

Paseka, Angelika

Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern - zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 131-150



Quellenangabe/ Reference:

Paseka, Angelika: Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern - zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 131-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119302 - DOI: 10.25656/01:11930

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119302>

<https://doi.org/10.25656/01:11930>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2013

■ *Thementeil*

Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

■ *Allgemeiner Teil*

Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der
Unterrichtsforschung

Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung
und Gerechtigkeit

Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern –
zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen
und Verachtung

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Basel), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Geschäftsführende Herausgeber:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

Zusammenstellung des Thementeils „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“:

Ewald Terhart

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

*Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/
Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/
Ewald Terhart*

Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren
individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens ... 1

Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller
Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche
Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester ... 24

Johannes König/Martin Rothland
Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrer-
ausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangs-
merkmalen von Lehramtsstudierenden 43

Colin Cramer
Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende
in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt 66

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ 83

Allgemeiner Teil

Clemens Wieser
Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung 95

Kirsten Meyer/Benjamin Streim
Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit 112

Angelika Paseka

Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung,
Normalitätsansprüchen und Verachtung 131

Besprechungen

Christian Brüggemann

Iulius Rostas (Hrsg.): Ten Years After. A History of Roma School Desegregation
in Central and Eastern Europe 151

Michael Geiss

Michelle M. Nickerson: Mothers of Conservatism: Women and the postwar
right 153

Lars Hoffmann/Poldi Kuhl

Franz Schott/Shahram Azizi Ghanbari (Hrsg.): Bildungsstandards, Kompetenz-
diagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des
Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen
Grundlagen 156

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 161

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Educational Sciences in Teacher Training

<i>Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/ Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/ Ewald Terhart</i>	
The Significance of Learning Opportunities in Teacher Training Courses and Their Individual Use for the Development of Educational-Scientific Knowledge	1
<i>Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller</i>	
Are Students in Teacher Training Interested in Educational-Scientific Contents? A longitudinal study covering the first four semesters	24
<i>Johannes König/Martin Rothland</i>	
Pedagogical Knowledge and Job-Specific Motivation at the Beginning of Teacher Training. On the relation between cognitive and non-cognitive enrollment characteristics among students in teacher training	43
<i>Colin Cramer</i>	
The Assessment of Educational Scientific Study Courses as Given by Students in Their First Phase of Teacher Training in Longitudinal Section	66
<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Tips of links relating to the topic of “Educational Sciences in Teacher Training”	83
 <i>Contributions</i>	
<i>Clemens Wieser</i>	
Conceptualizations of Action in Paradigms of Research on Teaching	95
<i>Kirsten Meyer/Benjamin Streim</i>	
He Who Has Will Be Given? Promotion of highly gifted students and fairness ...	112
<i>Angelika Paseka</i>	
Self-Conceptualizations of Teachers – Between super-elevation, claims to normality, and contempt	131
Book Reviews	151
New Books	161
Impressum	U3

Angelika Paseka

Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen ihren Beruf thematisieren. Aufgrund von früheren Untersuchungen wäre anzunehmen, dass negative und Verachtung ausdrückende Bilder dominieren. Anhand von Interviewausschnitten mit Lehrerinnen und Lehrern und deren Analyse mit Hilfe der dokumentarischen Methode kann jedoch gezeigt werden, dass dies nicht zutrifft. Es kristallisiert sich eine Typologie aus vier Rhetorikmustern heraus, wobei die einzelnen Typen in unterschiedlicher Weise professionelle und organisationale Logiken sowie Bilder vom Lehrberuf aufgreifen und das Verhältnis von Person und Beruf fassen.

Schlagnorte: Lehrerbilder, berufliches Selbstverständnis, dokumentarische Methode, Typenbildung, Rhetorikmuster

1. Problemaufriss

In einem jüngst erschienenen Beitrag von Terhart (2010) geht es – wieder einmal – um das öffentliche Lehrerbild, das sich als „Kippbild“ darstellen lässt und je nach Perspektive, Blickrichtung oder Akzentsetzung einmal negativ, dann wieder positiv aussieht. Aus einer negativen Perspektive wird der intermediäre Charakter des Berufs betont, in dem nichts Neues geschaffen, sondern rezeptiv bereits etabliertes Wissen wiedergegeben wird. Bereits Adorno weist darauf hin, dass dem Lehrberuf daher „ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ anhaftet (Adorno, 1969, S. 657). Gleichzeitig sind mit diesem Beruf große Hoffnungen und moralische Ansprüche verbunden. Durch die Arbeit von Lehrpersonen soll ein Beitrag zur „Entbarbarisierung der Menschheit“ (Adorno, 1969, S. 672) geleistet werden. Bastian und Combe (2007) sprechen daher von einem „paradoxen Muster aus überhöhten Ansprüchen und vernichtenden Urteilen“ (S. 238).

Untersuchungen zeigen: Lehrpersonen erleben – aus subjektiver Sicht, aber auch aus der Beobachtung von außen – vielfältige Verachtungserfahrungen: in der schulischen Praxis durch Schüler/innen, im Umgang mit Eltern und Vorgesetzten, durch die Politik, in der Medienberichterstattung (Dege, 2007; Reh & Scholz, 2007; Blömeke, 2005). Nach Reh und Scholz (2007) gehen öffentliche Verachtung und Verachtungserfahrungen der Profession in „Muster kollektiver Selbstthematizierung [ein], die gewissermaßen den Rohstoff darstellen für individuelle Konstruktionen beruflicher Identität“ (S. 294). Und – so das Resümee – die individuell-biographischen professionellen Identitätswürfe sind stark durch Selbsttherabsetzung gekennzeichnet (S. 310). Die Verach-

tung sei allerdings funktional. „Verachtung ist Bestandteil der Selbstthematizierung des Lehrerstandes seit Beginn eines modernen Professionalisierungsprozesses“ (S. 309). In untersuchten Autobiographien werde deutlich: Lehrer distanzieren sich vom abgewerteten Beruf und anderen Mitgliedern der Berufsgruppe, setzen diese herab und nutzen die Kontrastierung, um sich selbst als positives Gegenbeispiel darzustellen. Das eigene berufliche Selbstverständnis wird somit aus der Negation der Anderen konstruiert. Emphatische¹ Motive, wie die Liebe zu den Kindern, werden dadurch besonders deutlich zum Ausdruck gebracht und mit Verachtung „diskursiv verknüpft“ (S. 310).

Den Ausführungen von Reh und Scholz folgend muss davon ausgegangen werden, dass Lehrer/innen generell in ihrer Selbstdarstellung auf negative und Verachtung ausdrückende Bilder über die eigene Berufsgruppe zurückgreifen, die auf realen oder antizipierten Erfahrungen beruhen können und als überindividuelle Interpretationsschemata zu verstehen sind. Im vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja, in welcher Form sie dies *tatsächlich* tun. Die Ausgangsfrage ist: Wie definieren und beschreiben Lehrer/innen „ihren“ Beruf und wie präsentieren sie sich als Mitglied dieser Berufsgruppe? Das bedeutet zum einen den Blick auf die Bilder zu richten, die aufgegriffen werden, zum anderen auf die Rhetorik, die bei der Selbstdarstellung Verwendung findet und durch die diese Bilder generiert werden. Es geht damit nicht nur um die Bilder an sich, sondern zentral um die Frage von deren Nutzung für die (Selbst-)Präsentation und deren performative *Herstellung*. Ziel ist es, aus Interviews mit Lehrpersonen, die bereits mehrere Jahre in diesem Berufsfeld tätig sind, deren Art der Selbstthematizierung herauszuarbeiten und zu analysieren. Zur theoretischen Fassung des Herstellungsprozesses wird zunächst die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens aufgegriffen (Kapitel 2), um im Anschluss daran die Frage zu präzisieren (Kapitel 3) und eine Fundierung für die empirische Arbeit zu haben. Für die Analyse der Interviews wurden mehrere Verfahren eingesetzt (Kapitel 4) und dadurch mehrschichtige Ergebnisse ermöglicht (Kapitel 5).

2. Theoretische Einbettung

Hintergrund für die folgende Analyse ist die Theorie der Strukturierung des britischen Soziologen Anthony Giddens. Die von ihm verwendeten Begriffe „structure“ und „agency“ scheinen aufgrund ihrer dialektischen Verknüpfung und seiner darauf aufbauenden methodischen Implikationen für die Analyse der Handlungspraxis geeignet, die Prozesse der Herstellung genauer zu analysieren.²

-
- 1 Altgriech., hier: besonders nachdrückliche, begeisterte, eine innere Bewegung und Zustimmung widerspiegelnde Ausdrucksweise.
 - 2 Eine ähnliche Argumentationslinie vertritt Pierre Bourdieu, allerdings fokussieren seine Überlegungen zum Habitus (fast) ausschließlich die soziale Schicht, die diesen prägt und zu gemeinsamen Handlungsformen qua Schicht führt (Bohnsack, 1997, S. 5), während Giddens Strukturen weiter fasst. Zusätzlich macht Bourdieus Kritik an jenen theoretischen Konzeptionen, die über die Handlungspraxis die dieser zugrunde liegenden Strukturen erschließen

(1) *Struktur* meint etwas Dauerhaftes („the more enduring aspects of social systems“, Giddens, 1984/2009, S. 23-24), das der sozialen Welt Geordnetheit gibt, indem sie Raum und Zeit bindet. Gleichzeitig ist Struktur kontingent, somit offen und gestaltbar zu denken. Strukturen beziehen sich auf „eine virtuelle Ordnung von Beziehungen außerhalb von Raum und Zeit“ (Giddens, 1997, S. 359) und sind durch die „Abwesenheit des Subjekts“ charakterisiert, existieren somit autonom und unabhängig von dessen Bewusstsein. Gleichzeitig sind Strukturen nicht nur äußerlich, sondern in Form von „Erinnerungsspuren“ (Giddens, 1997, S. 77) „inwendig“. Sie sind Voraussetzung für das Handeln in einem sozialen System und Mittel zur (Selbst-)Darstellung als anerkannter Akteur. Faktizität und Wirkmächtigkeit erhalten Strukturen jedoch ausschließlich im konkreten *Handlungsvollzug*. Nur dann sind sie real da, für und in diesem Moment und damit zeitlich begrenzt präsent und gegenwärtig. Strukturen sind „temporally ‚present‘ only in their instantiation, in the constituting moment of social systems“ (Giddens, 1979, S. 64).

Im vorliegenden Kontext, also im Hinblick auf Lehrpersonen, sind jene Strukturen zentral, die der Organisations- und Professionslogik des Lehrberufs zugrunde liegen. Strukturlogiken, die die Organisation Schule betreffen, haben sich historisch entwickelt, Strukturlogiken, die für die Profession bestimmend sind, liegen unabhängig von der historischen Verfasstheit der Organisation dem professionellen Handeln zugrunde. Die *Organisationsstrukturen* von Schule zeigen sich – in Anlehnung an Giddens (1997, S. 316) – in drei Ausprägungsformen: in Legitimierungen und Normierungen, d.h. in gesetzlich verpflichtenden sowie sozialen Normen mit hohem Verbindlichkeitscharakter, die Bewertungen ermöglichen, in Macht- und Hierarchiestrukturen sowie in Codes und Bedeutungsmustern, die den Beruf, den Arbeitsplatz, die Denk- und Handlungsmuster der Akteure stark bestimmen, prägen und die den Rahmen für interpretative Deutungen der eigenen Position darstellen (Paseka, Schrittmesser & Schratz, 2011). Sie lassen sich als interpretativ-semantische Regeln umschreiben, die der Welt ein „sinnhaftes Bedeutungsnetz überwerfen“ (Reckwitz, 1997, S. 99) und eine symbolische Ordnung konstituieren, die den Handelnden Interpretationsschemata zur Verfügung stellt. Die Ausführungen von Oevermann (2001) zu Deutungsmustern erweisen sich hier als anschlussfähig und ermöglichen eine Präzisierung. Deutungsmuster lassen sich als „verbindliche Interpretationen von Welt“ beschreiben, die „eine wie selbstverständlich für gültig gehaltene Orientierung [...] verbürgen, für die sie konstitutiv gelten“ (Oevermann, 2001, S. 43). Sie beziehen sich „auf einen spezifischen Gegenstand in der erfahrbaren sinnstrukturierten Welt“ (Oevermann, 2001, S. 40). Bilder über Lehrer/innen, positive ebenso wie negative, Abwertungsmuster und Szenenschilderungen lassen sich als solche bedeutungsgenerierende Interpretationsschemata verstehen und sind im Folgenden Gegenstand der Analyse. Sie haben als kollektive Sinngehalte normative Geltungskraft und sind Teil der Berufskultur, des „konjunktiven Erfahrungsraums“ von Lehrkräften (Bohnsack, 2007a, S. 61-62). Als „überindividuelle Organisationsprinzipien der

wollen, seine methodischen Vorstellungen nicht ausreichend anschlussfähig an die dokumentarische Methode (Bourdieu, 1976, S. 181; Meuser & Sackmann, 1992, S. 21ff.).

Wahrnehmung und Strukturierung von Wirklichkeit“ (Bennewitz, 2008, S. 249) werden sie faktisch in und durch sprachliche Äußerungen. Mittels rekonstruktiver Verfahren können sie erschlossen werden.

Soll die *Professionslogik* des Lehrer/innenberufs erfasst werden, so ist nach den von Professionen typischerweise zu lösenden Handlungsproblemen und Handlungslogiken, die der Ausübung der Profession zugrunde liegen, zu fragen. Kennzeichnend für eine Profession ist die Zuständigkeit für ein gesellschaftlich zentrales Aufgabengebiet, das sich durch Unsicherheit und geringe Standardisierung charakterisieren lässt. Es muss daher fallorientiert, auf den Einzelfall bezogen, und nicht im Sinne einer technischen Rationalität gehandelt werden. Die Arbeit mit Menschen verlangt, sich selbst als ganze Person einzubringen, sich aber gleichzeitig auf rollenförmiges Handeln zurückzuziehen, um handlungsfähig bleiben zu können. Ambivalente Ansprüche, die sich aus der doppelten Verpflichtung gegenüber der Organisation bzw. der Profession ergeben, sind aktiv zu balancieren und Entscheidungen zu begründen (Paseka, Schrittmesser & Schratz, 2011).

(2) Der zweite bei Giddens zentrale Begriff, *agency*, verwehrt sich einer einfachen Übersetzung als Handeln oder Handlung, denn diese wird der zweidimensionalen Bedeutung nicht gerecht. Schlägt man im Wörterbuch nach, so findet sich dort der Begriff *Agentur*. Eine Agentur besteht aus *agents* (Akteuren), die etwas tun, und weil sie genau das tun, werden sie zu einer Agentur. Oder anders gesagt: Mit *agency* sind sowohl das aktive Bewirken und Verursachen von Handlungen angesprochen (*action*) als auch die Stelle, der diese Urheberchaft zugesprochen wird (*agent*) (Neuberger, 1995, S. 286). Ein solcher Verweis auf den Doppelcharakter eines Begriffs ist typisch für Giddens' Argumentationen. Der Begriff *agency* bezieht sich auf die konkrete Handlungspraxis, in der aktiv, reflexiv und kreativ mit Strukturen umgegangen werden kann. Das Individuum ist in der Lage, anders zu denken und sich reflexiv für oder gegen ein Tun zu entscheiden. Ein solches „anders Handeln“ lässt sich herleiten aus der Fähigkeit, reflexiv auf den und im Kontext zu (re)agieren, und meint gleichzeitig, dass die Strukturen, in denen das Subjekt agiert, nicht deterministisch zu denken sind, sondern kontingent, also Offenheit zulassend. So können Lehrer/innen vorhandene Strukturen, die sich beispielsweise in den Bildern als Deutungsmuster vom Lehrer/innenberuf wiederfinden, und ihr Wissen über die institutionelle Ordnung, in die sie eingebunden sind, aufgreifen bzw. auf diese für ihre Selbstthematization zurückgreifen – oder eben auch nicht.³

3 Auch an dieser Stelle zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu Bourdieu, bei dem die Prozessstrukturen im Mittelpunkt seiner Analyse stehen, während die prozesshafte Strukturierung der Praxis mit dem Habituskonzept nicht ausreichend erfasst wird (vgl. Kritik bei Meuser & Sackmann, 1992, S. 24).

3. Fragestellung

Diese Ausführungen führen zu der folgenden Konkretisierung der Fragestellung: Die Aussagen von Lehrern und Lehrerinnen zu deren beruflichen Selbstverständnis sind danach zu analysieren, auf *welche* strukturierenden Rahmenbedingungen sie in ihrer Selbstdarstellung zurückgreifen und *wie* sie das machen, d.h. welche sie tatsächlich nutzen bzw. wie sie diese wenden, in welcher Form sie also *aktiv* die Bilder vom Lehrberuf mittragen, verweigern und mitgestalten. Bei der Auswertung wird nach zwei Dimensionen gesucht: einer inhaltlichen und einer prozessorientierten. Daraus ergeben sich die zwei folgenden Fragen:

(1) *Was* wird von den Lehrpersonen thematisiert bzw. was nicht? Dabei geht es um die *Bilder* und Beschreibungen als Deutungsmuster vom Lehrerberuf, die in den Aussagen vorkommen, die verwendet und (re)konstruiert werden, um sich selbst als Lehrer/in zu präsentieren, und die – in Anlehnung an Reh und Scholz (2007) – den Rohstoff für die individuellen Konstruktionen der je eigenen beruflichen Identität darstellen. In manchen Passagen verdichten sich die Aussagen der Befragten in Metaphern. Dadurch ist ein vertiefender Einblick in deren Annahmen, Weltdeutungen und Erfahrungen möglich (Jensen, 2006, S. 6). Metaphern zeichnen sich durch eine beträchtliche Bedeutungsfülle aus und haben das Potential, gewohnte Denkmuster zu präzisieren und/oder umzustrukturieren (Guski, 2007, S. 62). Aus der Sicht der Sprecher/innen haben sie unterschiedliche Funktionen.⁴ In den Interviews helfen sie den Befragten, ihre Überlegungen plastisch zu veranschaulichen, haben aber auch „programmatischen Charakter“ (Guski, 2007, S. 24), weil sie einen Sachverhalt in einem bestimmten Licht zeigen und Betonungen vornehmen (Jensen, 2006, S. 9).⁵

(2) *Wie* werden die Bilder genutzt, um sich selbst in seinem beruflichen Selbstverständnis darzustellen? Es geht damit um die *Herstellungspraxis*, den *Modus Operandi* (Bohnsack, 2007b, S. 229) der beruflichen Selbstdarstellung und um die Frage, welche Argumentationsketten gebildet werden. Das implizite oder handlungspraktische Wissen der Handelnden soll rekonstruiert werden, oder anders gesagt: das zugrunde liegende inkorporierte Orientierungswissen, das das Handeln bzw. die Selbstdarstellung unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Im Zentrum der Analyse steht somit die Herstellungspraxis von sozialer Ordnung bzw. Struktur. Entsprechend der dialektischen Verknüpfung von *structure* und *agency* ist es nicht ausreichend, auf die Struktur oder das Subjekt zu blicken, sondern auf den *Akt* der Konstruktion im Handlungsprozess. Nur im Vollzug erhalten deutungsgenerierende Strukturen ihre Faktizität, werden „real“, sind als Ordnungsmuster erkennbar und können empirisch erfasst werden (Giddens, 1997, S. 388 bzw. Giddens, 1984/2009, S. 331). Gleichzeitig entstehen Bedeutun-

4 Ein Überblick über die Metapherntheorien findet sich in Guski (2007).

5 An dieser Stelle sei auf die im englischsprachigen Raum sehr gut dokumentierten Analysen von Metaphern im Hinblick auf Lehrpersonen, Schule, Lernen und Lehren verwiesen. Siehe dazu die Meta-Analyse in Jensen (2006, S. 11ff.).

gen von Aussagen, Metaphern oder Szenenbeschreibungen durch den jeweiligen Kontext, in dem sie positioniert werden, im konkreten Sprechakt (Guski, 2007, S. 77).

Aus der Perspektive der Handelnden stellt sich die Situation so dar: Allgemeine Regeln „entwerfen den Spielraum möglicher sinnstrukturierter sozialer Verläufe. Der konkrete, praktische Verlauf innerhalb dieses Spielraums ist eine Funktion der besonderen Fallstruktur“ (Oevermann, 1991, S. 271, Hervorh. im Orig.). Das bedeutet: Aus einer Vielzahl von Optionen, die sich aus den existierenden Regeln, also den Strukturen, ergeben, wird in der konkreten Lebenspraxis ausgewählt. Menschen können als reflexiv handelnde Subjekte im Handlungsfluss eine Selektionsentscheidung treffen. Das strukturelle Potenzial ist vorhanden, das jedoch gleichzeitig die Entscheidungsautonomie des Individuums inkludiert. Darin zeigt sich die „Dialektik von Allgemeinheit und Besonderung“ (Oevermann, 1991, S. 272).

Durch die Art der Interviewführung und die Gestaltung von Fragen wurden solche Entscheidungen provoziert und die Interviewten „Zugzwängen“ (Froschauer & Lueger, 2003, S. 71) ausgesetzt, die schnelle Entscheidungen erforderten. Sie mussten eine für ihre Gedanken geeignete Darstellungsform finden („Gestalterschließungszwang“), und danach aus den ersten und spontanen Gedanken jene selektieren, die ihnen am wichtigsten waren und ihnen so bedeutend erschienen, dass sie sie einbringen wollten, und dies gleichzeitig in einer Form, die für den Rahmen des Interviews als geeignet eingeschätzt wird („Kondensierungszwang“). Schließlich mussten die Befragten überlegen, wie genau sie sich auf die Frage einlassen und welche Details sie preisgeben, damit die Erzählung für die interviewende Person nachvollziehbar wird („Detaillierungszwang“).

4. Methodische Vorgangsweise

Datenbasis sind Interviews mit 16 Personen (neun Frauen, sieben Männer), Absolvent/innen einer österreichischen Pädagogischen Akademie,⁶ die zu drei Zeitpunkten interviewt wurden: am Ende des Studiums, kurz vor oder nach der mündlichen Diplomprüfung (1998, Themenschwerpunkt: Motivation, Ausbildung), nach zehn Monaten (1999, Themenschwerpunkt: Berufseinstieg) und nach weiteren fünf Jahren im Beruf (2004, Themenschwerpunkt: Lehrer/in sein). Die Auswahl der Befragten erfolgte nach dem Prinzip der Kontrastierung, und zwar aufgrund unterschiedlicher Zugänge zum Studium,⁷ des gewählten Lehramts (Grundschule, Hauptschule, Sonderschule) und der Kategorie Geschlecht. Für den vorliegenden Beitrag werden – entsprechend der Schwerpunktsetzung in der Interviewführung – ausschließlich die Aussagen aus den

6 Bis 2008 wurden an den Pädagogischen Akademien in einer sechssemestrigen Ausbildung Lehrpersonen für Grund-, Haupt- und Sonderschulen ausgebildet. 2008 erfolgte eine Umwandlung in Pädagogische Hochschulen.

7 Es ergaben sich vier Zugänge: Anmeldung zum Lehramtsstudium unmittelbar nach dem Abitur, nach Abitur und mehreren Jahren Berufstätigkeit, nach Abitur und abgebrochenem Universitätsstudium, nach Abitur, abgebrochenem Universitätsstudium und beruflichen Nebentätigkeiten.

dritten Interviews herangezogen. Eine Verknüpfung mit den Ergebnissen der ersten Interview-Serie (Paseka, 2005) wird im Rahmen der soziogenetischen Typenbildung versucht.

Die Interviews wurden mit Hilfe eines halbstrukturierten Leitfadens geführt, der an mehreren Stellen erzählgenerierende Fragen enthielt, die Spontaneität förderten und *in actu* zu Selbstdarstellungen zwangen (siehe Hinweise oben). Die Offenheit bei der Darstellungsform bedeutete für die Befragten eine Herausforderung, denn sie mussten ihre Gedanken selbst sichten, ordnen, formulieren und eine kohärente Darstellung erbringen (Oevermann, 2001, S. 61-62). Die Interviews dauerten zwischen 70 und 140 Minuten und wurden vollständig transkribiert.

Zum dritten Befragungszeitpunkt waren die Befragten in Grund-, Sonder- und Hauptschulen, Polytechnischen Schulen bzw. einer außerschulischen Einrichtung tätig. Entsprechend der Schwerpunktsetzung wurden vier Impulsfragen zum Lehrer/innenbild gestellt mit dem Ziel, die Befragten bewusst auf ihr berufliches Selbstkonzept anzusprechen und diese Aussagen dann mit den implizit im Text enthaltenen zu vergleichen: (1) Was bedeutet es für Sie, Lehrer/in zu sein? (2) Können Sie mir eine Szene beschreiben, in der Sie sich als Lehrer/in gefühlt haben? (3) Sind Sie ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? (4) Fühlen Sie sich als Lehrer/in? Was gibt Ihnen das Gefühl?

Die Auswertung der Interviews erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurden die Transkripte inhaltlich strukturiert, d.h. die in den Interviews formulierten Ereignisse, Geschehnisse und Eindrücke großen Themenblöcken zugeordnet und mit Hilfe des Computerprogramms MAXqda offen kodiert. Konkret hieß das, beim ersten Durchlesen jene Textstellen zu markieren, in denen Aussagen zum Lehrer/innenbild erkennbar waren. Diesen wurden dann natürliche Codes zugeordnet, erst danach wurde eine Zusammenfassung zu abstrakteren Codes bzw. Schlüsselkategorien vorgenommen (Strauss, 1994). Ziel dieses Analyseschrittes war es herauszufinden, welche Bilder in den Interviews vorkommen. Positive Selbstzuschreibungen sollten ebenso herausgearbeitet werden wie negative bzw. antizipierte negative Bilder vom Lehrberuf. Es sollten Häufigkeiten festgestellt und den einzelnen Personen zugeordnet werden.

In einem zweiten Schritt wurden jene ausgewählten narrativen Passagen, die als Impulsfragen Aussagen zu den beruflichen Selbstkonzepten evozieren sollten (siehe oben), systematisch durchgesehen und in ihnen nach Aussagen zum eigenen Selbstverständnis bzw. nach Orientierungspunkten des beruflichen Handelns gesucht. Für die Auswertung dieser Interview-Sequenzen wurde die dokumentarische Methode herangezogen mit dem Ziel, auf Basis einer komparativen Analyse eine Typologie herauszuarbeiten (Bohnsack, 2007b; Nohl, 2007). Damit dies gelingt, muss nach einer fallbezogenen reflektierenden Interpretation eine fallübergreifende Gemeinsamkeit gefunden werden, ein gemeinsames Thema, ein gemeinsames Muster, das den Vergleich zu strukturieren hilft. In der dokumentarischen Methode wird diese Gemeinsamkeit „Tertium Comparationis“ genannt, vor dessen Hintergrund die weitere Bearbeitung erfolgt. Ein solches „Tertium Comparationis“ ist kein neues Thema, sondern die Abstraktion von vorhandenen Themen, die sich unter einem dritten, abstrakteren Begriff bündeln lassen. Gleichzeitig werden damit auch solche Fälle sichtbar, in denen ein gemeinsames Thema anders

behandelt wird. Verschiedene Variationen des Themas und dessen Bearbeitung werden erkennbar. Über die Themen sowie die fallinterne bzw. fallübergreifende Kontrastierung eröffnen sich unterschiedliche Vergleichshorizonte und damit Dimensionen, die durch die Interpretation erläutert und unter Rückverweis auf das vorhandene Material, also empirisch, begründet werden. Konkret bedeutet das: Im Rahmen einer *sinn-genetischen* Typenbildung werden entlang des „Tertium Comparationis“ und durch Verdichtung jene Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, durch die sich die einzelnen Fälle bündeln lassen; im Rahmen einer *soziogenetischen* Typenbildung werden die Fälle mit weiteren verfügbaren Daten konfrontiert, d.h. die Antworten werden vor dem Hintergrund der eigenen Biographie und des tatsächlichen Arbeitsplatzes, den die Lehrer/innen in den Interviews beschrieben haben, nochmals beleuchtet.

Zunächst müssen dazu *Typen* generiert werden (Nentwig-Gesemann, 2007). Ein Typ ist durch eine „interne Homogenität“, also durch minimale Kontraste geprägt. Für die Herausarbeitung des Typischen muss vom Einzelfall abstrahiert werden, prinzipielle Kennzeichen und Merkmale werden herausgearbeitet und rekonstruiert. Danach ist jeder Fall einem Typus zuzuordnen. Auf der Ebene der *Typologie* geht es um „externe Heterogenität“, d.h. um maximale Unterschiedlichkeit. In diesem letzten Schritt gilt es, gleichsam eine Struktur hinter den Typen zu erkennen, zu beschreiben und die einzelnen Dimensionen und deren Ausprägungen sinnvoll zu ordnen. Am Ende dieses Forschungsprozesses steht somit idealerweise eine „mehrdimensionale Typologie“, durch die sich unterschiedliche Dimensionen, beispielsweise Orientierungsmuster, handlungsleitendes Wissen oder Selbstbilder, rekonstruieren lassen.

Es soll damit der Versuch unternommen werden, einen pädagogischen Blick auf die Selbstthematization als Lehrperson zu werfen (im Hinblick auf die Professions- und Organisationslogik, die für den Beruf bestimmend sind) und diesen mit einem soziologischen Blick auf die biographischen und realen schulischen Rahmenbedingungen zu verknüpfen.

5. Ergebnisse

5.1 Ergebnisse des ersten Auswertungsschrittes

In den Interviews ließen sich 126 Aussagen zum eigenen Selbstverständnis identifizieren, 76 davon lassen sich als positive Beschreibungen bezeichnen. Den Befragten ist es wichtig, sich als Person einzubringen (25 Nennungen), hohe normative Anforderungen zu erfüllen (21 Nennungen), mit Kindern zu arbeiten (16 Nennungen) und zu unterrichten (14 Nennungen). In 37 Aussagen werden negative Bilder verwendet, um sich in Kontrastierung dazu zu präsentieren. Der „typische Lehrer“,⁸ der man nicht sein will, wird umschrieben als „Maskentyp“, „Klugscheißer“, „Machtmensch“, „totaler Spinner“ oder als „Narr, wenn er nur für die Schule lebt“. Er wird charakterisiert als „über-

⁸ In den Interviews wurde in diesen Passagen ausschließlich die männliche Form verwendet.

genau“, „überevorsichtig“, „langweilig“, „verbissen“, „böartig“, „ungerecht“, „(ober-)lehrerhaft“, als jemand, der „glaubt perfekt zu sein“ und alles „besser zu wissen“. In der Schule ist er „streng“, „autoritär“ und „schimpft“ mit den Kindern, zu denen er ein distanziertes Verhältnis hat und die er nicht ernst nimmt. Er „betet den Stoff herunter“, denkt Unterricht im „50-Minuten-Takt“ und als Frontalunterricht, Wissensvermittlung und Leistung bestimmen sein Handeln. In seiner Freizeit trifft er sich ausschließlich mit anderen Lehrern und redet mit ihnen nur über die Schule. In weiteren 13 Nennungen wurden Aussagen von anderen Personen über den Lehrberuf wiedergegeben. Diese lassen sich zu drei Gruppen bündeln: (a) Bewunderung („Pfau, des dat i nie!“), (b) Beruf mit hohen Ansprüchen und (c) kontrastierende Aussagen, z.B. der Lehrberuf als „Hungerleiderjob“ versus „Lehrer verdienen viel“ oder der „Weltfremde“ oder „Streber“ versus der „Privilegierte“.

Bündelt man diese vielfältigen Aussagen, werden hohe normative Ansprüche an die eigene Person sichtbar, v.a. betreffend Unterrichten und Lehren als zentrale Tätigkeitsfelder, durchdrungen mit herabsetzenden Metaphern und Bildern bis hin zu verachtenden Äußerungen. Für die eigene Positionierung scheinen gerade die negativen Bilder in ihrer Kontrastierung zum eigenen Selbstverständnis funktional: Sie helfen, sich selbst als positiv, von den negativen Vorstellungen abweichend darzustellen (Reh & Scholz, 2007). Allerdings zeigt die Analyse nach Fällen, dass sich diese vereinheitlichende Darstellung nicht aufrechterhalten lässt. Nicht in allen Interviews kommen negative Selbstzuschreibungen vor und, was noch entscheidender erscheint: die Positionierung dieser Aussagen im Rahmen der Interviews fällt äußerst unterschiedlich aus. In einem zweiten Arbeitsschritt wurden daher ausgewählte narrative Passagen (siehe oben) einer genaueren Analyse unterzogen.

5.2 Ergebnis des zweiten Auswertungsschrittes

Sinngenetische Typenbildung

Als Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung kristallisieren sich vier Rhetorikmuster als Typen heraus, die für die Selbstthematizierung von den befragten Lehrer/innen genutzt werden. Als „Tertium Comparationis“, als variierendes Thema, lassen sich das Verhältnis von Person und Beruf sowie das Verhältnis des Ich zu den Strukturen, in denen der Beruf Lehrer/in ausgeübt wird, rekonstruieren. Im Folgenden werden die vier Typen beschrieben, wobei jeweils eine Interviewsequenz als Prototyp ausgewählt wird. Die ausgewählten Passagen waren die Antworten auf die Frage: „Können Sie mir eine Szene schildern, in der Sie sich als Lehrer/in gefühlt haben?“ Bei der Interpretation werden aber auch Antworten auf die Frage „Was bedeutet es für Sie, Lehrer/in zu sein?“ hinzugezogen. Die in den weiteren Ausführungen verwendeten Namen sind Codenamen.

Typus 1: Ich durch Ablehnung

1 *Gerda: Na es gibt schlechte Szenen wo i mi als Lehrerin fühl, das is wenn i z.B.*
 2 *wenn irgendeiner draußn auf der Straße a Papierl falln lasst, dann geh i glei hin*
 3 *und sag, heb das jetzt auf [lacht während des Redens]. Dann denk i ma, uff, da*
 4 *is scho wieder die Lehrerin. Jo. Also es is so, dass dass ah, dass immer wieder –*
 5 *mhm, so Reaktionen sind, wo i mi dann, wo i mir dann hinterher immer gleich bei*
 6 *der Nasn nehma muass und ah, dann vielleicht irgendwie die Worte meiner Tochter*
 7 *hörn muss, bist scho wieder wie eine Frau Lehrerin. [lacht] Und des is eigentlich*
 8 *etwas, was ich versuch abzulegen. [lacht] I mein, i hab sehr wohl gewisse Vorstel-*
 9 *lungen wie, ah, also, wie das Zusammenleben in der Klasse – gestaltet sein soll*
 10 *und i hab a gewisse Vorstellungen wie ma gemeinsam essn und so weiter, [...] also*
 11 *es is auch immer wieder a bissl a Zwiespalt. I weiß natürlich, i fühl mi manchmal*
 12 *komisch als Lehrerin wenn i, wenn i's jetzt in Zweierreihn anstelln lass, aber an-*
 13 *dererseits weiß i, dass irgendwie anders net geht. Weil ma kann einfach mit einer*
 14 *großen Menge von Kindern net anders mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahrn und*
 15 *so. Also, – ja. [...]*

16 Interviewerin: Gibt's eine positive Szene, wo Sie sagen: da war i jetzt Lehrerin?
 17 Weil das mit dem Papierl aufheben, haben Sie gesagt, das wäre typisch Lehrerin,
 18 das das wirft Ihnen Ihre Tochter vor.

19 *Gerda: Jo. Das is so [lacht]. Da merkt dann –. Da denk i mir, das vielleicht zu*
 20 *klein kariert oder so, ahm [5 Sekunden Pause] mhm, mhm, na [5 Sekunden Pause]*
 21 *Gut fühl i mi, wenn's, ah, wenn man z.B. in einer Gesprächsrunde, wenn da – wenn*
 22 *von den Kindern was kommt, wo ma sieht, dass was übrig gebliebn is, dass, oder*
 23 *wenn ma z.B. irgendein Theaterstück anschaut ham oder sonst was und wir redn*
 24 *dann drüber und – und i seh, da das is, das hat was hinterlassn in ihnen und das*
 25 *reflektiern sie, darüber können sie redn. Also – das – da fühl i mi gut. Da geht's ma*
 26 *gut mit den Kindern.*

Gerda ist 51 Jahre alt und arbeitet an einer Ganztagsgrundschule als Klassenlehrerin in einem Team bestehend aus mehreren Lehrkräften. In der Szenenbeschreibung taucht sofort und sehr spontan eine negative Assoziation und Attribuierung auf, wobei hier Erfahrungen außerhalb der Schule aufgegriffen werden. Manche Verhaltensweisen passen aus Sicht von Gerda zwar in die Schule, aber nicht in die „Außenwelt“. Sie antizipiert, dass dies dort als lächerlich, übertrieben, auf jeden Fall nicht adäquat wahrgenommen wird. Das ist ihr zwar bewusst, es fällt ihr jedoch nicht leicht, ein solches Verhalten abzulegen. Um dies auszudrücken, verwendet sie eine Metapher: Sie muss sich „bei der Nasn nehma“ (Z. 5-6), d.h. die Nase dorthin richten bzw. führen, wo bestimmte – unangenehme – Gerüche zu finden sind. Dazu muss sie sich aufraffen, sich selbst disziplinieren, denn dieses genaue Hinriechen ist nicht unbedingt angenehm. Wenn sie solche Verhaltensweisen nicht selbst kritisch reflektiert, läuft sie Gefahr, von anderen Personen darauf hingewiesen zu werden. Das kann unangenehm und peinlich sein; nur wenn dies die Tochter tut, ist es für sie noch akzeptabel. Mit einer zweiten Metapher beschreibt sie sich und ihr Verhalten als „kleinkariert“ (Z. 20). Syntaktisch besteht dieses zusammengesetzte Adjektiv aus

den zwei Wörtern „klein“ und „kariert“ und meint engstirnig, pedantisch, kleinbürgerlich, in „Karos“ denkend, d.h. sehr genau, in vorgegebenen und engen Strukturen, hier: in den Strukturen von Schule und (Be-)Lehren. Ein dritter Aspekt ist der Zwiespalt, auf den Gerda hinweist (Z. 11). Zwischen ihren Vorstellungen von Erziehung, die sie traditionell einschätzt, und den Bedürfnissen der Kinder ortet sie eine Divergenz, die sie *persönlich* zu bewältigen hat. Erst auf die explizite Nachfrage werden positive Aspekte beschrieben, allerdings deutlich kürzer im Verhältnis zu der ersten langen Interviewpassage, und nach zwei langen Pausen. Gerda schildert dann zwei Szenen mit Kindern, aus denen sie mit positiven Gefühlen herausgeht und die sie als Verstärkung ihrer Arbeit wahrnimmt.

Insgesamt zeigen die Schilderungen eine deutliche Betonung und Ablehnung der *eigenen* „Schwächen“, die in übersteigerter Form dargestellt werden. Gerda rekonstruiert in der ausgewählten Passage zwei Bilder von sich: das abzulehnende Ich und das gewünschte Ich. Es scheint, als sehe Gerda in den Spiegel und sehe ein Bild von sich, das sie nicht sehen will. Sie sieht sich dabei distanziert an (Z. 3-4) und gleichzeitig durch die Brille anderer Personen, denn deren Reaktionen deutet sie als Hinweis auf die Unangemessenheit ihres Verhaltens (Z. 5).

Der Beruf Lehrer/in bedeutet für diese Lehrerin eine starke und ausgeprägte *persönliche* Involvierung bei gleichzeitigen Verweisen auf die gesellschaftliche Verantwortung in späteren Passagen, in denen auf die Förderung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes verwiesen wird. Den unmittelbaren Referenzrahmen für die eigene Einschätzung stellen andere *Personen* dar (hier: die Schüler/innen, die Tochter). Immer wiederkehrend wird auf die widersprüchliche Einheit zwischen Handeln in der Rolle als Lehrperson und ganzer Person verwiesen, die ein zentrales Element der Professionslogik darstellt (Oevermann, 1996). Die ambivalenten Ansprüche, denen Lehrpersonen ausgesetzt sind, werden jedoch nicht als immanenter Bestandteil der Professions- oder Organisationslogik erkannt, sondern als persönlich zu leistende Aufgabe verstanden.

Typus 2: Ich als nicht-typische Lehrperson

1 *Sigrid: Ah. Ich überleg jetzt die ganze Zeit, wie ich jetzt Lehrerin definiere. Weil*
 2 *es ist, mir ist ein gewisses freundschaftliches Verhältnis zu den Kindern und ein*
 3 *menschliches Verhältnis einfach sehr wichtig. Und ich möchte jetzt nicht eben, als*
 4 *die Lehrerin dastehn, die jetzt die Strenge ist und was sie sagt ist fertig und da fährt*
 5 *die Eisenbahn drüber. [...] Aber aber es sind so viele Dinge, wo ich mir während*
 6 *der PÄDAK⁹-Zeit immer gsagt hab, ich will das so überhaupt nicht machen und mit*
 7 *genauer Zweierreihe und mit streng sein und und das das ist mir einfach ziemlich*
 8 *zuwider. Aber es passiert einfach auch immer wieder und dann dann fühl ich mich*
 9 *vielleicht so als typische Lehrerin. Wie ich eigentlich nicht sein wollte, aber ich*
 10 *glaub, dass es in gewisser Weise einfach auch notwendig ist. Es geht nicht immer*
 11 *nur auf freundschaftliche. Es kann schon eine gewisse Basis sein, aber, ja.*

9 PÄDAK ist die Abkürzung für Pädagogische Akademie, an der man in Österreich zum Interview-Zeitpunkt ein Lehramt an Volks-, Haupt- oder Sonderschule erwerben konnte. Siehe auch Fußnote 6.

Sigrid ist 28 Jahre alt und arbeitet ebenfalls an einer Grundschule als Klassenlehrerin. Die Szenenbeschreibung beginnt mit einer positiven Selbstdarstellung. Im weiteren Verlauf tauchen jedoch Bilder von „typischen“ Lehrer/innen auf, die zwar abgelehnt werden, gleichzeitig wird aber darauf verwiesen, dass die Charakteristika solcher „typischen“ Lehrpersonen für die Ausübung des Berufs notwendig sind. So will Sigrid ein freundschaftliches und menschliches Verhältnis zu ihren Schüler/innen haben (Z. 2), während sie streng zu sein und auf Disziplin zu achten ablehnt. Hier verwendet sie die Metapher der „Eisenbahn“, die kraft ihrer Masse und Geschwindigkeit über alles darüberfahren und plattwalzen kann. Eisenbahnen fahren weiters auf Schienen, ein Abweichen von der vorgegebenen Spur ist folglich nicht möglich. Eine solche Vorgangsweise, an späterer Stelle beispielhaft durch die genaue Zweierreihe formuliert, lehnt sie ab (Z. 7-8). Dann würde sie sich als „typische“ Lehrerin fühlen, die sie eigentlich nicht sein will. Gleichzeitig erkennt sie, dass sie ihre Arbeit ohne ein gewisses Maß an Disziplin nicht leisten kann. Diese Ambivalenz wird gerahmt durch eine starke Orientierung am *Ich*. Es wird an keiner Stelle auf berufliche Rahmenbedingungen oder normative Vorgaben verwiesen, sondern auf das eigene Ich als Referenzrahmen. Die für den Lehrerberuf typischen Antinomien¹⁰ sind in der ausgewählten Passage erkennbar, werden jedoch als persönliches Problem gedeutet und nicht als inhärenter Bestandteil der Profession. Aufgrund der Schulpflicht sind Kinder eben nicht freiwillig in der Schule, Disziplinieren und Zur-Ordnung-Rufen gehören folglich zur pädagogischen Arbeit von Lehrer/innen dazu (Helsper, 2004, S. 81). Auf die Frage, was es bedeutet, Lehrer/in zu sein, meint Sigrid, dass es wichtig ist, *selbstbewusst* im Beruf zu stehen, sich wohl zu fühlen und zu wissen, dass man den Anforderungen gerecht werden kann. Das Ich mit seiner Energie, seinen Vorstellungen, seinem Wissen und Können ist zentral.

Insgesamt zeigt dieses Rhetorikmuster eine deutliche Bewusstheit gegenüber den ambivalenten Anforderungen, verbunden mit einem Schwanken hinsichtlich dessen Akzeptanz für sich selbst bzw. für die eigene berufliche Arbeit. Die widersprüchlichen Erwartungen werden nicht an der Professionslogik festgemacht, sondern an *subjektiven* Bildern bzw. *antizipierten Fremdbildern* von „typischen Lehrern“. Dennoch dominieren positive Vorstellungen in Abgrenzung vom „Typischen“ bzw. von den nicht-gewollten, aber notwendigen Aspekten des Berufs. Der Beruf wird bejaht und mit Freude ausgeübt. Typus 2 befindet sich im Prozess der Balancierung zwischen eigenen und berufsimmanenten Ansprüchen, die jedoch eigentlich und als Person abgelehnt werden.

10 Hinsichtlich der Begriffsbestimmung von Antinomie und Ambivalenz verweise ich auf Helsper (2004, S. 61). Demnach sind Antinomien „auf der Ebene einer idealtypischen Rekonstruktion des Lehrerhandelns angesiedelt“, während mit den Begriffen Ambivalenz oder Dilemma auf die „Anforderungen in konkreten Handlungssituationen und die darin konkret realisierten interaktiven Ausformungen“ verwiesen wird.

Typus 3: Ich als Lehrer/in

- 1 *Erna: Ja, schwierige Frage. Weil wenn man, ahm, – also ich hab das, ich hab mich*
 2 *immer als Lehrerin gefühlt, ja. Ich gemerkt, jede Stunde, die ich mit den Kindern*
 3 *verbring, das waren 150% Einsatz. Immer die Aufmerksamkeit, ah, die man den*
 4 *Kindern entgegenbringen muss, ah, immer die Kontrolle zu bewahren, ja. Ahm, im-*
 5 *mer alles in der Hand haben zu müssen, dass – ja, nichts passiert. Eine eine typi-*
 6 *sche Szene, wo man wirklich, wo ich mich immer als Lehrerin gefühlt hab, die mir*
 7 *eher unangenehm war, waren Fahrten ins Schwimmbad oder Fahrten am Wander-*
 8 *tag. Wenn man gemerkt hat, die Kinder freun sich einfach wieder rauszukommen*
 9 *aus der Schule, mal was Anderes zu erleben und sie haben sich einfach wie Kinder*
 10 *benommen in der Straßenbahn und, ahm, und die Unfreundlichkeit der Menschen,*
 11 *die manchmal uns entgegengebracht worden ist, ja, da hab ich mich dann auch als*
 12 *Lehrerin gefühlt, und da hab ich mich geärgert über die Menschen. Weil sie einfach*
 13 *nicht sehen, dass, ja, Kinder einfach so sind und Kinder können nicht still auf einen*
 14 *Platz sitzen und und ahm, sich so benehmen wie Erwachsene, sonst wären sie keine*
 15 *Kinder. Und da hab ich, ja, da bin ich immer voll hinter den Kindern gestanden und*
 16 *hab mich geärgert über die die grantigen Wiener. [lacht]*
 17 Interviewerin: Aber was hat Sie da zur Lehrerin gemacht, dass Sie sich als Leh-
 18 rerin gefühlt haben?
 19 *Erna: – Ja, schwierig. Ahm, die Verantwortung auch zu übernehmen für für das,*
 20 *was geschieht. – Ja, das hat mich zur Lehrerin gemacht denk ich. Ja.*

Erna war fünf Jahre lang an einer bilingualen Hauptschule als Lehrerin tätig und zum Zeitpunkt des Interviews gerade in Babypause. Die Szene beginnt mit positiven Beschreibungen. Die Codierungen über das gesamte Interview hinweg zeigen auch an keiner weiteren Stelle negative Lehrer/innenbilder bzw. negative Fremdbilder vom Lehrberuf. Allerdings werden in der zweiten Hälfte des Interviewausschnitts (ab Z. 5) – als ebenso zum Beruf gehörig – unangenehme Aspekte geschildert, die dem gesellschaftlichen Mandat zugeschrieben werden. Durch den mehrmaligen Wechsel vom „man“ zum „ich“ werden einerseits die Erwartungen an die Profession markiert („man“) und das eigene Bewegen innerhalb dieses Rahmens („ich“) zum Ausdruck gebracht. Das *Spannungsverhältnis des doppelten Mandats* gegenüber Gesellschaft und Person wird damit auf der sprachlichen Ebene sichtbar (Rabe-Kleberg, 1996, S. 296). Zum einen ist Erna den Kindern und ihren individuellen Bedürfnissen verpflichtet, zum anderen gibt es gesellschaftliche Vorstellungen darüber, wie sich Kinder in der Öffentlichkeit zu benehmen haben, und der normativen Vorgabe, dass Schule dafür zu sorgen hat, dass Kinder dies auch lernen. Erna löst das Spannungsverhältnis zugunsten der Kinder, macht sich damit gleichsam zu deren Anwältin. Das sprachliche Hin- und Herwechseln von „man“ zu „ich“ zeugt von ihrer Suche nach einer Balance zwischen den normativen und subjektiven Ansprüchen.

Auf die abschließende Frage der Interviewerin, was genau sie dabei zur Lehrerin gemacht hätte, antwortet sie: „Ahm, die Verantwortung auch zu übernehmen für für das,

was geschieht. – Ja, das hat mich zur Lehrerin gemacht denk ich. Ja“ (Z. 19-20). Darin anerkennt sie klar das *gesellschaftliche Mandat* und die zentrale gesellschaftliche Aufgabe, die Professionen zu bewältigen haben und die auch sie übernehmen muss. Verantwortung hat sie aus ihrer Sicht aber primär gegenüber den Kindern. Diese Kind-Orientierung manifestiert sich in ihrer Parteilichkeit für diese in der Öffentlichkeit.

Insgesamt dominieren *positive* Vorstellungen vom Beruf Lehrer/in in Abgrenzung zur Organisationslogik, die den Arbeitsplatz bestimmt, bzw. in Abgrenzung zum gesellschaftlichen Mandat bzw. den gesellschaftlichen Aufgaben und Erwartungen. Damit wird ein Kontrapunkt geschaffen, der aber nicht im persönlichen Selbstverständnis liegt oder in antizipierten Fremdbildern, sondern der durch die staatliche Verankerung von Schule als gegeben hinzunehmen ist, allerdings mit einigem Klagen. Typus 3 verweist damit auf den Prozess der Balancierung zwischen eigenen und organisationalen bzw. professionslogischen Ansprüchen.

Typus 4: Lehrer-Sein in der Organisation Schule

1 *Stefan: Ich kann sehr viele Szenen beschreiben, in denen ich mich als Lehrer ge-*
 2 *fühlt hab. Ahm. – Gehen wir einfach zurück, zeitlich. Die letzte Szene, wo ich mich*
 3 *als Lehrer gefühlt hab, war zwischen 12 und 1, als ich in der 2b über Gravita-*
 4 *tion – ah, unterrichtet und hab wir gemeinsam überlegt haben, wie sich Massen*
 5 *im Weltall verhalten und wie wir fantasieweise ein Weltall gemacht haben und die*
 6 *Kinder ganz fasziniert da mitgedacht haben [...] da hab ich mir gedacht, es ist*
 7 *mir heute wieder gelungen, das Interesse in den Kindern zu wecken und darin seh*
 8 *ich hier meine Hauptaufgabe, – nämlich nicht ein Wissen zu pauken, das dann in*
 9 *zwei drei Jahren wieder verschüttet ist, sondern prinzipiell das Interesse am Ge-*
 10 *genstand zu wecken, [...] und wenn das gelingt, dann fühl ich mich immer als Leh-*
 11 *rer jetzt einmal das von der fachlichen Seite gesehen. Ich fühl mich aber auch als*
 12 *Lehrer, wenn ich wie gestern drei Elterngespräche führe und versuch den Eltern*
 13 *zu erklären, ah, warum die Tochter bei einer anonymen Umfrage in der Klasse elf-*
 14 *mal die Stimme bekommen hat. [...] wenn ich dann die Eltern dazu bringe zuzu-*
 15 *geben, dass sie zu Hause eigentlich auch nicht so brav ist und dass sie auch ihre*
 16 *Schwierigkeiten haben und, ah, dass sie auch Grenzen setzen wollen und es nicht*
 17 *schaffen, wenn sie mir dann raten strenger zu sein, dann fühl ich mich auch als*
 18 *Lehrer, und wenn die Kinder dann am Ende mit dem Zeugnis hinaus spazieren und*
 19 *damit die Möglichkeit haben irgendwo einen Beruf zu kriegen oder in eine weiter-*
 20 *führende Schule zu gehen und die Noten das wert sind, was am Papier steht, dann*
 21 *fühl ich mich auch als Lehrer und da könnt ich noch viele weitere Situationen auf-*
 22 *zählen.*

Stefan ist 32 Jahre alt und arbeitet das sechste Jahr an einer privaten Hauptschule. Er ist Klassenlehrer und EDV-Standortkoordinator. Die Beantwortung der Frage nach Szenen, in denen er sich als Lehrer gefühlt hat, weist eine Rahmung auf. Stefan beginnt mit der Anmerkung, dass er „sehr viele Szenen beschreiben“ kann (Z. 1) bzw. er endet da-

mit, dass er „noch viele weitere Situationen aufzählen“ könnte (Z. 21-22). Damit drückt er aus, dass Lehrer-Sein sich alltäglich zeigt und sich nicht an einer Situation festmachen lässt. Er verweist auf die Zeitstruktur von Schule und Unterricht (Z. 3) und die organisatorische Zusammenfassung von Kindern nach Jahrgängen (Klasse 2b). Im Anschluss beschreibt er sein Aufgabenfeld, wobei sich seine Ausführungen den vier *Funktionen von Schule* (nach Fend, 2006) zuordnen lassen: Enkulturations-, Qualifikations-, Sozialisations- und Selektionsfunktion. Anhand von vier Szenen arbeitet er die Aufgaben von Lehrern ab, die sich aus den gesellschaftlichen und mit einer staatlichen Lizenz versehenen Erwartungen ergeben. Er will seinen Schüler/innen Allgemeinbildung vermitteln (Z. 3-6), ihnen damit eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, sie aber auch für die Berufswelt qualifizieren und mit den dazu notwendigen Inhalten ausstatten (Z. 19). Mit der Vergabe von Zensuren und Zeugnissen verweist er auf die Selektionsfunktion von Schule (Z. 18). Schließlich ist ihm die erzieherische Funktion von Schule wichtig, wobei er dabei nicht nur die Kinder einbezieht, sondern auch deren Eltern und von diesen in seinem Mandat bestätigt wird (Z. 12-18). Die gesellschaftliche Funktion von Schule kombiniert er mit dem *pädagogischen Bildungsanspruch*, der sich für ihn in der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt, hier dem Gegenstand Physik am Beispiel der Gravitation, manifestiert.

Auf die Frage, was es für ihn bedeutet, Lehrer zu sein, gibt er an späterer Stelle eine knappe Antwort und nennt drei Aspekte: „Ah. Das bedeutet für mich eine – eine Aufgabe, eine Verpflichtung, – hm, einen Broterwerb, – das sind die Punkte.“ Stefan hat eine Aufgabe übernommen, der er sich nun verpflichtet fühlt. Diese hat er in der ausgewählten Interviewpassage ausführlich beschrieben. Das doppelte Mandat gegenüber der Gesellschaft und der Person des Kindes ist darin sehr klar zum Ausdruck gebracht worden. Mit dem Begriff „Broterwerb“ eröffnet er noch eine dritte Aufgabe, die er gegenüber sich selbst hat: Der Beruf muss ihm das finanzielle Überleben sichern. Auf die Frage, was ihm das Gefühl gibt, Lehrer zu sein, antwortet er: der Dienstaussweis, der Gehaltszettel, und wenn er auf einem Fragebogen den Beruf „Lehrer“ ausfüllt bzw. er als „Herr Lehrer“ angesprochen wird. Es sind damit nicht seine Gefühle, die ihn zum Lehrer machen, auch keine vermuteten Zuschreibungen von anderen, sondern materielle und beobachtbare Zeichen, die ihn als *Vertreter einer Berufsgruppe* erkennbar machen.

Insgesamt unterscheidet sich dieser Typus deutlich von den drei bisherigen Typen. Nicht das Ich mit den subjektiven Gefühlen, Erwartungen und Bildern wird thematisiert, sondern die *(Berufs-)Rolle im Rahmen der Organisation Schule* und damit in den vorgegebenen Strukturen. Diese werden als gegeben hingenommen und eine Verortung darin vorgenommen. Das geschieht relativ emotionslos. Es werden Vor- und Nachteile gesehen, doch die Entscheidung für den Lehrberuf ist gefallen, um die Existenz zu sichern. Stefan steht zu dieser Entscheidung und übt den Beruf mit – subjektiv großem, aber kalkuliertem – Einsatz aus, der mit Verlassen des Schulgebäudes zu Ende ist.

Soziogenetische Typenbildung

Nachdem vier Rhetorikmuster aus den ausgewählten Interviewpassagen rekonstruiert werden konnten, wurden zur weiteren Kontrastierung biographische Kriterien (Alter,

Geschlecht, Herkunft, Berufsmotivationen) bzw. Kontextfaktoren (Art der Schule, Position, Art der Eingliederung in die Schule) hinzugezogen. Es zeigen sich jedoch keine klaren Zusammenhänge: Geschlecht, studierte Schultype und der konkrete Arbeitsplatz haben offensichtlich keinen Einfluss. Am ehesten noch lassen sich im Zugang zum Lehrerberuf Indizien für eine weitere Differenzierung erkennen (Paseka, 2005). Jene zwei Lehrer, die sich dem Typus 4 zuordnen lassen, haben aus Vernunftgründen den Lehrerberuf ergriffen. Beide wollten in absehbarer Zeit eine Qualifikation, die sie absichert, denn ihre Interessen lagen und liegen in fachlichen Nischen. So studierte Stefan bereits mehrere Jahre und erfolgreich eine Naturwissenschaft, die aber seiner Einschätzung nach ein Arbeiten im Ausland verlangt und auch keinen sicheren Arbeitsplatz ermöglicht. Aus rationalen Gründen entschied er sich daher für eine berufliche Umorientierung, die eine Berufsausübung in Österreich gewährleistet.

Die übrigen Rhetorikmuster lassen keine eindeutige Zuordnung zu. Hier bestehen also noch Forschungsdesiderata, die sich jedoch aufgrund der geringen Zahl der Befragten nur skizzieren, nicht jedoch weiter ausführen lassen.

6. Erkenntnisse

Ziel des Beitrags war es, einen differenzierteren Blick auf die Selbstthematizierung von Lehrerinnen und Lehrern zu werfen. Das Bild vom „leidenden Lehrer“ mit geringem Selbstbewusstsein und den negativen Etikettierungen, auf die als „Leitbilder“ in der Selbstdarstellung immer wieder hingewiesen wird (siehe Adorno, 1969; Reh & Scholz, 2007), sollte unter der Perspektive der Herstellungspraxis neu beleuchtet werden.

Die Analyse der Interviews zeigt: Das homogenisierende Bild von den verachteten Lehrpersonen, in deren berufliche Identitätsbildung „Selbstabwertung der Professionellen, Verachtung der Anderen und Verachtungsermächtigung diskursiv eingegraben sind“ (Reh & Scholz, 2007, S. 310), lässt sich nicht aufrechterhalten. Es ließen sich vier Rhetorikmuster rekonstruieren, die in deutlich unterschiedlicher Weise mit den strukturierenden professionellen und organisationalen Logiken sowie mit den antizipierten Fremd- und Selbstbildern, in denen sich Zuschreibungen widerspiegeln, umgehen (siehe Abb. 1).¹¹ Teilweise werden tatsächlich Abwertungen bzw. typisierende Zuschreibungen aufgegriffen, um sich selbst als Gegenbild zu positionieren (Typus 1 und 2). Es gibt allerdings auch Befragte, die sich auf eine solche Argumentationslinie nicht einlassen. Für Typus 3 ist kennzeichnend, dass als Hintergrundfolie für die Selbstdarstellung die gesellschaftlichen Erwartungen bzw. die organisationalen Rahmenbedingungen verwendet werden. Diese werden zwar teilweise als wenig förderlich eingeschätzt, was diese Lehrpersonen jedoch nicht hindert, als „Anwälte“ der Kinder für diese Partei zu ergreifen. Die als extern wahrgenommenen Ansprüche werden mit pädagogischen Ansprüchen kontrastiert und verlieren unter diesem Gesichtspunkt an Ge-

¹¹ Die in Klammern gesetzten Zahlen geben die Zahl der Lehrpersonen an, die sich diesem Typus zuordnen lassen.

wicht. Ein vierter Typus schließlich verortet die Berufsrolle im organisationalen Gefüge Schule. Dieses wird nicht in Frage gestellt, sondern als Rahmen akzeptiert, innerhalb dessen der Beruf ausgeübt wird. In einer solchen distanzierten Darstellung haben Abwertungen und Leidenserfahrungen keinen Platz.

Typus 1 (5)	Ich durch Ablehnung	<i>Rhetorik der Abwertung und Verachtung:</i> Betonung der eigenen „Schwächen“, übersteigerte Darstellungen ... bei gleichzeitiger Betonung der gesellschaftlichen Verantwortung und der persönlichen Involvierung.
Typus 2 (6)	Ich als nicht - typische Lehrperson	<i>Rhetorik der Selbsterhöhung durch Abgrenzung</i> gegenüber den als „typisch“ erachteten Charakteristika von Lehrpersonen, Kontrastierung von Selbst- und Fremdbildern ... bei starker Orientierung am Ich.
Typus 3 (3)	Ich als Lehrer/in	<i>Rhetorik der Abwägung und Balancierung:</i> offenes Ansprechen von divergierenden Ansprüchen bzw. ungünstigen Rahmenbedingungen ... bei starker Orientierung am Kind.
Typus 4 (2)	Lehrer - Sein in der Organisation Schule	<i>Rhetorik der Sachlogik:</i> distanzierte Schilderung der Arbeit in der Organisation Schule, die das eigene Tun „rahmt“ ... bei starker Betonung der Berufsrolle.

Abb. 1: Rhetorikmuster der Selbstthematizierung als Lehrperson

Unter Rückgriff auf Giddens' Theorie der Strukturierung lässt sich die Verwendung der Rhetorikmuster als *aktiver* Akt des Aufgreifens von negativen und positiven Lehrerbildern bzw. deren Verweigerung deuten. Diese Bilder sind als sinnstiftende Deutungsmuster zu verstehen, sie sind und geben Struktur, verlangen aber gleichzeitig nach einer (Re-)Interpretation der handelnden Akteure. Sie haben virtuelle Existenz und werden erst dann real und wirkmächtig, wenn sie tatsächlich – im Rahmen eines Interviews oder anderer kommunikativer Akte – für die Selbstdarstellung verwendet werden. Der konkrete Umgang mit diesen Bildern ist variabel, Deutungen werden gerahmt bzw. provoziert durch die sprachliche Verwendungspraxis (beispielsweise durch Betonung und Hervorhebung oder Positionierung im Redefluss) sowie die Verwendung in einem spezifischen situativen Kontext. Mit dem aktiven Aufgreifen werden Bilder reproduziert,

aber nicht als Wiederholung, sondern sie enthalten und führen zu jeweils anderen und neuen Darstellungs- und Deutungsfacetten. Eine negative Selbstetikettierung ist daher nicht als bloßes Aufgreifen von bereits existierenden Bildern zu verstehen, sondern als aktiver Prozess der *Herstellung* von Bildern über den Lehrer/innenberuf.

Wie lässt sich solchen Abwertungsmechanismen entkommen? Reh und Scholz (2007) schlagen Ironisierung vor, aber auch ein bewusstes Bekenntnis zu den inkriminierten Anteilen der Lehrertätigkeit, wie der Macht der Lehrer/innen. Beide Vorschläge verbleiben jedoch auf der Subjektebene. Sie helfen möglicherweise dem oder der Einzelnen, sich aus der Umklammerung von negativen Bildern zu lösen, aber kann das zu einer Weiterentwicklung der Profession beitragen?

Aus den Erkenntnissen der Interviews lässt sich noch eine weitere Variante erschließen: die Auseinandersetzung mit den *Logiken* der Organisation und Profession und damit das Sichtbarmachen von ambivalenten Ansprüchen, die dem Beruf inhärent sind. Für eine Professionsentwicklung wäre ein Weg von der Ich-Orientierung hin zu den den Lehrerberuf konstituierenden Strukturen entscheidend. Die Personalisierung von strukturell verankerten Denk-, Handlungs- und Organisationsmustern fördert ein Versinken im Ich, in den als persönlich wahrgenommenen Problemen, und verstellt einen Blick auf das Ganze. Damit wird jedoch ein Wahrnehmen von Veränderungsmöglichkeiten verhindert. Den Blick bewusst auf jene Logiken zu lenken, die den Beruf bestimmen – als Profession bzw. Organisation Schule – wäre eine andere Option. Sie verlangt nach Professions- und Organisationsbewusstheit und kann Gestaltungs- und Möglichkeitsräume für eine professionelle Weiterentwicklung öffnen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1969). Tabus über dem Lehrberuf. In B. Gerner (Hrsg.), *Der Lehrer und Erzieher* (S. 656-673). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., & Combe, A. (2007). Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Erklärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung in der Pädagogik* (S. 235-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennewitz, H. (2008). Lehrende in Schulreformprozessen. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 247-259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 24-39.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49-61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, R. (2007a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2007b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Geseman & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 225-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabbalischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dege, M. (2007). Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität. Reflexionen aus der Praxis. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung in der Pädagogik* (S. 333-352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan Press.
- Giddens, A. (1984/2009). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social context. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), Article 4. http://www.ualberta.ca/~iiqum/backissues/5_1/pdf/jensen.pdf [30.01.2012].
- Meuser, M., & Sackmann, R. (1992). Zur Einführung. Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In Dies. (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 9-37). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 277-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 255-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 1, 35-82.
- Paseka, A. (2005). Rekonstruieren – verstehen – interpretieren – verdichten. Auf der Suche nach personalisierten Sinnkonstruktionen und latenten, gesellschaftlich determinierten Sinnstrukturen in Aussagen von zukünftigen Lehrer/innen. In A. Kowarsch & K. M. Pollheimer (Hrsg.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 223-230). Purkersdorf: Hollinek.
- Paseka, A., Schrittemser, I., & Schratz, M. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittemser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken, umdenken, neu denken* (S. 9-47). Wien: Facultas.

- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 276-302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (1997). *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reh, S., & Scholz, J. (2007). Verachtungserfahrungen in der Selbstthematization der Profession und der Professionellen. Zu einer Geschichte beruflicher Identitätswürfe. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung in der Pädagogik* (S. 293-311). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Terhart, E. (2010). Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags? Lehrerbilder zwischen Fremd- und Selbstdeutung. *Friedrich Jahresheft 2010*, 38-41.

Abstract: The present contribution investigates the question of how teachers topicalize their profession. On the basis of earlier studies, one would have to assume that negative images and concepts expressing contempt dominate. However, on the basis of excerpts from interviews with teachers and their analysis by means of the documentary method, it can be shown that that is not the case. A typology of four rhetorical patterns emerges, with the individual types differing as to the professional and organizational logics they draw upon and to the images of the teaching profession they refer to, as well as to the concept of the relation between the individual and the profession.

Keywords: Professional Image, Self-Image of Teachers, Documentary Method, Type Formation, Rhetoric Pattern

Anschrift der Autorin

Mag. Dr. Angelika Paseka, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: angelika.paseka@uni-hamburg.de