
- Herbert, U. (2001): Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland. München: Beck.

- Hericks, U./Sotzek, J./Rauschenberg, J. et al. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 65–80.
- Herzog, W. (2012): Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, 1, S. 114–122.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017): Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich. Wiesbaden: Springer VS.
- Hespe, F. (2011): Homo homini lupus – Naturzustand und Kriegszustand bei Thomas Hobbes. In: Jäger, T./Beckmann, R. (Hrsg.): Handbuch Kriegstheorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 178–190.
- Henning, C./Thomä, D./Mitscherlich-Schönherr, O. (2011) (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Hidi, S./Renninger, K.A. (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: Educational Psychologist 41, S. 111–127.
- Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, M./Kullmann, H. (2010): Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C., et al. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 351–375.
- Hobbes, T. (1994/1647): Vom Menschen/Vom Bürger. Elemente der Philosophie II/III. Hrsg. v. G. Gawlick. 3. Auflage. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1994): Migrationssoziologie. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.): Spezielle Soziologien, Problemfelder, Forschungsbereiche & Anwendungsorientierungen. Hamburg: Rowohlt, S. 388–406.
- Höflich, S. (2021): Eine wertgetragene Schule der Vielfalt. Gedanken künftiger Lehrpersonen der Sekundarstufe, wie Schulkultur inklusiv und wertorientiert gelingen kann. In: #schuleverantworten. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a108> [Zugriff: 31.01.2024].
- Horn, C. (2011a): Glück bei Aristoteles. Der Güterpluralismus und seine Deutungen. In: Henning, C./Thomä, D./Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 121–124.
- Horn, C. (2011b): Glück im Hellenismus. In: Henning, C./Thomä, D./Mitscherlich-Schönherr, O. (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 125–132.
- Horvath, K. (2016): Die unbekanntenen Pfade der Migrationspolitik: Historische, methodische und theoretische Wissenslücken in der Analyse migrationspolitischer Transformationsprozesse. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 2, S. 15–36.
- Horvath, T./Neyer, G. (1996): Auswanderungen aus Österreich: Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu Gegenwart. Wien: Böhlau.
- Hoppe, H. (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Hunold, M. (2019): Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Erziehungsstudie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M./Terstegen, S. (2020): Migration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hwang, H./Powell, W. (2009): The Rationalization of Charity: The Influences of Professionalism in the Nonprofit Sector. In: Administrative Science Quarterly 54, 2, S. 268–298.
- Integrationsbericht (2011). Vorschläge des Expertenrats für Integration, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> (Vorschläge zur Langfassung) [Zugriff: 31.01.2024].
- Integrationsbericht (2012a). Bilanz des Expertenrats für Integration 2012, Bd. 1, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [Zugriff: 31.01.2024].
- Integrationsbericht (2012b). Bilanz des Expertenrats für Integration 2012, Bd. 3, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [Zugriff: 31.01.2024].

- Integrationsbericht (2013). Perspektiven und Handlungsempfehlungen, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [Zugriff: 31.01.2024].
- Integrationsbericht (2015). Bisher Erreichtes und Leitgedanken für die Zukunft, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [Zugriff: 31.01.2024].
- Integrationsbericht (2016). Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute? Zwischenbilanz des Expertenrats zum 50 Punkte-Plan, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [Zugriff: 31.01.2024].
- Integrationsbericht 2020. 10 Jahre Expertenrat – 10 Jahre Integrationsbericht, hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html> [Zugriff: 31.01.2024].
- Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (2000) (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Jäckel, M./Kochhan, C. (2002): *Notwendigkeit und Luxus. Ein Beitrag zur Geschichte des Konsums*. In: Rosenkranz, D./Schneider, N.F. (Hrsg.): *Konsum. Soziologische, ökonomische und psychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–93.
- Jäckle, M. (2009): *Schule (M)macht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- John, M. (2010): *Der lange Atem der Migration – die tschechische Zuwanderung nach Wien im 19. und 20. Jahrhundert*. In: Wonisch, R. (Hrsg.): *Tschechen in Wien. Zwischen nationaler Selbstbehauptung und Assimilation*. Wien: Löcker, S. 31–61.
- Kahlau, J. (2023): *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendehabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaletta, B. (2008): *Anerkennung oder Abwertung: Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata in der Sachverhaltsdarstellung*. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen, Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.–16. Oktober 1976 (IKP-Forschungsbericht 65)*, Hamburg, S. 159–274.
- Kant, I. (1803): *Über Pädagogik*. Hrsg. von Friedrich Theodor Rink. Königsberg: bey Friedrich Nicolovius.
- Karakaşoğlu-Aydin, Y. (2000): *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Karakaşoğlu, Y. (2011): *Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule*. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Waxmann: München/New York, S. 121–136.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A./Bandorski, S./Kuhl, A. (2013): *Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. https://www.academia.edu/12370211/Zur_Bedeutung_des_Migrationshintergrundes_im_Lehramtsstudium_Quantitative_und_qualitative_empirische_Grundlagenstudie_und_Reflexion_von_Praxismaßnahmen_an_der_Universität_Bremen [Zugriff: 31.01.2024].
- Karasz, L. (2013): *Das österreichische Staatsbürgerschaftsgesetz im europäischen Vergleich*. In: Karasz, L./Perchinig, B. (Hrsg.): *Studie Staatsbürgerschaft. Konzepte, aktuelle Situation, Reformoptionen*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, S. 36–59.
- Karimi, E. (2016): *Mimetische Bildung durch Märchen: Phantasie, Narration, Moral*. Waxmann: München/New York.
- Khorchide, M. (2009): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Khorchide, M. (2019): Der Islam in der modernen Gesellschaft – Die Reformnotwendigkeit im Islam. In: Klußmann, J.E./Kreutz, M./Sarhan, A. (Hrsg.): *Reformation im Islam. Perspektiven und Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–30.
- Kipping, M. (2011): Hollow from the Start? Image Professionalism in Management Consulting. In: *Current Sociology* 59, 4, S. 530–550.
- Kißkalt, M. (2010): Die Bedeutung der „guten Werke“ in der Theologie und Praxis des Islam. In: Dziewas, R. (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Gute Werke. Die Bedeutung diakonischen Handelns für die Glaubwürdigkeit der Glaubenden*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlagsgesellschaft mbH, S. 112–132.
- Kallfaß, A. (2022): *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaş, N./Ackermann, L. (2013): Erfahrungen mit Lehrenden mit Migrationshintergrund mit migrantisches Eltern. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster/New York/München: Waxmann, S. 175–187.
- Klatezki, T./Tacke, V. (2005): Einleitung. In: Klatezki, T./Tacke, V. (Hrsg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–31.
- Klein, H.J. (2001): Wirtschaft. In: Schäfers, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, 7. Auflage, Leske+Budrich: Opladen, S. 438–441.
- Kleiner, P. (2017): Das dritte Mandat der Sozialen Arbeit („Menschenrechtsprofession“): Humanistische und theologische Begründungen, Übereinstimmungen und Spannungsfelder in der Praxis. In: *Jahrbuch Diakonie Schweiz* 1, S. 75–94.
- Kloke, K. (2014): *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfelds*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kodalle, K.-M. (2013): *Verzeihen denken. Die verkannte Grundlage humaner Verhältnisse*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kohlberg, L. (1971): From Is to Ought. In: Mishel, T. (Hrsg.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- Koller, C. (2009): *Rassismus*. Paderborn: Schöningh.
- Köfler, B. (2002): Oscar Baumann. Die wechselseitige Beziehung zwischen Forschungs- und Kolonialinteressen. In: W. Sauer (Hrsg.): *k.u.k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 197–225.
- Kofman, S. (1980): *L'Énigme de la femme: La femme dans les textes de Freud*. Galilée: Paris.
- Korte, H. (2017): *Einführung in die Geschichte der Soziologie*, 10. ergänzte und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, J. (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kowalski, M. (2020): *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kozlarek, O. (2020): *Kritische Theorie als Mut zum Ganzen*. In: Kozlarek, O. (Hrsg.): *Vielfalt und Einheit der Kritischen Theorie – Kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–13.
- Krämer, G. (2016): *Geschichte des Islam*. 5. Auflage. München: C.H. Beck.
- Kraus, K. (2012): *Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung*. In: *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: wbv, 35–47.
- Kriesche, J./Frey, A. (2018): *Eignung als Prozess – Professionalität entwickeln im Lehrerberuf*. In: Miller, S./Holler-Nowitzki, B./Kottmann, B. (Hrsg.): *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–269.
- Kristeva, J. (1978): *Die Revolution der poetischen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krüger, J. (2014): *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger-Potratz, M. (2013): *Vielfalt im Klassenzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten*. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster/New York/München: Waxmann, S. 17–37.

- Kuckhermann, R. (1993): Die Konstituierung von Natur und Kultur in der Tätigkeit. Überlegungen zum Verhältnis von Tätigkeitspsychologie und Humanökologie. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B. (Hrsg.): *Mensch – Natur*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 40–59.
- Kupfer, A. (2001): *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Leggatt, T. (1970): Teaching as a profession. In: Jackson, J.A. (Hrsg.): *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 153–177.
- Leinhos, P./Jörke, D. (2019): Dokumentarische Rekonstruktion und geschlechtertheoretische Dekonstruktion: Triangulation theoretischer und methodologischer Perspektiven in Forschungsprozessen. In: Lüdemann, J./Otto, A. (Hrsg.): *Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–171.
- Lengyel, D./Rosen, L. (2012): Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln. In: Fereidooni, K. (Hrsg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–89.
- Lichtenberger, E./Faßmann, H. (1984): *Gastarbeiter. Leben in zwei Gesellschaften*. Wien: Böhlau.
- Lorber, V. (2016): „Wir brauchten Arbeitskräfte“: Das „Gastarbeitersystem“ in Österreich als spezifische Form der Arbeitsmigration. In: Eigenmann, P./Geisen, T./Studer, T. (Hrsg.): *Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–239.
- Luhmann, N. (1972): Weltzeit und Systemgeschichte. Über Beziehungen zwischen Zeithorizonten und sozialen Strukturen gesellschaftlicher Systeme. In: Ludz, P.C. (Hrsg.): *Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81–116.
- Luhmann, N. (1973): Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: Lenk, H. (Hrsg.): *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen. Erster Halbband*. München: W. Fink Verlag, S. 235–253.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990): *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2012): *Macht*. 4. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Loy, C. (2018): *Motivationstypen in der Bildungsmigration. Biographische Hintergründe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lübbe, H. (1992): Gegenwartsschrumpfung, Traditionsgeltungsschwund und avantgardistische Autorität. In: Kray, R./Pfeiffer, K.L./Studer, T. (Hrsg.): *Autorität. Spektren harter Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 78–92.
- Lynch, M. (2004): Gegen Reflexivität als akademische Tugend und Quelle privilegierten Wissens. In: *ZBBS 2, 5*, S. 273–209.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Wolff, K.H. (Hrsg.): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. 2. Auflage. Berlin/Neuwied: Luchterhand, S. 91–154.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens* (hrsg. von D. Kettler/V. Meja/N.Stehr). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mantel, C. (2017a): *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Mantel, C. (2017b): *Frage an die Wissenschaft. Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine Chance für Schulen?*. In: *Magazin Stiftung Mercator Schweiz 17, 1*, S. 5.
- Mantel, C. (2018): *Lehrpersonen „mit Migrationshintergrund“ zwischen pädagogischem Potential und prekariertem Zugehörigkeit*. In: Huber, S.G. (Hrsg.): *Jahrbuch Schulleitung*, Neuwied: Wolters Kluwer, S. 149–162.

- Manzeschke, A./Assadi, G. (2019): Emotionen in der Mensch-Maschine-Interaktion. In: Liggieri, K./Müller, O. (Hrsg.): Mensch-Maschine-Interaktion. Handbuch zu Geschichte, Kultur, Ethik. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–171.
- Martens, M./Asbrand, B. (2017a): Dokumentarische Unterrichtsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–23.
- Martens, M./Asbrand, B. (2017b): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, 1, S. 72–90.
- Marx, K. (1914): Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals, hrsg. v. K. Kautsky. Stuttgart: J.H.W. Dietz.
- Marx, K. (1964a): Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Buch III: Der Gesamtprozeß der kapitalistischen Produktion, hrsg. v. H.-J. Lieber/B. Kautsky. Stuttgart: Cotta-Verlag.
- Marx, K. (1964b): Kleinere Ökonomische Schriften, hrsg. v. H.-J. Lieber/B. Kautsky. Stuttgart: Cotta-Verlag.
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Budrich-Journals (HiBiFo) 1, S. 87–95. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i1.15564> [Zugriff: 31.01.2024].
- Mead, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1938): The Philosophy of the Act. Chicago: University of Chicago Press.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–32.
- Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C., et al. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C., et al. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–55.
- Meier, K.J./Stewart, J./England, R.E. (1990): Race, Class, Education: The Politics of Second-Generation-Discrimination. Madison: University of Wisconsin Press.
- Menz, W. (2017): Das befremdliche Überleben der Leistungsgerechtigkeit. Zur Beharrlichkeit eines vielfach totgesagten normativen Prinzips. In: Aulenbacher, B./Dammayr, M./Dörre, K., et al. (Hrsg.): Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim/Basel: Beltz, S. 191–210.
- Meyer, H./Schubert, K. (2011): Vielfalt als Potential – Implikationen aus dem Verhältnis Politik und Islam. In: Meyer, H./Schubert, K. (Hrsg.): Politik und Islam. Wiesbaden: Springer VS, S. 290–310.
- Mitchell, M. (1993): Situational Interest: Its Multifaceted Structure In The Secondary School Mathematics Classroom. In: Journal of Educational Psychology 85, S. 424–436.
- Moch, L.P. (1997): Dividing Time. An Analytical Framework for Migration. In: Lucassen, J./Lucassen, L. (Hrsg.): Migration, Migration History, History. Old Paradigms and New Perspectives. Bern: Peter Lang, S. 41–56.
- Mulalic, A. (2017): LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über deren Selbsteinschätzung. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Müller, B. (2012): Professionalität. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 955–974.
- Müller, O. (2014): Selbst, Welt und Technik. Eine anthropologische, geistesgeschichtliche und ethische Untersuchung. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Müller, O./Liggieri, K. (2019): Mensch-Maschine-Interaktion seit der Antike: Imaginationsräume, Narrationen und Selbstverständnisdiskurse. In: Müller, O./Liggieri, K. (Hrsg.): Mensch-Maschine-Interaktion. Handbuch zu Geschichte, Kultur, Ethik. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–14.
- Münchmeier, R. (1992): Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, 3, S. 371–384.
- Muzio, D./Kirkpatrick, I. (2011): Introduction: Professions and Organizations – A Conceptual Framework. In: Muzio, D./Kirkpatrick, I. (Hrsg.): Reconnecting Professional Occupations and Professional Organizations. Current Sociology, London: SAGE Publications, S. 389–405.
- Nandi, M. (2012): Sprachgewalt, Unterdrückung und die Verwundbarkeit der postkolonialen Intellektuellen: Gayatri Chakravorty Spivak „Can the Subaltern Speak“ und „Critique of Postcolonial Reason“. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–131.

- Nationaler Aktionsplan für Integration (2010): Hrsg. v. Bundesministerium für Inneres. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/nationaler-aktionsplan.html> [Zugriff: 31.01.2024].
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–325.
- Neubert, S. (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktiver Interpretation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 40–59 (Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft).
- Nohl, A.-M. (2006a): Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktion und pragmatistische Reflexion. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006b): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 91–107.
- Nohl, A.-M. (2006c): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. aktual. Auflage Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2012): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung: Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schnittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–182.
- Nohl, A.-M. (2013a): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–295.
- Nohl, A.-M. (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 105–123.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019): Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In: Amling, S./Geimer, A./Schondelmayer, A.-C., et al. (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode 1, S. 51–64. <https://doi.org/10.21241/ssoar.65692> [Zugriff: 31.01.2024].
- Noordegraf, M. (2007): From „Pure“ to „Hybrid“ Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. In: Administration & Society 339, 6, S. 761–784.
- Oehler, P. (2018): Demokratie und Soziale Arbeit. Kasseler Edition Soziale Arbeit 8. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, N./Richter, M. (2009): Re-Familialisierung im Kontext post-wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. In: kurswechsel 3, S. 35–46.
- Oevermann, U. (1996a): „Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrungen aus soziologischer Sicht“. Vortrag am 19.06 in der Städel Schule. Frankfurt am Main, S. 1–46. <http://publikationen.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf> [Zugriff: 31.01.2024].
- Oevermann, U. (1996b): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2000a): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiven hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt am Main https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [Zugriff: 31.01.2024].

- Oevermann, U. (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155–181.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M., et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–79.
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G., et al.: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–142.
- Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.
- Olk, T. (1986): Abschied vom Experten: Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München: Juventa.
- Opielka, M. (2006): Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–119.
- Opielka, M. (2019): Gesellschaftliche Gemeinschaft bei Talcott Parsons und Hegel. In: Reese-Schäfer, W. (Hrsg.): Handbuch Kommunitarismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–119.
- Oser, F. (1998): Ethos – Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske+Budrich.
- Ottmann, H. (2001): Geschichte des politischen Denkens. Band 1.2: Die Griechen. Von Platon bis zum Hellenismus. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Pallesen, H./Matthes, D. (2020): Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In: Amling, S./Geimer, A./Rundel, S. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2–3. Berlin: ces, S. 119–143.
- Palmier, J.-P. (2014): Gefühlte Geschichten. Unentscheidbares Erzählen und emotionales Erleben. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Parsons, T. (1961): An Outline of the Social System. In: Parsons, T./Shils, E.A./Naegele, K.S., et al. (Hrsg.): Theories of Society. Foundation of Modern Sociological Theory. New York: Free Press, S. 20–79.
- Parsons, T. (1964/1951): The Social System. New York/London: Collier-Macmillan.
- Parsons, T. (1967): The Structure of Social Action. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, T. (1990): Technischer Anhang. In: Parsons, T./Platt, G.M. (Hrsg.): Die amerikanische Universität – Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 549–587.
- Paseka, A. (2013): Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 1, S. 131–150.
- Paseka, A. (2012): Die „Mehr-Männer-in-die-Grundschule“-Debatte aus professionstheoretischer Perspektive. In: Hastedt, S./Lange, S. (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–101.
- Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske+Budrich.
- Piaget, J. (1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plankensteiner, B. (2002): Endstation Museum. Österreichische Afrikareisende sammeln Ethnographica. In: Sauer, W. (Hrsg.): k.u.k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 257–289.
- Preyer, G. (1998): Modern und Postmodern im Kontext von Globalisierung. <https://www.skop-ffm.de/PaGesneu/Glob.PDF> [Zugriff: 31.01.2024].

- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–133.
- Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske+Budrich.
- Raabe-Kleeberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276–302.
- Radvan, H. (2010): Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ransiek, A.-C. (2019): Rassismus in Deutschland. Eine macht-reflexive, biographietheoretische und diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Rawls, J. (1992): Der Vorrang des Rechten und die Ideen des Guten. In: Hirsch, W. (Hrsg.): Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978–1989. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 364–397.
- Reichert, J. (2010): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 276–286.
- Reinprecht, C./Latcheva, R. (2016): Migration: Was wir nicht wissen. Perspektiven auf Forschungslücken. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (Suppl. 2) 41, S. 1–13.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reese-Schäfer, W. (2019): Kommunitarismus: Begriffsbestimmungen, Abgrenzungen und Typologien. In: Reese-Schäfer, W. (Hrsg.): Handbuch Kommunitarismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 5–29.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 3, S. 358–372.
- Riegel, C./Stauber, B./Yildiz, E. (2018): Von der Peripherie ins Zentrum – eine andere Sicht der Dinge. In: Riegel, C./Stauber, B./Yildiz, E. (Hrsg.): LebensWegStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 281–291.
- Robertson, R. (1992): Globalization: Social Theory and Global Culture. London: SAGE Publications.
- Rosa, H. (1999): Die politische Theorie des Kommunitarismus. In: Brodacz, A./Schaal, G.S. (Hrsg.): Politische Theorie der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–69.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2008): Immer mehr verpasste Optionen. Zeitstrukturen in der Beschleunigungsgesellschaft. In: DiE 1, S. 28–31.
- Rösel, C. (2013): Amen (AT). In: Bauks, M./Koenen, K./Alkier, S. (Hrsg.): Das wissenschaftliche Bibellexikon (WiBiLex). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Amen_A2018-09-20_06_20.pdf [Zugriff: 31.01.2024].
- Rotter, C. (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, S. 204–222.
- Rotter, C. (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, C./Schlickum, C. (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München: Waxmann, S. 59–69.
- Şahin, E. (2017): Europäischer Islam. Diskurs im Spannungsfeld von Universalität, Historizität, Normativität und Empirizität. Wiesbaden: Springer VS.
- Said, E.W. (1978): Orientalism. University of Chicago Press.
- Sammet, K. (2018): Religiöse Profession. In: Pollack, D., et al. (Hrsg.), Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 543–566.
- Sauer, W. (2002a): Jenseits der „Entdeckungsgeschichte“: Forschungsergebnisse und Perspektiven. In: Sauer, W. (Hrsg.): k.u.k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 7–17.

- Sauer, W. (2002b): Schwarz-Gelb in Afrika. Habsburgermonarchie und koloniale Frage. In: Sauer, W. (Hrsg.): k.u.k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 17–79.
- Schäfers, B. (2001): Gesellschaft. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, 7. Auflage, Op-laden: Leske+Budrich, S. 109–115.
- Schelling, F.W.J. (1797): Ideen zu einer Philosophie der Natur. Jena/Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Schelsky, H. (1957): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: Schelsky, H. (Hrsg.): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund-Verlag, S. 9–50.
- Schlichting, H.J. (1998): Der flatterhafte Falter der Chaosphysik. Anmerkungen zum Schmetterlingseffekt. In: Physik in der Schule 36, 9, S. 304–308.
- Schlickum, C. (2013): Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In: Bräu, K./Georgi, V.B./Karakaşoğlu, Y., et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München: Waxmann, S. 107–119.
- Schluchter, W. (2009): Grundlegungen der Soziologie. Eine Theoriegeschichte in systematischer Absicht, Band II, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmaltz, C. (2019): Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, J. (2005): Konsum. In: Schubert, K. (Hrsg.): Handwörterbuch des ökonomischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–274.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012): Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In: Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundüberlegung. Münster: Waxmann, S. 11–61.
- Schmitz, B. (2009): Von der einen Religion des Alten Israel zu den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmitz, B. (2014): „Wehe denen, die die Schrift mit ihrer Hand schreiben und dann sagen: Das ist von Gott“. Der islamische Vorwurf der Schriftverfälschung aus religionswissenschaftlicher Sicht. In: Gützelmansur, T./Klausnitzer, W./Rahem, M.A., et al. (Hrsg.): Das koranische Motiv der Schriftfälschung (tahrif) durch Juden und Christen. Islamische Deutung und christliche Reaktionen. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 71–124.
- Schnebel, K. (2014) (Hrsg.): Europäische Minderheiten. Im Dilemma zwischen Selbstbestimmung und Integration. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, W.L. (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 2, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Schnell, U./Drewing, C./Hunziker, D. (2012): Bottled life – The Truth about Nestlé’s Business with Water. <https://www.bottledlifefilm.com/hauptseite> [Zugriff: 31.01.2024].
- Schondelmayer, A.C. (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie. Bielefeld: transcript.
- Schrittesser, I. (2009): Editorial – Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze in der universitären LehrerInnenbildung. In: Schrittesser, I. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung: Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7–18.
- Schulunterrichtsgesetz (Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen – SchUG). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Zugriff: 31.01.2024].
- Schulze, S. (2018): Postkolonialismus und Dekolonisation in den Internationalen Beziehungen. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 28, S. 288–250.
- Schulze-Wessel, J. (2006): Über Autorität. In: Vorländer, H. (Hrsg.): Die Deutungsmacht der Verfassungsgerichtsbarkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–67.
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schütze, F. (1982): Narrative Repräsentationen kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 568–590.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Erzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 78–117.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. *Erzähltheoretische Grundlagen*. Hagen: Fernuniversität.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B. (Hrsg.): *Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des Professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1, S. 49–96.
- Schwarz, B. (2013): *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehramtsstudierenden. Perspektiven der Mathematikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schweidler, W. (2014): *Der gute Staat. Politische Ethik von Platon bis zur Gegenwart*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, M. (1991): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spivak, G.C. (1988): „Can the Subaltern Speak?“. In: Nelson, C./Grossberg, L. (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana/IL: University of Illinois Press, S. 271–317.
- Spivak, G.C. (2005): Feminismus und Dekonstruktion, noch einmal: Mit uneingestandenem Maskulinitismus in Verhandlung treten. In: Harders, C./Kahlert, H./Schindler, D. (Hrsg.): *Forschungsfeld Politik. Geschlechtskategoriale Einführung in die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–257.
- Spoerer, M. (2001): *Zwangsarbeit unter dem Hakenkreuz – Ausländische Zivilarbeiter, Kriegsgefangene und Häftlinge im Deutschen Reich und im besetzten Europa 1939–1945*. Stuttgart: DVA.
- Staub-Bernasconi, S. (2007a): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis*. Ein Lehrbuch. Bern: Haupt UTB.
- Staub-Bernasconi, S. (2007b): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat – Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: *Sozialarbeit in Österreich (SIÖ)* 2, S. 8–17.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 49–69.
- Stichweh, R. (2000): Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merten, R. (Hrsg.): *Systemtheorie Sozialer Arbeit: Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*. Opladen: Leske+Budrich, S. 29–39.
- Strasser, J./Steber, C. (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–126.
- Strasser, S./Tošić, J. (2014): *Egalität, Autonomie und Integration: Post-Multikulturalismus in Österreich*. In: Nieswand, B./Drotbohm, H. (Hrsg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–150.
- Strübing, J. (2019): *Grounded Theory und Theoretical Sampling*. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 525–544.
- Taylor, C. (1988): *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 580–597.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448–471.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2007): Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In: Friedrichs Jahresheft, o.A., S. 20–24.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 202–225 (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft).
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, C./Veber, M./Fischer-Ontrup, C., et al. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 89–105.
- Tholen, T. (1999): Erfahrung und Interpretation. Der Streit zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Thomas, B. (2012): Der lange Weg der Frauen in den Lehrerberuf – von der Exotik zur Dominanz. In: Hastedt, S./Lange, S. (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–45.
- Thomsen, S. (2019): Bildung in Protestbewegungen – Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, C. (2017): „Diesem Ding (es sey was es wolle) einen anderen Namen zu geben“. Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Thompson, C./Schenk, S. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 111–123.
- Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Tißberger, M. (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Springer VS.
- Treibel, A. (1993): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS.
- Torp, C. (2006): Konsum als politisches Problem. In: Lamla, J./Neckel, S. (Hrsg.): Politisierter Konsum – konsumierte Politik, 41–65: Wiesbaden: Springer VS.
- Tully, C. (2018): Jugend – Konsum – Digitalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Valchars, G./Bauböck, R. (2021): Migration & Staatsbürgerschaft. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Van der Loo, H./van Reijen, W. (1992): Modernisierung, Projekt und Paradox. Frankfurt am Main: dtv.
- Villa, P.I. (2012): Mobilität, Heterotopie, Dezentrierung. Rosi Braidotti: „Nomadic Subjects“. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–153.
- Vögele, E. (2010): LehrerInnen und das Fremde. Auf Fremdheit bezogene Sichtweisen und Meinungen von VolksschullehrerInnen in Wien mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Von Rosenberg, F. (2010): Dokumentarische Methode und Dekonstruktion als zwei Formen der Interpretation einer Theorie der Praxis. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 317–334.
- Vorländer, H. (2001): Dritter Weg und Kommunitarismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 16–17, S. 16–23.
- Wagner, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Walzer, M. (1993): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus, S. 156–180.
- Watson, T. (2002): Professions and Professionalism. Should We Jump Off the Bandwagon, Better to Study Where It Is Going? In: International Study of Management and Organization 21, 2, S. 93–105.

- Weisenbacher, U. (1997): Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33–49.
- Weiss, H. (2007) (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: Springer VS.
- Wendekamm, M./Model, T. (2019): Arbeitskultur und Berufsbilder der Polizei. Zwischen gesellschaftlichen Megatrends und Herausforderungen der Inneren Sicherheit. In: Lange, H.-J./Model, T./Wendekamm, M. (Hrsg.): Zukunft der Polizei. Trends und Strategien. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–281.
- Werner, R. (2006): „So einen hatte doch jeder hier im Dorf“: Zwangsarbeiter in der Landwirtschaft Thüringens 1939–1945. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9, 1, S. 8–37.
- Wimmer, H. (Hrsg.) (1984a): Untersuchung über die ausländischen Arbeitskräfte in Österreich. Sozialwissenschaftlicher Teil. Endbericht 1. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Wimmer, H. (Hrsg.) (1984b): Untersuchung über die ausländischen Arbeitskräfte in Österreich. Sozialwissenschaftlicher Teil. Endbericht 2. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Winter, R. (2006): Stuart Hall: Die Erfindung der *Cultural Studies*. In: Moebius, S./Quadflieg, D. (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 381–394.
- Wirth, U. (2001): Diskursive Dummheit. In: Wertheimer, J./Zima, P.V. (Hrsg.): Strategien der Verdummung. Infantilisierung der Fun-Gesellschaft. München: C.H. Beck, S. 46–58.
- Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual: Bielefeld: transcript.
- Wulf, C. (2008): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 67–83.
- Wulf, C./Zirfas, J. (2014): Theorie. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–42.
- Wulf, C. (2017): Mimesis. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie, Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–78.
- Würtz, T. (2017): Koranexegese und gesellschaftlicher Wandel. In: Hidalgo, O./Zapf, H./Hildmann, P.W. (Hrsg.): Christentum und Islam als politische Religionen. Ideenwandel im Spiegel gesellschaftlicher Erwartungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–286.
- Yildiz, E. (2018): Postmigrantische Lesarten jenseits der Parallelgesellschaft. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K.E. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–64.
- ZIB 1 (2020): Interview vom 17.12.2020, 00:16:57–00:17:13, zur Eröffnung des Humboldt-Forums. Wien: ORF.
- Zirfas, J. (1999): Die Suche nach dem richtigen Leben. Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 3, S. 431–448.
- Zundel, I. (2006): Kommunitarismus in einer alternden Gesellschaft: neue Lebensentwürfe Älterer in Tauschsystemen. Herbolzheim: Centaurus-Verlag.
- Zybok, O. (2006): Zur Aktualität des Idyllischen. In: Drühl, S./Zybok, O. (Hrsg.): Zur Aktualität des Idyllischen II. 4. Berlin Biennale – Von Menschen und Mäusen. Kunstforum International. Köln: Verlag Kunstforum, S. 38–80



Anke Wischmann, Juliane Engel,
Christine Demmer, Paul Vehse (Hrsg.)

Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung

**Zugänge qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung**

*Reihe: Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und
Biographieforschung, Bd. 11*

2024 • 271 S. • kart. • 58,00 € (D) • 59,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-2752-0 • eISBN 978-3-8474-1922-8 (Open Access)

Was bedeutet es, Phänomene der Krise zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen zu machen? In der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung werden Krisenphänomene und ihr Niederschlag in der alltäglichen Lebensführung häufig auf soziale Differenzkategorien und strukturelle Ungleichheiten bezogen – Bezugspunkte, die sich wiederum im Kontext der Krise verändern. Der Band widmet sich erkenntnistheoretischen, methodischen und methodologischen Herausforderungen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Anke Wischmann, Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. Juliane Engel, Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Dr. Christine Demmer, Universität Bielefeld

Dr. Paul Vehse, Europa-Universität Flensburg



Tom Wellmann, Emanuel John (Hrsg.)

Ethik in der beruflichen Bildung

Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, Bd. 11
2024 • 274 S. • kart. • 44,00 € (D) • 45,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2761-2 • eISBN 978-3-8474-1932-7

Das Fach Ethik ist an Hochschulen, die für Berufsfelder wie Pflege, Medizin, Soziale Arbeit und Polizei ausbilden, inzwischen fest etabliert. Auch in anderen Bereichen der Berufswelt spielt ethische Bildung eine immer größer werdende Rolle. Der Band widmet sich angesichts dieser Entwicklung einer wissenschaftlichen Diskussion der Aufgaben, Ziele und Inhalte des Fachs Ethik in der beruflichen Bildung. In den Beiträgen werden, auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Spannungsfelder, sowohl die besonderen Perspektiven verschiedener Berufe berücksichtigt sowie gemeinsame Grundsatzfragen identifiziert und bearbeitet.

Die Herausgeber:

Jun.-Prof. Dr. Tom Wellmann, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Dr. Emanuel John, Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen

Schule – Gesellschaft – Professionalisierung

Das Buch verbindet die Analyse des Handelns von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in Österreich mit Diskursen über Schule, Gesellschaft und Professionalisierung. Durch eine historisch-systematische Erörterung der kolonialen Vergangenheit der k.u.k.-Monarchie und eine post-koloniale Betrachtung von Migration nach dem Zerfall des Habsburgerreichs wird eine Perspektive auf die Kontinuität kolonialer Denkweisen entwickelt. Doreen Cerny legt mit ihrer Abhandlung außerdem das Potential dekonstruktiver Zugänge für rekonstruktiv-empirische Vorgehensweisen offen und diskutiert die Rolle post-kolonialer Zugänge für die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft.

Die Autorin: H.-Profⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil Doreen Cerny hat seit 2013 die Professur für Angewandte Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Salzburg inne und leitet dort das Institut für Impulse im Bildungsbereich.

ISBN 978-3-96665-088-5



www.budrich-academic-press.de

Titelbildnachweis: Roland Cerny-Werner