

Dietrich, Fabian; Faller, Christiane; Kuhlmann, Nele
Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit. Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur 'Corona-Krise'

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 3, S. 290-306



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Fabian; Faller, Christiane; Kuhlmann, Nele: Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit. Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur 'Corona-Krise' - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 3, S. 290-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292887 - DOI: 10.25656/01:29288; 10.3262/ZP2203290

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292887>

<https://doi.org/10.25656/01:29288>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fabian Dietrich/Christiane Faller/Nele Kuhlmann

Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit

Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur ‚Corona-Krise‘

Zusammenfassung: Die Frage, ob und wie die Corona-Pandemie Schule(n) verändert bzw. verändern soll, wird in der erziehungswissenschaftlichen Debatte kontrovers diskutiert. In einer empirischen Wendung dieser Diskussion werden im Beitrag berufskulturelle Relationierungen von Lehrpersonen als Zusammenspiel von Selbst- und Fremdpositionierungen rekonstruiert. Dafür werden Bezugnahmen auf die Corona-Situation in Gruppeninterviews mit Lehrpersonen und in ministeriellen Briefen, die an schulische Akteur*innen adressiert sind, sequenzanalytisch rekonstruiert. In der Zusammenführung der Rekonstruktionen wird ‚Berufskultur‘ sowohl als Ergebnis als auch als Modus Operandi dieses wechselseitigen Positionierungsgeschehens gedeutet, in dem der lehrer*innen-seitige Umgang mit der strukturell offenen Situation in bestimmter Weise (vor-)strukturiert wird.

Schlagnworte: Berufskultur, Coronapandemie, Lehrpersonen, Schuladministration, Transformation

1. Einleitung

Die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Coronapandemie auf Schule(n) richtet sich insbesondere auf Fragen, inwieweit die Situation grundlegende Transformationen provoziert oder – programmatisch gewendet – inwieweit Reformbemühungen begründende Veränderungsbedarfe in pointierter Form in Erscheinung treten lassen. Fokussiert werden dabei die plötzlichen Schulschließungen, welche auf handlungspraktischer Ebene schulische Interaktionsformen von einem Tag auf den anderen außer Kraft setzten (bspw. Fickermann & Edelstein, 2021). Davon ausgehend wird nach Gelingensbedingungen des Distanzlernens (Klieme, 2020; Dreer & Kracke, 2021) gefragt, die praktische Gestaltung von Distanzunterricht im Spannungsfeld einer postulierten „digitalen Transformation“ und der Persistenz „eingetübter Praktiken“ (Eichhorn, Tillmann, Müller & Rizzo, 2020, S. 88; Breidenstein & Bossen, 2020) und Auswirkungen der Umstellung der Unterrichtsform auf den Lernerfolg (Huber & Helm, 2020) untersucht. Über die Ebene des Unterrichts hinausgehend werden organisationale und institutionelle Problemstellungen angesprochen, die – so die Deutung – in der aktuellen Situation besondere Virulenz entfalten. Thematisiert werden insbesondere eine Rückständigkeit von Schulen bezogen auf Digitalisierungsprozesse (Eickelmann & Gerick, 2020) oder eine sich potenziell verschärfende Reproduktion sozialer Ungleichheit (Hurrelmann & Dohmen, 2020; Reimers & Schleicher, 2020).

In der Gesamtschau verweisen die erziehungswissenschaftlichen Thematisierungen auf eine doppelte Infragestellung des Schulischen: Einerseits provoziert die Umstellung auf Formen des Distanzunterrichts handlungspraktische Fragestellungen hinsichtlich der Fortsetzung schulischer Praxis unter gänzlich anderen Vorzeichen. Zum anderen verweisen die neu akzentuierten Thematisierungen tradierter schulischer Problematiken darauf, dass situative Infragestellungen über unmittelbar handlungspraktische Aspekte hinausgreifen und – angesichts einer gesteigerten öffentlichen Aufmerksamkeit – auch organisationale bzw. institutionelle Aspekte des Schulischen umfassen.

Hier nimmt die im Mittelpunkt des Beitrags stehende empirisch-rekonstruktive Studie *Schule(n) in der Krise (SchiK)* ihren Ausgangspunkt, indem nach den berufskulturellen Deutungs- und Umgangsweisen von Lehrpersonen mit der strukturellen Offenheit der Situation und deren Ausformung gefragt wird. Dafür werden in der Analyse von Selbst- und Fremdpositionierungen und deren Zusammenspiel erste Annahmen darüber entwickelt, was die Berufskultur von Lehrpersonen – auch über die Corona-Situation hinausweisend – auszeichnet.

In einem *ersten Schritt* wird eine berufskulturelle Perspektivierung schulischer Umgangsweisen mit der Corona-Pandemie erläutert und plausibilisiert. Davon ausgehend wird *zweitens* die komplementäre Anlage der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie vorgestellt. Die im *dritten Schritt* folgenden sequenzanalytischen Rekonstruktionen gliedern sich in die Interpretation von zwei lehrer*innenseitigen Positionierungen in einem Gruppeninterview und die Analyse von Adressierungsweisen in zwei ministeriellen, an Lehrer*innen gerichteten Briefen. In der Zusammenführung der Rekonstruktionen werden *viertens* Konvergenzen und Spannungen herausgearbeitet, die im Zusammenspiel erste Deutungen zur Spezifik der in den Positionierungen von Lehrpersonen zur Corona-Pandemie erkennbar werdenden Berufskultur ermöglichen.

2. Berufskultur als Zusammenspiel von Selbst- und Fremdbeschreibungen

Trotz einer seit einiger Zeit auszumachenden Konjunktur kulturtheoretischer Zugänge in der Schul- und Unterrichtsforschung liegen bisher nur wenige erziehungswissenschaftliche Studien vor, in denen dezidiert die Berufskultur von Lehrer*innen theoretisch ausbuchstabiert und empirisch untersucht wird (Terhart, 1996).¹ So wird das Konzept nur vereinzelt aufgegriffen, um berufskulturelle Umgangsweisen mit Schulreformen (Bennewitz, 2005) oder nationale Typiken von Berufskulturen herauszuarbeiten (Rademacher, 2009).² Zudem wird das ‚Aufeinandertreffen‘ verschiedener pädago-

1 Diese Leerstelle könnte dadurch bedingt sein, dass eine kulturtheoretische Perspektivierung des Lehrer*innenberufs gegenwärtig vor allem über den Begriff des Habitus bzw. habituelle Orientierungen im Anschluss an Pierre Bourdieu vollzogen wird (Kramer, Idel & Schierz, 2018).

2 Bennewitz (2005) und Rademacher (2009) verbinden das Oevermann'sche Konzept des ‚Deutungsmusters‘, verstanden als handlungsleitende, kollektiv-geteilte und historisch ge-

gischer Berufe in Organisationen berufskulturell ausgedeutet (Speck, Olk & Stimpel, 2011) und die Spezifik von Berufskulturen in der Erwachsenenbildung – als einem eher diffusen beruflichen Feld – diskutiert (Nittel, 2001; Steiner, 2018).

Dabei wird Berufskultur als „die Gesamtheit der von der Berufsgruppe oder den Professionsangehörigen geteilten Ideen und Werte und kulturellen Ausdruckformen“ verstanden (Steiner, 2018, S. 186), in die wiederum ein bestimmter *Modus Operandi* im Sinne von kollektiv geteilten „Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils- und Kommunikationsformen“ (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 3) eingeschrieben ist. Im Anschluss an organisationssoziologische Studien, in denen Berufskulturen als Subkulturen in Organisationen analysiert werden (van Maanen & Barley, 1984; Trice, 1993), wird zudem die spezifische Funktionalität dieser historisch gewachsenen und in der beruflichen Sozialisation eingeübten Urteils- und Handlungsweisen deutlich: So werden berufsinterner Zusammenhalt und soziale Sinnstiftung – also die Hervorbringung eines „favorable self-image and social value in task“ (Trice, 1993, S. 36) – über berufskulturell tradierte Selbstdeutungen und die tendenzielle Ablendung typischer Spannungen der Handlungspraxis erzeugt (Trice, 1993, S. 80). Dabei sind Berufskulturen in sich keineswegs widerspruchsfrei; sie können auch durch charakteristische Friktionen und Bruchlinien gekennzeichnet sein (Martin & Meyerson, 1991, S. 107).

In einer Typisierung von Berufskulturen spannt Trice (1993, S. 42–44) die „group“ und die „grid“ Dimensionen auf. Je stärker ausgeprägt die „group dimension“ in einer Berufskultur ist, umso stärker ist der soziale Zusammenhalt sowie die Kohärenz der sinnstiftenden Bestimmung der Handlungspraxis unter den Berufsmitgliedern (Trice, 1993, S. 36). Mit der „grid dimension“ wird der Grad formaler Hierarchie unter den Berufsangehörigen angegeben, die dann wiederum unterschiedlich anschlussfähig ist an eine administrativ-bürokratische Steuerung. Davon ausgehend kann argumentiert werden, dass sich aus dem Zusammenspiel beider Dimensionen ein *Modus Operandi* ergibt, der die Möglichkeitsräume für Deutungen und Handlungen der Berufsmitglieder in bestimmter Weise präfiguriert. So bearbeitet bspw. eine Berufskultur mit starker formaler Hierarchie eine Krisensituation anders als eine mit egalitärem Autonomiestreben. Auch von außen gestellte Transformationserwartungen werden daher immer schon in berufskulturell typischer Weise (um-)gedeutet.

Mit Blick auf ‚secondary school teacher‘ geht Trice von einer ‚strong group/weak grid occupation‘ (Trice, 1993, S. 44) aus – also einer Berufskultur, die sich durch starken Zusammenhalt über kohärente Sinnstiftung sowie einer schwach ausgeprägten Hierarchie mit hohem Autonomiebestreben der Einzelnen auszeichnet. Das aus diesem Bestreben resultierende, durch „starke [...] Ambivalenzen“ (Terhart, 1996, S. 454) geprägte Verhältnis „zur staatlichen Schuladministration“ (Terhart, 1996, S. 454) sieht auch Terhart als kennzeichnend für die Berufskultur (deutscher) Lehrpersonen an. Allerdings vermutet er, dass der Zusammenhalt unter Lehrpersonen – im Sinne der Figur

wordene ‚Muster kultureller Sinnstrukturen‘ (Bennewitz, 2005, S. 33), mit dem Konzept der ‚Berufskultur‘ und sind darin sowohl theoretisch wie auch methodologisch-methodisch an unsere Analysen anschlussfähig.

des ‚Autonomie-Paritäts-Musters‘ als berufskulturell tradierte Verhaltensnorm (Lortie, 1972) – eher über eine Übereinkunft der „Nichteinmischung“ (Terhart, 1996, S. 463) operiert, denn über eine kohärente Sinnbestimmung der eigenen Tätigkeit. In ähnlicher Stoßrichtung sprechen Dietrich, Kunze und Peukert (2021) von einer ‚halbierter Kollegialität‘, die zwar die handlungspraktische Autonomie der Beteiligten sicherstelle, andererseits aber durch ein Fehlen einer organisational abgestützten kollegialen Selbstkontrolle und einer professionellen (Selbst-)Vergewisserung geprägt ist, die sich insbesondere auch auf die die Berufspraxis fundierenden Verhaltensnormen bezieht.

Diese Spezifika der Berufskultur von Lehrpersonen werden nach Terhart nicht nur von ‚innen‘ – sprich von den Lehrer*innen selbst – geprägt. Vielmehr argumentiert er, dass Berufskulturen erst im „Austausch zwischen Binnenaspekt und Außeneinflüssen“ (Terhart, 1996, S. 453) *konstituiert* werden. Berufskulturelle Deutungs- und Handlungsweisen von Lehrpersonen lassen sich demnach als – immer nur vorläufiges – Ergebnis eines wechselseitigen Positionierungsgeschehens verstehen, in dem Lehrpersonen als je bestimmte adressiert werden und sich in Positionierungen zu diesen Adressierungen verhalten – und dadurch wiederum als je bestimmte adressierbar werden.

Führen wir die verschiedenen Linien berufskultureller Ansätze zusammen, so lässt sich festhalten, dass sich Berufskulturen durch kollektive Deutungsweisen der eigenen Handlungspraxis auszeichnen, die in je unterschiedlicher Weise vergemeinschaftend und sinnstiftend ausgeprägt sind. Zudem sind sie charakterisiert durch eine bestimmte Organisationsbezogenheit und ein davon abhängiges Autonomiebestreben, das in Spannung zur administrativen Steuerung treten kann. Konstituiert werden diese Dimensionen von Berufskultur im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdpositionierung, wodurch nicht zuletzt auch typische Friktionen entstehen können.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum die coronabedingten Schulschließungen die Berufskultur von Lehrpersonen in besonderer Pointierung hervortreten lassen: So mussten nicht nur eingeübte Kommunikations- und Interaktionsformen von einem Tag auf den anderen abgebrochen und in anderer Weise fortgesetzt werden; auch die Bestimmung der Sinnhaftigkeit der eigenen Handlungspraxis könnte unter diesen Bedingungen fraglich werden. Gerade in der Bearbeitung dieser Offenheit könnte die strukturierende und darin möglicherweise handlungsentlastende Funktionalität von Berufskultur als *Modus Operandi* zum Ausdruck kommen oder auch an ihre Grenzen stoßen.

Ausgehend von dieser theoretischen Perspektivierung werden wir im Folgenden in einem ersten Schritt lehrer*innenseitige Positionierungen zu den coronabedingten Schulschließungen rekonstruieren. Der Annahme Terharts folgend, werden wir diese Rekonstruktionen mit Fremdpositionierungen in ministeriellen Briefen relationieren, um Konvergenzen, aber auch Spannungen in der Konstitution der berufskulturellen Umgangsweisen mit der Corona-Pandemie herauszuarbeiten.

3. Rekonstruktionen berufskultureller Positionierungen zur ‚Corona-Krise‘

Wir beziehen uns im Weiteren auf Daten und Forschungsergebnisse der Studie *Schulen in der Krise (SchiK)*, in deren Rahmen wir zum einen Gruppeninterviews mit Lehrpersonen und zum anderen an Lehrer*innen adressierte ministerielle Briefe zur Corona-Pandemie erhoben haben. Insgesamt wurden 33 Lehrpersonen in elf leitfadengestützten Realgruppeninterviews befragt.³ Ausgehend von einer kodierenden Sichtung des Materials wurden Passagen für objektiv-hermeneutische Sequenzanalysen (Wernet, 2009) ausgewählt. Die Rekonstruktionen wurden – im Modus des maximalen und minimalen Kontrasts eines theoretischen Samplings – mit anderen Fällen relationiert. Die im Beitrag im Vordergrund stehenden Positionierungen zweier Lehrpersonen bilden Eckpunkte eines von uns bisher rekonstruierten Spektrums lehrer*innenseitiger Umgangsweisen mit der Corona-Situation. Auch die Auswahl der im Fokus stehenden ministeriellen Briefe an Lehrpersonen folgt einer maximalen Kontrastierung.

Übergreifend richten sich die Rekonstruktionen auf die folgenden Fragen: Wie wird die Corona-Situation jeweils gedeutet? Wie positionieren sich Lehrpersonen zur Situation bzw. wie werden sie positioniert? Welcher Akteursstatus in der Bearbeitung der Situation wird Lehrpersonen zuerkannt bzw. von ihnen selbst beansprucht?

3.1 Lehrer*innenseitige Positionierungen

Fall 1: „das musste man quasi mit sich dann halt ausmachen“

Gemeinsame Grundlage der beiden folgenden Rekonstruktionen ist eine zusammenhängende Passage eines Gruppeninterviews mit drei Lehrpersonen eines Gesamtschulkollegiums. Vorausgehend geht es in einem selbstläufigen Gespräch um die Ausgestaltung des Distanzunterrichts. In diesem Kontext äußert sich L1 in folgender Weise:

L1: ähm das musste man quasi mit sich dann halt ausmachen

Thematisiert wird eine Gewissensfrage. ‚Etwas mit sich ausmachen‘ verweist auf eine Situation, die nicht durch externe Vorgaben vorentschieden ist, worüber das Subjekt auf sich selbst und damit auf seine moralische Urteilsfähigkeit zurückgeworfen wird. Der damit verbundene Entscheidungsraum wird jedoch nicht positiv beurteilt. Es geht nicht darum, etwas entscheiden zu dürfen, vielmehr impliziert die Formulierung, das „halt“ mit sich ausmachen zu ‚müssen‘, eine Kritik an der Situation. Diese, so lässt sich schließen, begründet sich im Fehlen einer Entscheidungsvorgabe oder Entscheidungsinstanz. Um welches Entscheidungsproblem es geht, klärt sich im Folgenden:

³ Neben den Autor*innen des Beitrags war Julia Spitznagel an den Erhebungen und Rekonstruktionen im Rahmen des Projekts zentral beteiligt.

ob man das rechtfertigen kann oder ähm ne- ob das okay ist für-für einen (-) seine ne lerngruppe vielleicht jetzt einfach nicht mehr zu sehen oder sie jetzt nicht mehr zu begleiten (-) ähm (-) das musste jeder mit sich ausmachen

Zum Problem wird die Frage nach der Aufrechterhaltung des Kontaktes zur Lerngruppe nach dem Wegfall des Präsenzunterrichts. Die aufgeworfene vermeintliche Gewissensfrage ist dabei allerdings bereits entschieden: Die Option, es ‚okay zu finden‘ seine Lerngruppe „jetzt einfach nicht mehr zu sehen“, scheidet ganz offensichtlich aus. Das Problem kann also nur darin bestehen, dass überhaupt die Möglichkeit besteht, die berufliche Tätigkeit einzustellen, ohne dass dies Konsequenzen hätte. Bedeutsam ist diese Möglichkeit aber nur, wenn die berufliche Praxis im Normalfall eben durch heteronome Vorgaben und Kontrolle bestimmt ist und nicht – zumindest komplementär – sinnstiftend inhaltlich oder eben berufsethisch.

so und das war sozusagen ja auch diese-diese frage ne was-was kann ich das machen oder wird das von mir äh jetzt auch eingefordert was sind die vorgaben woran kann ich mich orientieren was sind die formate ähm das war so'n-so'n ja ganz großer raum (-) der unklar war (1) und da weiß ich noch dass ich sozusagen mir da auch diese frage (-) gestellt habe und dann- ja (-) für mich entschieden hab okay ich versuche da in kontakt zu bleiben (-) obwohl es keine vorgaben gab

Auf den ersten Blick könnte die Äußerung als Problematisierung fehlender Vorgaben z. B. zur technischen Gestaltung des Fernunterrichts gelesen werden. Latent reproduziert sich jedoch die Problematisierung der Leerstelle einer heteronomen und sanktionsbewehrten Verpflichtung. Den ‚ganz großen unklaren Raum‘ kennzeichnet ein Nichtvorhandensein einer sinnstiftenden Bestimmung der beruflichen Praxis jenseits des Erfüllens heteronom gesetzter Vorgaben. Dies zeigt sich auch in der abschließenden Antwort auf die durch den Sprecher selbst rhetorisch aufgeworfene Frage. Tatsächlich verweist die Formulierung gerade nicht auf eine Fortsetzung der pädagogischen Arbeit mit anderen Mitteln: Die unverbindliche Absichtserklärung „in Kontakt zu bleiben“ findet sich wohlgeformt in Abschiedssituationen, in denen gerade keine verbindliche Fortsetzung der Sozialbeziehung angestrebt wird. Damit aber wird der präventive Charakter des latent dementierten beruflichen Bekenntnisses erkennbar, die Arbeit mit der Lerngruppe fortzusetzen. Die diesbezügliche im Raum stehende Norm erscheint gerade nicht verinnerlicht.

In der Gesamtschau kennzeichnet den Fall eine Selbstpositionierung zur Situation, die durch ein Zurückweisen einer eigenverantwortlichen Aneignung und kehrseitig durch das Einfordern heteronomer Vorgaben geprägt ist. Diese verweist wiederum auf ein Fehlen einer die eigene Praxis leitenden normativen und sinnstiftenden Orientierung. Die strukturelle Offenheit der Situation provoziert damit keine sinnstiftende Ausdeutung derselben, vielmehr entfaltet ein grundsätzlicher Mangel einer Sinnstiftung in der Situation Virulenz. Daraus resultiert dann der Rückzug aus der Situation und die Nicht-Bearbeitung derselben.

Fall 2: „ich [...] hab das auch als freiheit empfunden“

In den direkt an die Äußerungen von L1 anschließenden Schilderungen der Kollegin L2 zeigt sich eine gänzlich andere Bearbeitungsweise. Die Differenz zeichnet sich bereits in der unmittelbaren Bezugnahme auf den Vorredner ab:

L2: ja (2) also n freiraum

Die Sprecherin greift die von L1 verwendete Raummetapher auf. Jedoch wird der Raum, welcher bei L1 metaphorisch für Verunsicherung und Desorientierung steht, umgedeutet zu einem Freiraum – und damit hinsichtlich eines Ausgestaltungspotenzials. Die widerstreitenden Deutungen werden allerdings nicht offen gegeneinander in Stellung gebracht. Der inhaltliche Widerspruch deutet sich allein im „also“ an und verbleibt auf latenter Ebene. Im Folgenden richtet sich die Schilderung auf die sich im Begriff des Freiraums andeutende Aneignung der Situation:

der dann (-) nachdem diese-dieser ganz erste w-zeit so nach ostern bis nach ostern das war so dieser-diese erste etappe danach war ja auch noch son großer freiraum da der zum einen für viel verunsicherung gesorgt hat bei mir aber (1)

Zunächst protokolliert sich eine durch die überraschende Schulschließung im März induzierte Verunsicherung, die im Suchen nach einer passenden Formulierung performativ Ausdruck findet. Bereits die Rede von der Verunsicherung verweist aber auf eine reflexive Positionierung und damit auf eine Distanzierung von der Unmittelbarkeit des Geschehens. Von dieser ausgehend kann die wiederholte Verwendung der Metapher des Freiraums gleichsam als Verweis auf eine sinnstiftende Bezugnahme auf die Situation gelesen werden. Diese tritt im weiteren Verlauf der Schilderung in den Vordergrund:

ähm ich fands dann auf der anderen seite auch spannend und ähm (1) hab also w- hab das auch als freiheit empfunden mal was neues auszuprobieren andere aufgaben zu stellen. dann hab ich zwischendurch gedacht ja gut wenn jetzt die benotung eh ausgesetzt ist dann kannst du wirklich auch nochmal ganz andere schwerpunkte setzen und ähm ich fands auch spannend die-diese möglichkeit der videokonferenzen zum beispiel auszuprobieren ja. ähm und das hätte ich in der intensität ja nie geschafft (-) wenn ich im normalen schulalltag gewesen wäre

Die Situation wird zunächst als „spannend“ konzipiert und ihr damit eine Attraktivität zugeschrieben, die darin liegt, dass sie kreativ nutzbare Handlungsräume öffnet. Im Sinne einer pragmatischen Nutzung der Situation wird der Wegfall heteronomer Strukturen zum Anlass genommen, zu improvisieren und sich auszuprobieren. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Frage, ob der entstehende Freiraum genutzt werden soll, – im Kontrast zu L1 – an keiner Stelle zur Debatte steht. Die im ersten Fall zen-

trale Fraglichkeit ist hier durch ein berufliches Selbstverständnis im Sinne einer Selbstverständlichkeit beantwortet, die ganz ohne die Präention einer nach außen bekundeten Gewissensfrage auskommt.

Die herausgearbeitete Positionierung zur Situation kennzeichnet also den Modus einer autonomen und pragmatischen Aneignung, über die die Fragen nach der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für eine sinnstiftende Ausgestaltung entschieden werden. Dies verweist auf den maximalen Kontrast zwischen den rekonstruierten lehrer*innen-seitigen Bezugnahmen, der das Feld heterogener und mitunter disparater lehrer*innenseitiger Positionierungen aufspannt, die uns in unserer Studie begegneten.

Berufskulturell erscheint dabei interessant, dass gerade der Fall, den eine zurückweisende Positionierung kennzeichnet, durch eine präventöse Thematisierung einer Gewissensfrage gekennzeichnet ist, während den zweiten Fall kennzeichnet, dass die sinnstiftend-normative Basis, von der aus die Lehrerin agiert, fraglos bleibt.

3.2 Ministerielle Positionierungen

Im Folgenden soll entsprechend der dargestellten Anlage der Untersuchung anhand zweier ausgewählter Minister*innenbriefe rekonstruiert werden, wie in diesen die Pandemiesituation gedeutet wird und – vor dem Hintergrund der oben entfalteten berufskulturtheoretischen Perspektive – welche Positionen Lehrer*innen im Umgang mit der Situation zugewiesen werden.

Fall 1: die Sie an den Schulen tätig sind

Bei dem folgenden in den Blick genommenen Dokument handelt es sich um ein Schreiben der Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom Juni 2020. Dieses kennzeichnet eine eigentümlich unklare Adressierung, die bereits im Briefkopf erkennbar wird: Adressiert ist der Brief „An alle Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern“. Diese depersonalisierte Bezeichnung der Adressat*innenschaft verweist allein auf ein maximal unspezifisches hoheitliches Zugehörigkeitsverhältnis.

Eine solche diffuse Adressierung von Briefen entspricht der Logik von Postwurfsendungen, die sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie in Ermangelung genauerer Kenntnisse der Adressat*innenschaft unspezifisch verschickt oder verteilt werden – in der Hoffnung, dass sich unter der Gruppe der Rezipient*innen (z. B. alle Bewohner*innen eines Mietshauses) auch jene befinden, die die Botschaft betrifft.

Eine Klärung, an wen sich der vorliegende Brief richtet, erfolgt jedoch auch nicht über einen Ausweis des Themas, um das es im Brief gehen wird – im Unterschied zu allen anderen Merkmalen eines offiziellen Schreibens findet sich keine Betreffzeile. Damit wird die Unbestimmtheit der Adressat*innenschaft thematisch und funktional reproduziert.

Erwartet werden kann, dass diese Diffusität über die dem Briefformat vorangestellte Anrede aufgelöst wird:

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,
sehr geehrte Damen und Herren, die Sie an den Schulen tätig sind,

Tatsächlich erzeugt die sich protokollierende Anrede nur vermeintliche Klarheit. Zunächst richtet sich die Ministerin direkt an die Lehrer*innen der oben genannten Schulen. Berücksichtigen wir an dieser Stelle, dass es in dem Brief um die Bewältigung der durch die Pandemie geprägten Situation in den Schulen geht, impliziert diese Adressierung eine spezifische Deutung eben jener Ausnahmesituation als sich (zentral) auf der Ebene der pädagogischen Handlungspraxis entscheidend. Damit einher geht eine Bedeutungs- und Zuständigkeitszuschreibung in Richtung der Lehrkräfte, die als jene Akteur*innengruppe positioniert werden, mit denen es in der aktuellen Lage zu kommunizieren gilt. Andersherum bedingt das Überspringen der Hierarchiestufen der Schulaufsicht und der Schulleitungen – deren Ansprache als Repräsentant*innen der in der Adresszeile genannten Schulen erwartet werden könnte – eine Ablenkung der tradierten organisationalen hierarchisch strukturierten Ordnung des Schulischen.

Hier könnte die vorausgehend Ausdruck findende Schwierigkeit der Ausweisung der Adressat*innenschaft sowie der inhaltlichen bzw. funktionalen Bestimmung des Briefes begründet sein, wird doch erkennbar, dass die sich in der Anrede abzeichnende Positionierung der Lehrkräfte der tradierten Ordnung des Schulischen widerspricht. Demnach arbeitet die tradierte Ordnung des Schulischen als persistentes Moment einer in der im Brief anklingenden Adressierung angelegten Neupositionierung der Lehrkräfte entgegen.

Die daraus resultierende Schwierigkeit reproduziert sich mit der zweiten, auf die Benennung der ‚lieben Lehrerinnen und Lehrer‘ folgenden Anrede, mit der das Feld der Adressat*innen maximal auf alle in der Schule tätigen Personen erweitert wird. Die die schulische Ordnung unter Druck setzende unmittelbare Adressierung der Lehrer*innen wird über die diffuse Erweiterung der Adressat*innenschaft wieder verunklart und darüber partiell dementiert. Bemerkenswert erscheint die eigentümliche Bezeichnung der hier adressierten Gruppe. Statt hier z.B. von Bediensteten zu sprechen, erfolgt eine auratisierende bzw. heroisierende Überhöhung. Darüber kündigt sich an, worum es im Folgenden gehen soll: Die direkte Ansprache derjenigen, „die Sie an den Schulen tätig sind“, lässt eine öffentliche und feierliche Würdigung eines außergewöhnlichen Einsatzes bzw. eines aufopferungsvollen Handelns erwarten.

In Weiterführung der oben entwickelten Lesart erscheint es keineswegs zufällig, dass an der Stelle, an der sich eine solche Heraushebung jener die Krisensituation entscheidenden Akteur*innengruppe ankündigt, deren Benennung und darüber deren Bestimmung unklar wird.

Blicken wir davon ausgehend flächig auf die an die Anrede anschließenden Ausführungen im Brief:

ein besonderes und herausforderndes Schuljahr 2019/2020 geht zu Ende. Seit März war das gesamte gesellschaftliche Leben von einem Thema bestimmt: Corona. Das hatte einschneidende Auswirkungen auch auf das Bildungswesen. Am 16. März

mussten in Mecklenburg-Vorpommern, wie in allen anderen Bundesländern auch, wegen der Gefahr einer unkontrollierten Ausbreitung des Virus COVID-19 die Schulen schließen. Seit dem 27. April haben wir die Schulen gemeinsam schrittweise wieder öffnen können und haben seitdem einen – wenn auch noch eingeschränkten – Präsenzbetrieb angeboten.

Bemerkenswert erscheint die zum Ausdruck kommende Ausdeutung der Pandemiesituation: Diese wird gerade nicht als ein alles dominierendes Ereignis dargestellt, vielmehr ordnet sie sich in die Zeitstruktur des Schulischen ein. Die zeitlichen Zäsurierungen des Schulischen lassen sich auch von einer Pandemie nicht irritieren. Dazu passt die Qualifizierung des Schuljahres, auf das hier zurückgeblickt wird, als „besonderes“ und „herausforderndes“. Ein „besonderes“ Schuljahr ist nun gerade keins, welches durch eine fundamentale Krise geprägt ist, sondern eines, das sich durch ein positiv konnotiertes Ereignis auszeichnet. Dazu passt die Attribuierung des Schuljahres als „herausforderndes“. Hier klingen Mühen oder Schwierigkeiten an, die aber die Normalsituation, die Routine nicht sprengen. Letztlich, so lässt sich an dieser Stelle bereits resümieren, wird die Pandemie also nicht als etwas konzipiert, was das Schulische grundlegend infrage stellen könnte.

Erst diese Einordnung und Relativierung, so lässt sich schließen, eröffnet Möglichkeitsräume für die Würdigung des Engagements und der Flexibilität, welche den Lehrer*innen im weiteren Verlauf des Schreibens zuteilwird. In diesem Sinne vollzieht sich im weiteren Verlauf eine Positionierung der Lehrer*innenschaft, um die es tatsächlich im Folgenden fast ausschließlich geht, als eine Berufsgruppe, die einen wesentlichen Teil zur Bewältigung der Pandemiesituation beigetragen hat – verbunden mit dem auch später wiederzufindenden Hinweis, dass man „nach den Sommerferien weitestgehend wieder zur Normalität an unseren Schulen zurück[...]kehren“ könne. Die strukturell offene Situation bleibt eine Episode, die in einer Rückkehr zur tradierten Ordnung mündet.

In der Gesamtschau wird erkennbar, dass die Ausdeutung der Situation seitens der Kultusministerin die Gruppe der Lehrer*innen in einer Weise positioniert, die die tradierte organisationale Ordnung des Schulischen transformativ provoziert, indem die die schulische Praxis tragenden Akteur*innen als jene die Situation in doppeltem Wortsinn entscheidenden adressiert werden. Die sich protokollierenden Schwierigkeiten und die Deutung der Situation als abgeschlossene Episode verweisen kehrseitig auf ein persistentes Moment, über das diese partielle Neujustierung der Positionierung der Lehrer*innen eingeht wird.

Im Sinne des theoretischen Samplings kontrastiert das zweite Beispiel eines vergleichbaren Dokuments hinsichtlich des Verhältnisses zwischen jenen transformativen und persistenten Momenten maximal und ermöglicht so auch eine Einordnung des rekonstruierten Falls im Kontinuum differenter berufskultureller Fremdpositionierungen.

Fall 2: ich möchte Sie heute gerne darüber informieren

Bei dem im Folgenden im Mittelpunkt stehenden Dokument handelt es sich um einen Brief des niedersächsischen Kultusministers vom Mai 2021. Bereits hinsichtlich der Gestalt des Briefkopfes fallen Differenzen zum vorausgehenden Dokument auf. Hier wie dort wird der/die Kultusminister*in als Autor*in des Schreibens ausgewiesen. Jedoch geschieht das im vorliegenden Fall in zentral positionierter Nennung des Namens, an die sich dann erst die Amtsbezeichnung anschließt:

Grant Hendik Tonne, Niedersächsischer Kultusminister

Neben dieser persönlichen Benennung findet sich allein das Landeswappen im Briefkopf, eine Adress- und eine Betreffzeile sind genauso wenig vorhanden, wie beispielsweise Angaben zur Kontaktierbarkeit des Ministeriums (z. B. Anschrift, Mailkontakt, Telefonnummer). Diese Besonderheiten in der Form blenden die formal-institutionelle Logik ab, worüber der Autor des Briefs als Person selbstcharismatisierend in den Fokus rückt. Es kann erwartet werden, dass die den Brief eröffnende Anrede kehrseitig erste Auskunft über die damit korrespondierende Adressierung gibt:

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,
sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,
sehr geehrte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule,

Zunächst verdeutlicht die Anrede, dass mit der Herausstellung des Kultusministers als Person keine Informalisierung der Kommunikation einhergeht. Dazu passt die Reihenfolge der Benennung der adressierten Gruppen entlang der formalen Hierarchie bzw. Bedeutung der angesprochenen Akteur*innengruppen. Das Aufrufen der schulischen Binnenhierarchie konvergiert mit der Selbstinszenierung des Autors in der Gestalt, dass sich hier der Minister in der Rolle des Dienstvorgesetzten unmittelbar an die ihm Untergeordneten richtet. Dieses erscheint aufschlussreich hinsichtlich der Ausdeutung der Pandemiesituation: Letztere setzt die hierarchische Ordnung des Schulischen gerade nicht außer Kraft. Im Gegenteil: Die Selbst- und Fremdpositionierung deutet in Richtung einer Verortung der Zuständigkeit für die Entscheidung der strukturell offenen Situation beim Minister ad personam. Die kehrseitige Adressierung der schulischen Akteur*innen tritt in den folgenden Sequenzen noch differenzierter in Erscheinung:

ich möchte Sie heute gerne darüber informieren,

Adressiert werden die Schulleiter*innen, Lehrer*innen und sonstigen schulischen Mitarbeiter*innen als Empfänger*innen von Informationen. Zugewiesen wird ihnen so eine passive Rolle. Dabei fällt die gewählte Formulierung auf: Die Rede ist weder davon, dass über etwas informiert werden *muss*, noch davon, dass der Autor etwas mitteilen *darf*. Verwiesen wird also nicht auf eine sich aus der Sache ableitende Informationspflicht oder ein sich aus der Position des Ministers ableitendes Informationsprivileg.

Vielmehr „möchte“ der Autor etwas mitteilen. Zusammen mit dem eingefügten „gerne“ und dem „heute“ verweist das auf eine Willkürlichkeit des Mitteilungsaktes.

wie die weiteren Planungen für die Schulen in Niedersachsen aussehen

Inhaltlich bestätigt sich die Positionierung der schulischen Akteur*innen als passive Rezipient*innen von an anderer Stelle getroffenen Entscheidungen. Gleichzeitig reproduziert sich das sich vorausgehend andeutende Willkürmoment, indem die angekündigten Darstellungen an keine verbindliche Berichtspflicht gebunden werden: Mit der Rede davon, „wie die weiteren Planungen [...] aussehen“, wird vielmehr eine eher unverbindliche und allgemeine Darstellung von Absichten angekündigt.

Im Moment der Willkürlichkeit deutet sich bereits an, dass es bei dieser Relationierung von Minister und schulischen Akteur*innen nicht nur um einseitig entschiedene Fragen der Zuständigkeit und Entscheidungsgewalt geht. Die anschließende, etwas flächiger betrachtete Passage zeigt dies in bemerkenswerter Pointierung:

– wohlwissend, dass einige von Ihnen einen Ministerbrief unmittelbar vor dem Wochenende nicht so sehr schätzen, weil sie ihn als unmittelbaren „Arbeitsauftrag“ interpretieren. Lassen Sie mich deshalb ausdrücklich darauf hinweisen, dass mit diesem Schreiben nicht die Erwartungshaltung einer sofortigen Umsetzung verbunden ist!

Irritierend erscheint dieser metakommunikative Einschub in verschiedener Hinsicht. Zunächst läuft er inhaltlich der unmittelbar vorausgehenden Darstellung entgegen: Wenn es darum geht, wie „weitere Planungen für die Schulen im Land Niedersachsen aussehen“, dann kann es in der Sache nicht um dienstliche Anweisungen gehen. Dann aber wird den Lesenden nicht eine berechtigte Sorge genommen, vielmehr wird ihnen eine Unterstellung gemacht. Einerseits geht es um eine sachlich unbegründete Fehlinterpretation des Briefes, andererseits wird diese in den Kontext einer mangelhaften beruflichen Einstellung gestellt: ‚Einigen‘ schulischen Akteur*innen wird eine geradezu pathogene Fehldeutung ministerieller Kommunikation unterstellt. Der Verweis auf den Zeitpunkt „unmittelbar vor dem Wochenende“ unterstellt andererseits, dass sich wiederum „einige“ bereits vor Ende der Dienstzeit innerlich ins Wochenende verabschiedeten. Die Formulierung, dass der Brief ‚nicht so sehr geschätzt werde‘, verweist dazu passend auf eine subjektive Befindlichkeit. Unterstellt wird damit, in keiner Weise den Ernst der Situation, um die es im Brief geht, zu erkennen, sondern (nicht einmal) Dienst nach Vorschrift zu machen.

Wir brechen die Rekonstruktion an dieser Stelle ab. Tatsächlich reproduziert sich die herausgearbeitete Figur im weiteren Verlauf des Briefes, in dem inhaltliche Erläuterungen zu Regelungen bezüglich verschiedener Szenarien von Regel-, Wechsel- und Distanzunterricht im Mittelpunkt stehen, vielfältig.

In der Gesamtschau erscheinen für unseren Zusammenhang drei Aspekte von besonderer Bedeutung: Im Brief finden wir eine eindeutige Verortung der Zuständigkeit

für die Bewältigung der Ausnahmesituation jenseits der schulischen Akteur*innen. Die direkte Adressierung dieser verweist demnach nicht auf eine potenzielle krisenbedingte Aufhebung der Entscheidungshierarchie, sondern der anlassbezogenen Demonstration selbiger in der rekonstruierten, auf die Person des Ministers zugeschnittenen Variante. Diese für unsere berufskulturtheoretische Fragestellung relevante Fremdpositionierung und Relationierung zur Pandemiesituation geht aber einher mit einer Unterstellung einer berufskulturellen Deformation, die einerseits eine notorische Fehlinterpretation ministerieller Äußerungen bedingt und andererseits durch ein mangelndes Engagement geprägt ist. Legt man die beiden Befunde übereinander, wird ein bemerkenswertes Spannungsverhältnis erkennbar: Die Absprache jeder Verantwortlichkeit, die personalisierte Verortung jeder Entscheidungsgewalt an der Spitze eines hierarchischen Systems konvergiert mit jener unterstellten berufskulturellen Deformation insofern, als dass ja gerade kein Engagement jenseits der Exekution von Vorgaben eingefordert wird und die pointierte heteronome Rahmung keine lehrer*innenseitige Selbstpositionierung nahelegt, die in Richtung einer eigenverantwortlichen und sinnstiftenden Aneignung der Situation wiese.

4. Diskussion und Resümee

Führen wir an dieser Stelle die Rekonstruktionen der Selbstpositionierungen der Lehrpersonen mit denen der ministeriellen Fremdpositionierungen zusammen, so lassen sich Annahmen darüber entwickeln, wie die Corona-Situation berufskulturell gedeutet und davon ausgehend eine je bestimmte Akteur*innenschaft von Lehrer*innen hervorgebracht wird. Zunächst lässt sich festhalten, dass wir ein bemerkenswertes Spannungsfeld sowohl in den Selbst- wie auch den Fremdpositionierungen rekonstruieren konnten. Dabei verlaufen die Spannungslinien nicht zwischen den lehrer*innenseitigen Positionierungen *auf der einen* und ministeriellen Adressierungen *auf der anderen Seite*; vielmehr lassen sich übergreifend komplementäre bzw. konvergierende Positionierungen erkennen, welche die Divergenzen in der Ausdeutung und Bearbeitung der Situation in die Berufskultur verlegt. Während auf der einen Seite die Zurückweisung einer eigenverantwortlichen Aneignung einer Akteur*innenschaft durch L1 mit der latenten Verachtung in den Adressierungen des niedersächsischen Kultusministers konvergiert, findet eine pragmatische, unpräventöse Bearbeitung, die wir bei L2 rekonstruieren konnten, Anerkennung in dem Dankeschreiben aus Mecklenburg-Vorpommern. So werden *beide* – insbesondere hinsichtlich Autonomiebestreben und (sinnstiftender) Bestimmung der eigenen Handlungspraxis – stark divergierenden berufsinternen Positionen in ministeriellen Adressierungen abgestützt und darin in der Divergenz verstetigt. Wenn mit Terhart (1996, S. 463) davon ausgegangen wird, dass der „Austausch zwischen Binnenaspekt und Außeneinflüssen“ für die Konstitution einer Berufskultur verantwortlich ist, dann kann von den Rekonstruktionen auf ein auf Dauer gestelltes Spannungsfeld geschlossen werden, dass sich in dieser *Konvergenz der Divergenz* begründet.

Mit Bezug auf organisations- und berufskulturtheoretische Studien lässt sich argumentieren, dass diese Ausformung der Berufskultur mit der Spezifik der institutionellen Verfasstheit des Lehrer*innenhandelns korrespondiert. Einerseits erscheint das Schulwesen nach wie vor und jenseits aller Bestrebungen der Etablierung einer ‚Neuen Steuerung‘ bürokratisch verfasst und damit durch eine mehrstufige hierarchische administrative Logik geprägt. Damit korrespondiert nicht zuletzt die nach wie vor gängige Verbeamtung von Lehrer*innen. Andererseits ist vielfach diskutiert und problematisiert (Altrichter & Maag Merki, 2016), dass diese organisationale Verfasstheit nur vermittelt und begrenzt die pädagogische Handlungspraxis präfiguriert. Zur Bestimmung des spezifischen Verhältnisses von bürokratischer Organisation und pädagogischer Praxis wird entsprechend die auf Weick (1976) zurückgehende Figur der ‚losen Kopplung‘ bemüht. In Weiterführung lässt sich in Anlehnung an Herrmann (2010, S. 71) davon sprechen, dass der „Schauseite der amtlichen Darstellung des Bildungssystems“ eine legitimatorische Bedeutung zukommt, die darüber Handlungsspielräume auf der so vor Außenbeobachtung abgeschirmten Ebene der pädagogischen Handlungspraxis eröffnet (vgl. auch Bennewitz, 2005, S. 177).

Diese Doppelstruktur spiegelt sich in pointierter Weise in den Rekonstruktionen wieder: Bei aller Differenz verbinden die rekonstruierten ministeriellen Adressierungen, dass keine bruchlose Anerkennung einer lehrer*innenseitig autonomen Bearbeitung der Krisensituation erfolgt. Während diese im zweiten Fall pointiert dementiert wird, zeigt der erste Fall, den ja gerade ein Bemühen um eine solche Anerkennung kennzeichnet, die Schwierigkeiten und Grenzen einer solchen Adressierung. Diese können theoretisch dort verortet werden, wo eine Positionierung von Lehrer*innen als jene entscheidenden Akteur*innen, die autonom und vor Ort die Krise bewältigen, die Schauseite eines öffentlich und damit immer auch formal bürokratisch verfassten Schulwesens infrage stellen würde; letzteres legitimiert sich immer im Anspruch, schulische Praxis regulieren und steuern zu können und impliziert darüber zwangsläufig ein hierarchisches Moment.

Zugleich scheint in den Briefen auf, dass gerade im Kontext der Corona-Situation ein ‚besonderes‘ Engagement der Lehrpersonen notwendig wäre, das nicht bürokratisch-regulierend hergestellt werden kann. Ausdruck findet dies in einem Fall im Bestreben einer Würdigung, im anderen in der herausgearbeiteten Verachtungsfigur. Die Voraussetzung für eine entsprechende Nutzung der sich hinter der Schauseite öffnenden Handlungsspielräume ist die lehrer*innenseitige Fähigkeit, diese zu erkennen und bereitwillig zu nutzen – eine Fähigkeit, die wir bei L2 rekonstruieren konnten. Zugleich wird aber auch die Position von L1 als an der formalen Ordnung festhaltend und sich der eigenverantwortlichen Aneignung entziehend durch die ministerielle Aberkennung von Autonomie abgesichert. Darüber mag sich auch erklären, warum wir in Konvergenz mit oben dargestellten Thematisierungen einer berufskulturell tradierten Norm gegenseitiger Nichteinmischung keine kollegiale Aushandlung über eine angemessene Positionierung finden und die divergenten Bezugnahmen nebeneinander stehen bleiben. Die rekonstruierte Bandbreite von Positionierungen kann davon ausgehend als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Berufskultur von Lehrpersonen hinsichtlich der sinnstif-

tenden Bearbeitung der spannungsvollen Verfasstheit ihrer Handlungspraxis durch eine auf Dauer gestellte Ungeklärtheit gekennzeichnet ist.

Quellenverzeichnis

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (19.06.2020). https://www.vbe-mv.de/files/pdf/2020/corona/PE/19_06M_Dankeschreiben_SJ_Ende_02a18%281%29.pdf [20.03.2022].
- Niedersächsisches Kultusministerium (21.05.2021). https://www.mk.niedersachsen.de/download/169050/Ministerbrief_an_Schulleitungen_und_Lehrkraefte_vom_21.05.2021.pdf [30.07.2021].

Literatur

- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H. (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., & Bossen, A. (2020). Schule im Netz?! Unterricht unter der Bedingung von Abwesenheit. *Grundschule aktuell*, 152, 39–41.
- Dietrich, F., Kunze, K., & Peukert, L. (2021). Halbierete Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 19–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreer, B., & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. I. Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Münster/New York: Waxmann.
- Eichhorn, M., Tillmann, A., Müller, R., & Rizzo, A. (2020). Unterrichten in Zeiten von Corona. Praxistheoretische Untersuchung des Lehrerhandelns während der Schulschließung. In C. Müller Werder & J. Erlemann (Hrsg.), *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen* (S. 81–90). Münster/New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (16. Beiheft der DDS Die Deutsche Schule, S. 153–162). Münster/New York: Waxmann.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In Dies. (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 103–212). Münster/New York: Waxmann.
- Herrmann, U. G. (2009). „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 55–75). Wiesbaden: VS.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutsch-

- land, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (16. Beiheft der DDS Die Deutsche Schule, S. 37–60). Münster/New York: Waxmann.
- Hurrelmann, K., & Dohmen, D. (2020). *Coronakrise verstärkt Bildungsungleichheit*. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/> [30.07.2021].
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (16. Beiheft der DDS Die Deutsche Schule, S. 117–135). Münster/New York: Waxmann.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S., & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 3–36.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Martin, J., & Meyerson, D. (1991). Organizational cultures and the denial, challenging and acknowledgment of ambiguity. In L. R. Pondy (Ed.), *Managing ambiguity and change* (Reprint, pp. 93–125). Chichester: Wiley.
- Nittel, D. (2001). Das kulturelle und das kommunikative Gedächtnis der Erwachsenenbildung: Disziplin versus Berufskultur. Einführung in das Thema. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 51(1), 1–7.
- Rademacher, S. (2009). *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic 2020*. OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 [30.07.2020].
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 168–183). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Steiner, P. H. (2018). Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung (*Pädagogik*). Bielefeld: transcript.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trice, H. M. (1993). *Occupational Subcultures in the Workplace*. Ithaca: Cornell Univ. Press.
- van Maanen, J., & Barley, S. R. (1984). Occupational communities: Control in organizations. *Research in organizational behavior*, 6, 287–365.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 1–19.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: The question of whether and how the Coronavirus pandemic will or should change schools is a controversial discussion in the field of educational research. In an empirical twist on this discussion, this article reconstructs teachers' professional positioning as an interplay of self- and other-positionings using sequence analysis of group interviews with teachers and ministerial letters addressed to teachers. Bringing the analyses together, the professional culture is seen both as the result and as the modus operandi of this reciprocal positioning process, in which the way teachers deal with the structurally open situation is (pre-)structured in a certain way.

Keywords: Professional Culture, Coronavirus Pandemic, Teachers, School Administration, Transformation

Anschrift der Autor:innen

Prof. Dr. Fabian Dietrich, Universität Bayreuth,
Lehrstuhl für Schulpädagogik,
Universitätsstraße 30, 95447 Bayreuth, Deutschland
E-Mail: fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Dr.'in Christiane Faller, Universität Bayreuth,
Lehrstuhl für Schulpädagogik,
Universitätsstraße 30, 95447 Bayreuth, Deutschland
E-Mail: christiane.faller@uni-bayreuth.de

Prof.'in Dr. Nele Kuhlmann (Jun.-Prof.'in), Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft,
Am Planetarium 4, 07743 Jena, Deutschland
E-Mail: nele.kuhlmann@uni-jena.de