

Rekonstruktive Bildungsforschung

Jan-Hendrik Hinzke

Lehrerkrisen im Berufsalltag

Zum Umgang mit Spannungen
zwischen Normen und
Orientierungsrahmen



Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 19

Reihe herausgegeben von

M. Heinrich, Bielefeld, Deutschland

A. Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/11939>

Jan-Hendrik Hinzke

Lehrerkrisen im Berufsalltag

Zum Umgang mit Spannungen
zwischen Normen und
Orientierungsrahmen

Jan-Hendrik Hinzke
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

Dissertation, Universität Hamburg, 2017, angenommen mit dem Titel: „Lehrerkrisen im Berufsalltag. Eine rekonstruktive Studie zur Erfahrung von und zum Umgang mit Krisen in der Alltagspraxis von Lehrpersonen“

1. Gutachterin: Prof. Dr. Angelika Paseka

2. Gutachterin: Prof. Dr. Dagmar Killus

Datum der Disputation: 20.10.2017

Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-22621-3

ISBN 978-3-658-22622-0 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Auf dem Cover steht der Name eines einzigen Verfassers. Obgleich dies angesichts zahlloser Stunden der Einzelarbeit angemessen erscheint, wäre diese Arbeit ohne die Unterstützung vieler nicht in der vorliegenden Weise zustande gekommen.

Mein herzlicher Dank gilt zunächst Prof. Dr. Johannes Bastian, dessen Förderung ich maßgeblich verdanke, dass ich den wissenschaftlichen Weg einschlagen konnte. Er hat mich nicht nur für schulpädagogische Fragestellungen begeistert, sondern mir auch einen Rahmen geboten, innerhalb dessen ich das Forschen gelernt habe. Ebenfalls danke ich Dr. Doris Wittek, in deren Seminar ich für Fragen der Lehrerverberufung Feuer gefangen habe, sehr.

Während der Promotionszeit habe ich viel von meiner Doktorin Prof. Dr. Angelika Paseka gelernt. Ich danke ihr herzlich für ihren kritisch-wohlwollenden Blick, für intensiv geführte Gespräche sowie für die zahlreichen konstruktiven Anregungen, die dieser Arbeit Gestalt verliehen haben. Meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Dagmar Killus danke ich ebenfalls herzlich. Sie hat mich und diese Arbeit durch ihre Denkanstöße und Tipps vorangebracht. Zusammen mit Frau Prof. Dr. Paseka hat sie einen Rahmen geschaffen, in dem es mir Freude bereitet hat, zu promovieren.

Anregende Denkanstöße habe ich auch von meinem mündlichen Prüfer, Herrn Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, erhalten. Für seine theoretischen und methodischen Anmerkungen ist ihm sehr zu danken.

Dr. Franziska Carl und Dr. Julia Häbig haben nicht nur in den Sitzungen der Promotionsgruppe des Arbeitsbereichs Schulpädagogik & Schulforschung der Universität Hamburg einen unverzichtbaren Beitrag zum Entstehen dieser Arbeit geleistet. Von ihren Erfahrungen habe ich stark profitiert und ihre Feedbacks haben mich stets motiviert. Vielen Dank dafür!

Ein großes Dankeschön gilt zudem den Mitgliedern der AG Dokumentarische Methode an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der genannten Universität. Mit ihnen am Datenmaterial zu arbeiten war immer wieder ertragreich und hat zum Erkennen der eigenen Standortgebundenheit beigetragen.

Wertvolle Unterstützung im Forschungsfeld und Anregungen, für die ich sehr dankbar bin, habe ich von Kathrin Maleyka erhalten. Meinen Kolleginnen Katharina Kuckuck, Jana Schröder, Larissa Stabenow sowie Kirsten Witte verdanke ich weiterführende Impulse. Britta Lübke sei für den fruchtbaren Austausch in unseren Krisengesprächen herzlich gedankt. Dr. Anna Moldenhauer danke ich insbesondere für den Austausch und die kritischen Nachfragen zu methodisch-methodologischen Aspekten.

Prof. Dr. Ralf Bohnsack danke ich für wertvolle methodische Hinweise gegen Ende des Promotionsprojekts. Prof. Dr. Arno Combe sei herzlich für die anregenden Telefonate gedankt, in denen er mich in sein Theoriegebäude eingeführt hat. Prof. Dr. Uwe Hericks und dessen Arbeitsgruppe danke ich genauso herzlich für die Beratung wie der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Julia Košinár.

Unbedingt an dieser Stelle zu nennen sind die Lehrpersonen an den Baden-Württemberger Gemeinschaftsschulen. Ihnen danke ich herzlich für ihre Aufgeschlossenheit und die Bereitschaft, sich begleiten und interviewen zu lassen.

In ganz besonderem Maße danke ich schließlich meiner Verlobten Lena, die mir insbesondere in der intensiven Schlussphase auf einzigartige Weise täglich aufs Neue Kraft gegeben hat, sowie meinen Eltern, die durch ihre umsichtige Erziehung und bedingungslose Unterstützung in den letzten 32 Jahren den Grundstein dafür gelegt haben, dass diese Arbeit überhaupt entstehen konnte.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	XIV
Tabellenverzeichnis	XVI
1 Einleitung	1
1.1 Krise: Zum Begriff und zur Begriffsverwendung	2
1.2 Relevanz des Themas, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen ...	4
1.3 Aufbau der Arbeit	6
2 Krisentheoretische Grundlagen: Krise als Diskontinuitäts- erfahrung	9
2.1 Die Dialektik von Krise und Routine: Das Krisenkonzept in der Strukturtheorie Ulrich Oevermanns	10
2.1.1 Das Konzept der Autonomie der Lebenspraxis als Grundlage und Zielgröße der strukturtheoretischen Krisentheorie	10
2.1.2 Die Lebenspraxis in der Dialektik von Krise und Routine	13
2.1.3 Ausdifferenzierungen innerhalb des Oevermannschen Krisenkonzepts	16
2.1.4 Auf dem Weg zur Routine: Die Bewältigung von Krisen.....	24
2.1.5 Fazit zum Krisenkonzept in der Strukturtheorie Ulrich Oevermanns	30
2.2 Die Krise als Herausforderung von Verstehen in der Schule: Das Krisenkonzept in der Erfahrungstheorie des Lernens Arno Combes	32
2.2.1 Grundlagen des Krisenkonzepts in der Erfahrungstheorie des Lernens	33
2.2.2 Die Krisenerfahrung als Initialmoment des Erfahrungslernens ..	35
2.2.3 Die Krisenerfahrung als den Lern- und Erfahrungsprozess strukturierende Größe	40
2.2.4 Fazit zum Krisenkonzept in der Erfahrungstheorie des Lernens .	45

2.3	Die Krise als Herausforderung von Bildungsprozessen: Das Krisenkonzept in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Hans-Christoph Kollers	46
2.3.1	Grundlagen des Krisenkonzepts in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse	47
2.3.2	Die Krisenerfahrung als Anlass von Bildungsprozessen	50
2.3.3	Die Krisenerfahrung als den Bildungsprozess strukturierende Größe	57
2.3.4	Fazit zum Krisenkonzept Hans-Christoph Kollers	60
2.4	Entwicklung eines eigenen Krisenverständnisses in Auseinandersetzung mit den dargestellten Krisenkonzepten	61
2.4.1	Krisenkonzepte im Vergleich: Neun Spannungsmomente	63
2.4.2	Implikationen für die eigene empirische Untersuchung	68
3	Professionstheoretische Grundlagen: Krise als Kern professionellen Lehrerhandelns	73
3.1	Stellvertretende Krisenbewältigung als Kern professionellen Handelns: Der Professionsansatz Ulrich Oevermanns	74
3.1.1	Ansatzpunkte stellvertretender Krisenbewältigung im Lehrerberuf: Drei Foci professionellen Handelns und Ablösungskrisen von Kindern und Jugendlichen	76
3.1.2	Zur Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns: Zwei Prozesse stellvertretender Krisenbewältigung	77
3.1.3	Das dreifache pädagogische Arbeitsbündnis als Rahmen stellvertretender Krisenbewältigung	79
3.1.4	Die Nicht-Standardisierbarkeit stellvertretender Krisenbewältigung	81
3.1.5	Sekundäre Krisen von Lehrpersonen im Zuge stellvertretender Krisenbewältigung	84
3.1.6	Die Anbahnung professionalisierter, stellvertretender Krisenbewältigung	85
3.2	Stellvertretende Krisenlösung und Kriseninduktion unter den Bedingungen konstitutiver Antinomien: Der Professionsansatz Werner Helspers	88
3.2.1	Drei Krisen im Lehreralltag	88
3.2.2	Die Operationen der stellvertretenden Krisenlösung und der Kriseninduktion	89

3.2.3	Die Verankerung von Krisen, stellvertretender Krisenlösung und Kriseninduktion in konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns	91
3.2.4	Stellvertretende Krisenlösung und Kriseninduktion auf der Basis eines doppelten Habitus	99
3.3	Das gemeinsame Antworten auf und die Induktion von Verstehenskrisen im Unterricht: Der Professionsansatz Arno Combes	102
3.3.1	Die Verstehenskrise im Unterricht	103
3.3.2	Die gemeinsame Krisenbewältigung im Experimentalraum unter den Bedingungen von Ungewissheit und doppelter Kontingenz	104
3.3.3	Die Induktion von Verstehenskrisen durch Lehrpersonen	106
3.3.4	Zur Möglichkeit von Bildung im Unterricht: Die Rolle situierter Kreativität	107
3.4	Statt einer Zusammenfassung: Diskussion der Krisenkonzepte der präsentierten strukturtheoretischen Professionsansätze vor dem Hintergrund des EPIK-Domänenansatzes	108
3.4.1	Grundlagen des EPIK-Domänenansatzes der Lehrerprofessionalität	109
3.4.2	Der Umgang mit Krisen im strukturtheoretischen Professionsansatz und im EPIK-Domänenansatz: Anschlüsse und Perspektiverweiterungen	113
3.4.3	Kernergebnisse der Diskussion und Erweiterung des eigenen Krisenverständnisses	123
4	Einblick in die empirische Forschung zu Krisen und Umgangsweisen mit Krisen im Lehrerberuf	127
4.1	Krisen und Umgangsweisen mit Krisen in ausgewählten Studien ..	129
4.1.1	Studienergebnisse dazu, wie ausgebildete Lehrpersonen mit ihren eigenen Krisen umgehen	129
4.1.2	Studienergebnisse dazu, wie Referendar/innen mit ihren eigenen Krisen umgehen	133
4.1.3	Studienergebnisse dazu, wie Schüler/innen mit ihren eigenen Krisen umgehen	137
4.1.4	Studienergebnisse zu Krisen des Unterrichts	142
4.2	Zusammenfassung zum empirischen Forschungsstand	145
4.2.1	Hintergrund der Studien und Erfassung von Krisen und Krisenumgang	146
4.2.2	Empirische Befunde zu Krisen im Lehrerberuf	148

4.2.3	Empirische Befunde zu Umgangsweisen mit Krisen im Lehrerberuf	150
4.3	Implikationen aus dem empirischen Forschungsstand für die eigene empirische Untersuchung	152
5	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	155
5.1	Explikation des Erkenntnisinteresses und des Untersuchungsgegenstands	155
5.2	Herleitung, Darstellung und Erläuterung der Forschungsfragen	157
6	Methodologische Grundlagen der empirischen Untersuchung	163
6.1	Grundlagen des rekonstruktionslogischen Vorgehens der Dokumentarischen Methode	164
6.2	Zentrale Aspekte Dokumentarischer Methodologie	166
6.2.1	Konjunktive Erfahrungsaufschichtung & Standortgebundenheit des Wissens, Denkens und Erkennens ..	167
6.2.2	Die dreifache Sinnstrukturiertheit aller Kulturobjekte	170
6.2.3	Atheoretisches Erfahrungswissen	173
6.2.4	Orientierungsstruktur als Oberbegriff von Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im engeren Sinne & Orientierungsrahmen im weiteren Sinne	174
6.3	Zum Verhältnis von Krise, Krisenumgang und Dokumentarischer Methode	180
6.3.1	Abgrenzung: Objektive Hermeneutik und Dokumentarische Methode	180
6.3.2	Das Potenzial der Dokumentarischen Methode zur Bearbeitung der Forschungsfragen	182
7	Forschungsprozess und Methoden der empirischen Untersuchung	185
7.1	Forschungsfeld und Sampling	185
7.1.1	Sampling auf der Ebene der Einzelschulen.....	186
7.1.2	Sampling auf der Ebene der Lehrpersonen	188
7.2	Datenerhebung mittels episodischer Interviews und die Rolle der Shadowings	191
7.2.1	Shadowings zur Vorbereitung der Interviews	191
7.2.2	Episodische Interviews und Entwicklung der Leitfäden	193
7.2.3	Durchführung und Dokumentation der episodischen Interviews	196

7.3	Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode	197
7.3.1	Zur formulierenden Interviewinterpretation (Stufe 1)	199
7.3.2	Zur reflektierenden Interviewinterpretation (Stufe 2)	202
7.3.3	Zur Fallbeschreibung (Stufe 3)	214
7.3.4	Zur Typenbildung (Stufe 4)	215
7.4	Angelegte Gütekriterien rekonstruktiver Sozialforschung	218
8	Darstellung der Ergebnisse	223
8.1	Übersicht über die Ergebnisse	224
8.2	Vier Eckfälle	228
8.2.1	Eckfall 1: Frau Boyens (Fall A-2-1) – Die Konfrontation mit Schüler/innen, „die so ihr Päckchen tragen“	230
8.2.2	Eckfall 2: Frau Wulf (Fall S-4-1) – „Die Situation mit der Bianca“	254
8.2.3	Eckfall 3: Herr Martin (Fall W-5-1) – Das Treffen von Entscheidungen, bei denen man sich „nicht bewusst“ ist, „was das dann anrichtet“	277
8.2.4	Eckfall 4: Frau Kreuz (Fall W-2-1) – Die mögliche ,Bloßstellung‘ vor dem Hintergrund des ‚normalen Wahnsinns‘	303
8.2.5	Kurzzusammenfassung zentraler Ergebnisse der vier Eckfälle .	323
8.3	Portraits weiterer Fälle	326
8.3.1	Frau Bähre (Fall A-1-2)	327
8.3.2	Frau Dehn (Fall A-3-1)	331
8.3.3	Frau Dehn (Fall A-3-2)	334
8.3.4	Frau Larsen (Fall W-4-1)	337
8.3.5	Frau Ziebig (Fall S-7-1)	341
8.3.6	Frau Giesemann (Fall W-1-1)	344
8.3.7	Frau Krug (Fall W-3-1)	348
8.3.8	Frau Schnoor (Fall S-2-2)	353
8.3.9	Frau Wulf (Fall S-4-2)	356
8.3.10	Frau Zeyer (Fall S-6-1)	362
8.4	Typenbildung	365
8.4.1	Abstraktion der Normen, Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne	366
8.4.2	Spezifizierung der Normen, Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne: Zur Strukturierung der Erfahrung eigener Krisen und des Umgangs mit diesen durch die rekonstruierten Typen	367

8.5	Bilanzierung der Ergebnisse	391
8.5.1	Beantwortung der ersten Forschungsfrage: Eigene Krisenerfahrungen von Lehrpersonen vor dem Hintergrund typischer Orientierungsstrukturen	392
8.5.2	Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: Umgangsweisen mit eigenen Krisenerfahrungen vor dem Hintergrund typischer Orientierungsstrukturen	399
8.5.3	Beantwortung der dritten Forschungsfrage: Bedeutung der Wahrnehmung möglicher Schülerkrisen für die Erfahrung von und den Umgang mit eigenen Krisen	404
9	Diskussion der Ergebnisse	411
9.1	Diskussion der rekonstruierten Krisen, Umgangsweisen mit Krisen und der Bedeutung möglicher Schülerkrisen bei den Typen	412
9.1.1	Diskussion der Lehrerkrisen, Umgangsweisen mit Lehrerkrisen und der Bedeutung möglicher Schülerkrisen bei Typus 1: Geschlossene Reproduktion der Unterrichtspraxis	413
9.1.2	Diskussion der Lehrerkrisen, Umgangsweisen mit Lehrerkrisen und der Bedeutung möglicher Schülerkrisen bei Typus 2: Offene Reproduktion der Zuwendungspraxis	418
9.1.3	Diskussion der Lehrerkrisen, Umgangsweisen mit Lehrerkrisen und der Bedeutung möglicher Schülerkrisen bei Typus 3: Rekonstruktive Suche innerhalb einer offenen Beziehungspraxis	423
9.1.4	Diskussion der Lehrerkrisen, Umgangsweisen mit Lehrerkrisen und der Bedeutung möglicher Schülerkrisen bei Typus 4: Rekonstruktive Suche innerhalb einer offenen Entscheidungspraxis	429
9.1.5	Fazit	436
9.2	Diskussion zentraler Antworten auf die Forschungsfragen	438
9.2.1	Diskussion zentraler Antworten auf die Frage, welche Lehrerkrisen rekonstruiert wurden (Forschungsfrage 1)	438
9.2.2	Diskussion zentraler Antworten auf die Frage, welche Umgangsweisen mit Lehrerkrisen rekonstruiert wurden (Forschungsfrage 2)	443
9.2.3	Diskussion zentraler Antworten auf die Frage, welche Bedeutung die Wahrnehmung möglicher Schülerkrisen für die Erfahrung von und den Umgang mit eigenen Krisen hat (Forschungsfrage 3)	447

10 Methodenreflexion und Ausblick	453
10.1 Methodenreflexion: Zugleich ein Beitrag zur Entwicklung eines praxeologischen Krisenkonzepts	453
10.1.1 Ausdifferenzierungen des praxeologischen Grundmodells von Krise in Bezug auf alltägliche Lehrertätigkeit	455
10.1.2 Chancen und Grenzen des praxeologischen Grundmodells von Krise und dessen empirischer Erfassung	459
10.2 Ausblick bezüglich Forschung und Lehrerbildung	464
10.2.1 Implikationen für die weitere Forschung	464
10.2.2 Implikationen für die Lehrerbildung	473
Glossar	479
Literaturverzeichnis	487
Anhang	526

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Ablaufdynamik und Gegensätzlichkeit von Krise und Routine	16
<i>Abbildung 2:</i>	Drei Krisentypen nach Oevermann	23
<i>Abbildung 3:</i>	Prozessmodell der Krisenbewältigung nach Wagner	30
<i>Abbildung 4:</i>	Prozess der Erfahrung und des Lernens nach Dewey	38
<i>Abbildung 5:</i>	Prozessmodell des Erfahrungslernens nach Combe	39
<i>Abbildung 6:</i>	Eigenes Krisenverständnis	70
<i>Abbildung 7:</i>	Eigenes, erweitertes Krisenverständnis	124
<i>Abbildung 8:</i>	Verhältnis von Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne	179
<i>Abbildung 9:</i>	Schematische Darstellung der Verhältnisse von Orientierungsstruktur, Lehrerkrise und Umgang mit Lehrerkrise	225
<i>Abbildung 10:</i>	Normen, Orientierungsrahmen im engeren Sinne, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, Lehrerkrise und Umgang mit Lehrerkrise – Eckfall Frau Boyens (A-2-1)	253
<i>Abbildung 11:</i>	Normen, Orientierungsrahmen im engeren Sinne, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, Lehrerkrisen und Umgang mit Lehrerkrisen – Eckfall Frau Wulf (S-4-1)	277
<i>Abbildung 12:</i>	Normen, Orientierungsrahmen im engeren Sinne, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, Lehrerkrise und Umgang mit Lehrerkrise – Eckfall Herr Martin (W-5-1)	302
<i>Abbildung 13:</i>	Normen, Orientierungsrahmen im engeren Sinne, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, Lehrerkrise und Umgang mit Lehrerkrise – Eckfall Frau Kreuz (W-2-1)	322
<i>Abbildung 14:</i>	Relationale Verortung der Typen (Rückgriff auf Altes vs. Generierung von Neuem)	369
<i>Abbildung 15:</i>	Typus 1 – Geschlossene Reproduktion der Unterrichtspraxis	370
<i>Abbildung 16:</i>	Typus 2 – Offene Reproduktion der Zuwendungspraxis	375
<i>Abbildung 17:</i>	Typus 3 – Rekonstruktive Suche innerhalb einer offenen Beziehungspraxis	380

<i>Abbildung 18:</i> Typus 4 – Rekonstruktive Suche innerhalb einer offenen Entscheidungspraxis	386
<i>Abbildung 19:</i> Zentrale Ergebnisse der Typenbildung im Überblick – Fokus Lehrerkrise	395
<i>Abbildung 20:</i> Zentrale Ergebnisse der Typenbildung im Überblick – Fokus Umgang mit Lehrerkrise	400
<i>Abbildung 21:</i> Zentrale Ergebnisse der Typenbildung im Überblick – Wahrnehmung und Umgang mit möglichen Schülerkrisen ...	405
<i>Abbildung 22:</i> Eigenes Krisenverständnis, Teil 1	438
<i>Abbildung 23:</i> Eigenes Krisenverständnis, Teil 2	447
<i>Abbildung 24:</i> Praxeologisches Grundmodell von Krise	455

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Krise und Routine als Normal- und Grenzfall	14
<i>Tabelle 2:</i>	Transfer der EPIK-Domänen auf die Konzepte Krise und Krisenumgang im Lehrerberuf	123
<i>Tabelle 3:</i>	Überblick über die einbezogenen Studien zu Krise und Krisenumgang	146
<i>Tabelle 4:</i>	Überblick über Studienergebnisse zu Krisen	148
<i>Tabelle 5:</i>	Überblick über Studienergebnisse zu Umgangsweisen mit Krisen	150
<i>Tabelle 6:</i>	Forschungsfragen	160
<i>Tabelle 7:</i>	Reformulierte Forschungsfragen	162
<i>Tabelle 8:</i>	Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im Vergleich	175
<i>Tabelle 9:</i>	Informationen zu den Fällen des Kernsamples	190
<i>Tabelle 10:</i>	Aufbau des Interviewleitfadens	194
<i>Tabelle 11:</i>	Formulierende Feininterpretation (Beispiel A-3-1, Z. 92- 111)	201
<i>Tabelle 12:</i>	Reflektierende Interpretation (Beispiel A-3-1, Z. 92-111)	210
<i>Tabelle 13:</i>	Indikatoren zur Erfassung der Orientierungsstrukturen der Lehrpersonen	214
<i>Tabelle 14:</i>	Zusammenfassung der Ergebnisse – Vier Eckfälle	323
<i>Tabelle 15:</i>	Typenbildung – Ergebnisse der Abstraktion	367
<i>Tabelle 16:</i>	Zuordnung Typen – Fälle	368
<i>Tabelle 17:</i>	Empirische Antworten auf die Forschungsfrage 1	398
<i>Tabelle 18:</i>	Empirische Antworten auf die Forschungsfrage 2	403
<i>Tabelle 19:</i>	Empirische Antworten auf die Forschungsfrage 3	410
<i>Tabelle 20:</i>	Relevante Antinomien pro Typus und Umgangsweisen mit ebendiesen	436



1 Einleitung

Qui veut voir parfaitement clair avant de se déterminer ne se détermine jamais.
(Wer absolute Klarheit will, bevor er einen Entschluss fasst, wird sich nie entschließen.)

Henri-Frédéric Amiel, 1821-1881, Schweizer Philosoph, Essayist und Lyriker

When you have to make a choice and don't make it, that is in itself a choice.
(Wenn du eine Wahl treffen musst, und triffst keine, so ist das selbst eine Wahl.)

William James, 1842-1910, US-amerikanischer Psychologe und Philosoph

Beide Zitate kreisen um das Phänomen des Entscheidens. Entscheidungen können die Form eines Entschlusses annehmen, der Akteur/innen sprachlich zugänglich ist und von diesen mit Motiven verbunden wird. Entscheidungen können sich aber auch im Handeln vollziehen, ohne dass Akteur/innen diesen Vollzug in Worte fassen können. Auch wenn man sich nicht entschließt, handelt man. Hiermit sind zwei verschiedene Rollen angesprochen, die das Wissen in Entscheidungsprozessen einnimmt. Auf der einen Seite – das Zitat von Amiel verweist hierauf – benötigen Akteur/innen ein bestimmtes Maß an Gewissheit, d. h. an kommunikativ zugänglichem Wissen über eine Situation, und an Klarheit, um sich entscheiden zu können. Dieses Wissen kann jedoch nicht allumfassend sein, sondern ist stets begrenzt. Auf der anderen Seite – hierfür steht das Zitat von James – gibt es eine Art handlungsleitendes Wissen, das von Akteur/innen nicht so einfach expliziert werden kann. Dieses Wissen verbleibt größtenteils implizit und zeigt sich im Handeln.

Die Zitate verweisen zudem darauf, dass Entscheidungsprozesse nicht immer reibungslos ablaufen. Entscheidungen müssen auch dann gefällt werden, wenn keine absolute Klarheit vorhanden ist (Amiel). Sie werden de facto getroffen, was Akteur/innen in situ nicht sprachlich zugänglich sein muss, von ihnen jedoch später an den Auswirkungen der getroffenen Entscheidungen erfahren werden kann (James). Hier deutet sich an, dass Entscheidungen ein Krisenpotenzial inhärent ist. Krisen basieren darauf, dass Akteur/innen etwas von etwas anderem scheiden, also eine Differenzlinie ziehen und sich für eine Option entscheiden müssen. Dabei können Akteur/innen im Moment des Entscheidens nicht wissen, ob sich die zu treffende Entscheidung bewähren wird (vgl. Oevermann 1991: 297).

Mit diesen Bestimmungen ist ein erster Zugang zu jenem Thema gelegt, das in dieser Arbeit verhandelt wird: Die Arbeit beschäftigt sich mit Krisen, konkret mit Lehrerkrisen. Gefragt wird danach, auf welche ‚Klarheit‘ (Amiel) Lehrpersonen zurückgreifen und welche ‚Auswahlentscheidungen‘ (James) Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag treffen bzw. treffen müssen.

In dieser Einleitung wird das Thema zunächst auf einer sprachlichen Ebene behandelt. Gefragt wird nach der Etymologie und der allgemeinen Bedeutung des Begriffs ‚Krise‘ sowie nach der Begriffsverwendung im Allgemeinen und im schulischen Kontext im Speziellen (Unterkapitel 1.1). Daraufhin wird auf solche Krisenerfahrungen fokussiert, die aus professionstheoretischer Sicht im Lehrhandeln relevant sind. Dabei werden die Relevanz des Themas aufgezeigt, das Erkenntnisinteresse der Arbeit präsentiert und die Forschungsfragen dargelegt (Unterkapitel 1.2.). Die Einleitung schließt mit der Darstellung des Aufbaus der Arbeit (Unterkapitel 1.3).

1.1 Krise: Zum Begriff und zur Begriffsverwendung

Ein Blick auf die Etymologie des Begriffs ‚Krise‘ verdeutlicht die oben thematisierte Verwobenheit von Krise und Entscheidung. ‚Krise‘ geht auf den altgriechischen Begriff ‚krisis‘ (κρίσις) zurück, welcher auf das Verb ‚krinein‘ (κρίνειν) verweist, das sich mit ‚scheiden, trennen‘ übersetzen lässt. Entlehnt aus dem Griechischen wurde der Begriff ‚crisis‘ im Lateinischen dann im Sinne von ‚Scheidung‘ und ‚Entscheidung‘ genutzt (vgl. Kluge 2011: 542). Zunächst im medizinischen Kontext verwendet bezeichnete er „den entscheidenden Punkt einer Krankheit“ (ebd.: 543), d. h. eine „entscheidende Wendung“ (Wiss. Rat Dudenredaktion 1999: 2286), an dem sich eine Krankheit entweder zum Positiven oder zum Negativen hin entwickelt. In diese Richtung weist auch das Deutsche Wörterbuch der Gebrüder Grimm, in dem die Krise als „die entscheidung in einem zustande, in dem altes und neues, krankheit und gesundheit u. ä. mit einander streiten“ (Grimm & Grimm 1873: 2332), bestimmt wird.

Aus diesen Ausführungen geht erstens hervor, dass Krisen mit einer Dynamik verbunden sind. In der Krise kommt es zu einer Wendung, zu einem Streit, der etwas, das bisher gegolten hat, aufbricht. Zweitens wird deutlich, dass Krisen nicht vollständig von Akteur/innen gesteuert werden können. So wird der Streit nicht von Akteur/innen geführt, sondern etwa von Altem und Neuem, Krankheit und Gesundheit. Gleichsam sind die Akteur/innen nicht unbeteiligt, sondern erleiden die Krise in ihrer Dynamik. Drittens wird die Ambivalenz des Krisenbegriffs erkennbar (vgl. auch Gehres 2015). Die Krise, gefasst als besondere Phase der

Zuspitzung, ermöglicht die Entstehung von etwas Neuem. Gleichzeitig kommt etwas Altes an sein Ende. Eine Entscheidung stellt eine Auswahlentscheidung dar, denn jede Entscheidung für eine Option bedeutet zugleich eine Entscheidung gegen eine oder mehrere andere Optionen.

Angesichts dieses Doppelcharakters von Krise erscheint es als Vereinseitigung, wenn mit Krisen in der heutigen Alltagssprache ausschließlich negative Phänomene bezeichnet werden. Auch der Duden definiert den Begriff einseitig als eine „schwierige Lage, Situation, Zeit [die den Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt]“ (Wiss. Rat Dudenredaktion 1999: 2286). Krisen ‚drohen‘ und es gilt, sie ‚durchzumachen‘ und zu ‚überwinden‘ (vgl. ebd.). Die Verwendung des Begriffs im allgemeinen Sprachgebrauch weist ebenfalls in die Richtung von Gefahr, sogar von Dramatik und Katastrophe. So lässt sich in den letzten Jahren eine medial getragene Konjunktur des Krisenbegriffs beobachten, was sich an zahlreichen Komposita wie etwa ‚Flüchtlingskrise‘, ‚Griechenland-Krise‘, ‚Ukraine-Krise‘, ‚Syrien-Krise‘, ‚Bankenkrise‘, ‚Wirtschaftskrise‘, ‚Umweltkrise‘, ‚Kulturkrise‘ oder auch ‚Krise der Kirche‘ beispielhaft zeigt. Angesichts dieser Konjunktur des Begriffs in diversen Lebensbereichen droht der Krisenbegriff nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in der Wissenschaft zu einem Containerbegriff zu werden. Bereits vor mehr als zehn Jahren hat Koselleck (2006: 203) entsprechend konstatiert, dass der Begriff „mehr von einer diffusen Redeweise“ zeugt, „als daß er schon zur Diagnose unserer Lage beitrüge“.

Von der Konjunktur des Krisenbegriffs ist der schulische Kontext nicht ausgeschlossen. Krisensemantik wird etwa bei der Beurteilung einzelner Schulformen (vgl. aktuell mit Blick auf das Gymnasium Gruschka 2016), als Zentralbegriff (schul-)pädagogischer Strömungen (vgl. zu einer ‚Krisenpädagogik‘ etwa Adl-Amini 2004 und Burgheim 2003) und im Kontext der Ergebnisse von Large-Scale-Untersuchungen (vgl. zur ‚PISA-Krise‘ etwa Sitter 2016: 179ff.) genutzt. Hinzu kommt eine ganze Reihe von Handreichungen und Veröffentlichungen, die Krisen an Schulen mit Akten massiver Gewalt, schweren Unfällen, Suizidandrohungen und -versuchen, Tod und Amokläufen in Verbindung bringen. Krisen stellen hier kein Thema neben anderen dar, sondern bilden das zentrale Thema der Veröffentlichungen, wie bereits aus Titeln wie „Krisenprävention in der Schule“ (Scheithauer & Leuschner 2015), „Krisen im Schulalltag“ (Drewes & Seifried 2012), „Kriseneinsatz Schule“ (Großmann & Glatzer 2011) oder „...und wenn’s bei uns passiert? Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule“ (Berger et al. 2010) hervorgeht. In die gleiche Richtung weisen Veröffentlichungen von Landesinstituten für Lehrerbildung, die Schulen beim Aufbau eines ‚Krisenmanagements‘ unterstützen (vgl. etwa den „Krisenordner“ des LI Hamburg 2010).

Erkennbar wird an diesem kurzen Aufriss zur Begriffsverwendung zweierlei. Erstens bezeichnet der Krisenbegriff auch im Bereich der Schule vielfältige Phänomene. Dadurch droht der Begriff auch im schulischen Kontext an Präzision einzubüßen. Zweitens weisen eine Reihe von jüngeren Publikationen Krisen als dramatische und katastrophale Situationen aus. Die oben aus der Wortbedeutung abgeleitete Ambivalenz des Begriffs scheint hier nicht abgebildet zu sein.

1.2 Relevanz des Themas, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund einer sich ausdehnenden Krisenmetaphorik wird in dieser Arbeit mit Lehrerkrisen auf einen Teilbereich von Krisen im schulischen Kontext fokussiert. Eine solche Fokussierung erscheint notwendig, um der Ambivalenz von Krisen gerecht werden und einen bereichsspezifischen Beitrag zur Präzisierung des Begriffs leisten zu können. Die untersuchten Lehrerkrisen müssen dabei keine katastrophalen oder dramatischen Ereignisse darstellen. Stattdessen wird der Blick auf solche Krisen gerichtet, die von Lehrpersonen in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln erfahren werden.

Mit der Fokussierung auf Lehrerkrisen des Berufsalltags betritt die vorliegende Arbeit weitgehend Neuland. Zwar liegen im Diskurs zu Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung und hier insbesondere in strukturtheoretischen und strukturtheoretisch orientierten Ansätzen theoretische Bestimmungen zu Lehrerkrisen vor, doch sind diese noch kaum empirisch erforscht. Die existierenden Studien erfassen Krisen von (angehenden) Lehrpersonen zumeist mit längsschnittlichen Erhebungsdesigns oder berufsbiographischen Interviews (vgl. etwa Hericks 2006, Košinár 2014b). Unerforscht ist indes erstens, in welchen Momenten Lehrerkrisen in konkreten Situationen der Berufstätigkeit aufbrechen, und zweitens, wie Lehrpersonen unmittelbar mit diesen gerade aufgebrochenen Krisen umgehen.

Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, Krisen, die Lehrpersonen im Berufsalltag erfahren, empirisch zu erfassen und in ihrem Zustandekommen zu erklären. Angelegt wird dabei eine mikroskopische Perspektive, denn es geht um Momentaufnahmen, d. h. um eine detaillierte Analyse jener Momente alltäglicher Lehrertätigkeit, in denen Altes brüchig wird und sich Neues bahnbrechen kann. Die Erfassung und Erklärung derart verstandener Krisen ist aus einer professionstheoretischen Perspektive in mehrerlei Hinsicht relevant. So gehen strukturtheoretische (vgl. etwa Oevermann 1996, Helsper 2014b) sowie strukturtheoretisch orientierte Professionsansätze (vgl. Paseka et al. 2011) davon aus, dass Lehrerkrisen in einem Zusammenhang mit Schülerkrisen stehen. Indem Lehrpersonen auf Krisen ihrer Schüler/innen eingehen und diese

stellvertretend deuten und/oder bewältigen, können sie selbst in eine Krise geraten, da sie dabei mit Spezifika des Einzelfalls konfrontiert werden, auf die sie angemessen nicht allein mit eingeschliffenen Routinen reagieren können. Die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit ihren eigenen Krisen umgehen, könnte wiederum Auswirkungen auf ihren Umgang mit Schülerkrisen haben. Der Umgang mit Krisen ist somit zugleich Strukturmerkmal und Handlungsmaxime professionellen Lehrerhandelns.

Die Bedeutsamkeit dieser Annahmen liegt auf zwei Ebenen. Auf der Ebene der Professionalisierung von Lehrpersonen bedeuten Lehrerkrisen, dass Routinen der Berufstätigkeit an ihr Ende kommen. Routinen sind im Berufsalltag einerseits notwendig, „um unter Komplexitäts-, Kontingenz- und Zeitdruckbedingungen handlungsfähig zu bleiben“ (Combe & Buchen 1996: 304; vgl. auch Felten 2011: 126). Sie haben eine entlastende Funktion und erlauben eine Bewältigung von Standardsituationen. Andererseits verleiten Routinen dazu, Situationen zu nivellieren und die Sensibilität für Differenzen verkümmern zu lassen. Dem gegenüber besitzen Krisen das Potenzial, Erfahrungs- und Reflexionsprozesse auszulösen, die es Lehrpersonen ermöglichen, Schüler/innen je fallspezifisch gerecht zu werden. Damit sind Lern- (vgl. Combe & Gebhard 2012c) und Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) als Inhalte der zweiten Ebene angesprochen. Je nachdem, wie Lehrpersonen mit eigenen Krisen und Schülerkrisen umgehen, können sie Entwicklungsprozesse von Schüler/innen mehr oder minder stark unterstützen – oder aber auch behindern. Zwar können sie weder den Aufbau lebenspraktischer Entscheidungsautonomie (Oevermann) noch das Verstehen neuer Perspektiven (Combe) oder eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (Koller) direkt herbeiführen oder steuern, doch ist anzunehmen, dass sie einen gewissen Einfluss auf das Einsetzen derartiger Entwicklungen haben (vgl. etwa Bonnet & Hericks 2013).

Vor diesem Hintergrund werden in dieser Arbeit drei Forschungsfragen bearbeitet.

1. Welche eigenen Krisenerfahrungen machen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag? Untersucht wird, wie Krisen, die Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag erfahren, beschaffen sind.
2. Wie gehen Lehrpersonen mit ihren eigenen Krisen um? Es wird danach gefragt, wie der Umgang mit in konkreten Situationen des Berufsalltags erfahrenen eigenen Krisen gestaltet wird.
3. Welche Bedeutung hat die Wahrnehmung möglicher Schülerkrisen für die Erfahrung von und den Umgang mit eigenen Krisen? Untersucht wird der Zusammenhang zwischen Lehrerkrisen und Schülerkrisen. Dabei wird aus der Perspektive der Lehrpersonen auf die Rolle von Schülerkrisen für die Erfahrung von und den Umgang mit eigenen Krisen fokussiert.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. In Teil A werden der angelegte theoretische Rahmen und der empirische Forschungsstand präsentiert. Als erstes erfolgt die Aufarbeitung des strukturtheoretischen und strukturtheoretisch orientierten Diskurses zu Krisen (Kapitel 2). Dazu wird das von Oevermann unter Rückgriff insbesondere auf pragmatistische Theoreme entwickelte Konzept der Krise vorgestellt (Unterkapitel 2.1). Daraufhin wird dargelegt, wie Combe (Unterkapitel 2.2) und Koller (Unterkapitel 2.3) dieses grundlegende Krisenkonzept aufgreifen, durch pragmatistische und philosophische Theoreme anreichern und aus unterschiedlichen Perspektiven ausdifferenzieren – Combe aus einer hermeneutisch-lerntheoretischen, Koller aus einer bildungstheoretischen Perspektive. Durch eine vergleichende Zusammenschau der konzeptionellen Bestimmungen wird schließlich ein eigenes Krisenverständnis entfaltet, das dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entspricht. Aus dem aufgezeigten Diskurs zu Krisen werden hierbei neun Spannungsmomente von Krise und Krisenumgang herausgearbeitet und zu einer in der empirischen Untersuchung genutzten Krisenheuristik verdichtet (Unterkapitel 2.4).

Die krisentheoretischen Bestimmungen werden in Kapitel 3 dadurch spezifiziert, dass gefragt wird, welche Bedeutung Krisen im Lehrerhandeln zukommt. Dieser Frage wird in einem ersten Schritt aus den professionstheoretischen Perspektiven Oevermanns (Unterkapitel 3.1), Helsepers (Unterkapitel 3.2) und Combes (Unterkapitel 3.3) heraus beantwortet. In einem zweiten Schritt werden diese Antworten vor dem Hintergrund des EPIK-Domänenmodells der Lehrerprofessionalität diskutiert und vertieft. Zum Abschluss der professionstheoretischen Perspektivierung wird die in Unterkapitel 2.4 entworfene Krisenheuristik aufgegriffen, spezifiziert und ausgebaut (Unterkapitel 3.4).

Ebenfalls zu Teil A zählt der Einblick in die empirische Forschung zu Krisen und Umgangsweisen mit Krisen im Lehrerberuf (Kapitel 4). Hier werden solche erziehungswissenschaftlichen Studien zusammengetragen und systematisch dargelegt, in denen Krisenerfahrungen von Lehrpersonen, Referendar/innen und Schüler/innen sowie Krisen des Unterrichts untersucht werden (Unterkapitel 4.1 & 4.2). Diese Studien erweisen sich als aufschlussreich erstens hinsichtlich des gewählten methodischen Vorgehens zur Erfassung von Krisen und zweitens in Bezug auf ihre Ergebnisse. Entsprechend berühren die das Kapitel beschließenden Implikationen aus dem Forschungsstand sowohl methodische Fragen als auch thematische Aspekte (Unterkapitel 4.3).

Teil B widmet sich der durchgeführten empirischen Untersuchung. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen zu Krise und Lehrerprofessionalität und des empirischen Forschungsstands werden zunächst das Erkenntnisinteresse

der Arbeit expliziert (Unterkapitel 5.1) und die Forschungsfragen hergeleitet (Unterkapitel 5.2).

Wie oben ausgeführt wird der Untersuchungsgegenstand Lehrerkrise aus einem krisen- und professionstheoretischen Referenzrahmen heraus analysiert. Zusätzlich werden Lehrerkrisen in dieser Arbeit auch innerhalb der Methodologie der Dokumentarischen Methode verortet. Um dieser doppelten Verortung gerecht zu werden, werden – nach einer Einführung in das rekonstruktionslogische Vorgehen (Unterkapitel 6.1) – zentrale methodologische Konzepte der Dokumentarischen Methode vorgestellt. Dabei wird u. a. deutlich, inwiefern sich diese Methode dafür eignet, die beiden eingangs angesprochenen Wissensformen – explizit zugängliches und implizites, handlungsleitendes Wissen – zu erfassen (Unterkapitel 6.2). Auf dieser Basis wird das Verhältnis von Krise, Krisenumgang und Dokumentarischer Methode bestimmt (Unterkapitel 6.3).

Es schließen sich Ausführungen zum Forschungsprozess an (Kapitel 7). Nach der Vorstellung des Forschungsfeldes und des Samplings – die Untersuchung fand an drei Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg statt und umfasst 14 Interviews mit insgesamt zwölf Lehrpersonen (Unterkapitel 7.1) – wird das Erhebungssetting vorgestellt: Jede Lehrperson wurde zunächst im Rahmen von Shadowings einen Tag lang bei ihrer Arbeit begleitet und beobachtet, ehe episodische, auf konkrete Situationen des Untersuchungstages ausgerichtete Interviews durchgeführt wurden (Unterkapitel 7.2). Dargelegt und an einem Beispiel erläutert wird anschließend das für diese Arbeit entwickelte Vorgehen zur Erfassung von Lehrerkrisen im Rahmen der Dokumentarischen Methode (Unterkapitel 7.3). Ausführungen zu den angelegten Gütekriterien rekonstruktiver Sozialforschung (Unterkapitel 7.4) schließen das Kapitel ab.

Mit der Darstellung der empirischen Rekonstruktionsergebnisse folgt das umfangreichste Kapitel dieser Arbeit (Kapitel 8). Zunächst wird der besseren Nachvollziehbarkeit halber eine Übersicht über die Ergebnisdarstellung gegeben (Unterkapitel 8.1). In den folgenden Unterkapiteln gewinnt der Text zunehmend an Abstraktion. So verbleiben die ausführliche Darstellung von vier kontrastierenden Eckfällen (Unterkapitel 8.2) sowie die Präsentation von zehn Fallportraits (Unterkapitel 8.3) auf der Ebene der Fälle. Der systematisch vollzogene Fallvergleich bereitet jedoch zugleich die durchgeführte Idealtypenbildung vor. Die im Folgenden vorgestellten vier Typen von Orientierungsstrukturen zeichnen sich durch ein je unterschiedliches Verhältnis von Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne aus. Aufgezeigt wird, welche Bedeutung diese typischen Orientierungsstrukturen für Lehrerkrisen und den Umgang mit ebendiesen haben (Unterkapitel 8.4). Die Ergebnisdarstellung endet mit einer Bilanzierung der Erkenntnisse und einer Beantwortung der drei Forschungsfragen der Arbeit (Unterkapitel 8.5).

Im darauffolgenden Kapitel werden die Rekonstruktionsergebnisse zu dem in Teil A entworfenen theoretischen Referenzrahmen sowie zu den präsentierten empirischen Studien in Beziehung gesetzt (Kapitel 9). Dabei werden die vier rekonstruierten typischen Orientierungsstrukturen und die ihnen inhärenten Krisenerfahrungen und Umgangsweisen mit Krisen je nach Typus diskutiert (Unterkapitel 9.1), ehe die Diskussion zentraler Antworten auf die Forschungsfragen (Unterkapitel 9.2) folgt. Verfolgt werden dadurch die Ziele, 1) Verknüpfungen der Ergebnisse mit krisen- und professionstheoretischen Entwürfen sowie vorliegenden empirischen Studien herzustellen und 2) aufzuzeigen, inwiefern die Ergebnisse den bisherigen Diskurs erweitern.

Aus dem Anspruch, Lehrerkrisen nicht nur krisen- und professionstheoretisch, sondern auch methodologisch zu verorten, sowie aus dem Bestreben, praktische Implikationen aus den Rekonstruktionsergebnissen abzuleiten, ergibt sich die Notwendigkeit eines weiteren Kapitels (Kapitel 10). In diesem fokussiert die durchgeführte Methodenreflexion auf das im Zuge der Datenauswertung entwickelte praxeologische Grundmodell von Krise, gemäß dem Krisen als Ausdruck einer notorischen Spannung zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren Sinne gefasst werden. Die Versuche der Bewältigung dieser Spannung haben sich dabei zu einem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne sedimentiert. Dargelegt wird, wie dieses Grundmodell von Krise durch die Rekonstruktionsergebnisse in Bezug auf alltägliche Lehrertätigkeit ausdifferenziert wird. Zudem werden Chancen und Grenzen des Modells diskutiert (Unterkapitel 10.1). Es folgen zwei Ausblicke. Als erstes werden, ausgehend von den Grenzen der Untersuchung, Implikationen für die weitere Forschung aufgezeigt. Als zweites werden aus den Rekonstruktionsergebnissen Implikationen für die Lehrerbildung abgeleitet (Unterkapitel 10.2).

Die Arbeit schließt mit einem Glossar, in dem ausgewählte Begriffe, die für die Untersuchung von zentraler Bedeutung sind, pointiert erläutert werden.

Mit diesem Aufbau zielt die Arbeit erstens auf eine krisenbezogene, empirisch basierte Ausdifferenzierung des strukturtheoretischen Professionsansatzes zum Lehrerberuf. Zweitens soll die Arbeit einen Beitrag zu der Frage leisten, wie im Rahmen der Lehrerberufsforschung strukturtheoretische Konzepte – in diesem Fall die Krise – mittels der dokumentarischen Methode erfasst werden können. Beide Ziele verdeutlichen das doppelte Anliegen der vorliegenden Arbeit, Krisen im Berufsalltag von Lehrpersonen sowohl der professionstheoretischen Theoriebildung als auch der empirischen Erfassung zugänglicher zu machen.



2 Krisentheoretische Grundlagen: Krise als Diskontinuitätserfahrung

A: Theoretischer Rahmen & empirischer Forschungsstand				B: Empirische Untersuchung					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1 Die Dialektik von Krise und Routine: Das Krisenkonzept in der Strukturtheorie Ulrich Oevermanns									
2.2 Die Krise als Herausforderung von Verstehen in der Schule: Das Krisenkonzept in der Erfahrungstheorie des Lernens Arno Combes									
2.3 Die Krise als Herausforderung von Bildungsprozessen: Das Krisenkonzept in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Hans-Christoph Kollers									
2.4 Entwicklung eines eigenen Krisenverständnisses in Auseinandersetzung mit den dargestellten Krisenkonzepten									

In diesem Kapitel wird das der Untersuchung zugrunde gelegte theoretische Krisenverständnis erarbeitet. Dazu werden in einem ersten Schritt drei erziehungswissenschaftliche bzw. in erziehungswissenschaftlichen Kontexten genutzte Krisenkonzepte vorgestellt. Es handelt sich hierbei um die Krisenkonzepte der Strukturtheorie nach Ulrich Oevermann, der Theorie des Erfahrungslernens nach Arno Combe und der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Hans-Christoph Koller (Unterkapitel 2.1-2.3).¹ In die einzelnen Unterkapitel sind dabei Exkurse eingebaut, in denen bestimmte, für ein erweitertes Krisenverständnis aufschlussreiche Referenztheorien näher dargelegt werden. Auf Basis eines Vergleichs der drei Krisenkonzepte wird in einem zweiten Schritt ein eigenes Krisenverständnis entworfen (Unterkapitel 2.4). Ein solcher eigener Entwurf erscheint dabei deshalb notwendig, weil der in dieser Arbeit angelegte Krisenbegriff nicht primär auf (berufs-)biographisch relevante Entwicklungsprozesse abhebt, die den

¹ Die drei aufgegriffenen Theorien haben sich als hinlänglich vielschichtig erwiesen, um dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gerecht zu werden. Deshalb wurde darauf verzichtet, weitere erziehungswissenschaftliche oder in der Erziehungswissenschaft genutzte Theorien aufzugreifen (vgl. etwa die Theorie Transformativen Lernens nach Mezirow (1991), die mit dem krisennahen Konzept des «disorienting dilemma» operiert).

zentralen Gegenstand der aufgegriffenen Theorien bilden. Stattdessen werden jene Momente fokussiert, in denen Routinen aufbrechen oder in Frage gestellt werden. Eingenommen wird somit eine Mikroperspektive auf Krise und Krisenumgang.

2.1 Die Dialektik von Krise und Routine: Das Krisenkonzept in der Strukturtheorie Ulrich Oevermanns

Ulrich Oevermann hat in einem Zeitraum von mittlerweile über vierzig Jahren eine soziologische Strukturtheorie aufgestellt und weiterentwickelt, deren Kern die Dialektik von Krise und Routine bildet. Dass das Konzept der Krise eine Schlüsselkategorie innerhalb der Strukturtheorie darstellt, wird bereits daran deutlich, an wie vielen Stellen Oevermann das Konzept in seinem Werk entfaltet: etwa grundlegend bei der Entstehung des Neuen in sozialen Vollzügen (vgl. Oevermann 1991), innerhalb seiner sozialisationstheoretischen Ausführungen (vgl. Oevermann 2004), als Kernbestandteil seiner professionstheoretischen Konzeption (vgl. Oevermann 1996) und unter dem Aspekt einer Philosophie der Krise im Anschluss an Charles Sanders Peirce (vgl. Oevermann 2001).

Im Folgenden wird das vielfältige und komplexe Werk Oevermanns, das aus einer breiten Artikelsammlung besteht, mit Fokus auf Krise durchleuchtet. Dazu wird zunächst auf das Konzept der Autonomie der Lebenspraxis eingegangen, das als Grundlage und zugleich Zielgröße der Krisentheorie Oevermanns fungiert (Abschnitt 2.1.1). Es schließen sich grundlegende Ausführungen zum Verhältnis von Lebenspraxis, Krise und Routine (Abschnitt 2.1.2) und darauf aufbauend Ausdifferenzierungen innerhalb des Krisenkonzepts (Abschnitt 2.1.3) an. Daraufhin wird auf den Prozess der Krisenbewältigung eingegangen (Abschnitt 2.1.4), ehe das Unterkapitel mit einem Fazit endet (Abschnitt 2.1.5).

2.1.1 Das Konzept der Autonomie der Lebenspraxis als Grundlage und Zielgröße der strukturtheoretischen Krisentheorie

Das Konzept der Autonomie der Lebenspraxis bietet zentrale Antworten auf die Frage, wie das Verhältnis von Krise und handelnder Instanz zu denken ist. Oevermann (1991: 297) bestimmt *Lebenspraxis* (→ Glossar)² grundlegend als „jenes Entscheidungszentrum, das die Mitte der Autonomie des sozialen Lebens, sei es individuell oder kollektiv, ausmacht, und das sich darstellen läßt als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“. Diese

² Ausgewählte Begriffe werden am Ende dieser Arbeit im Glossar pointiert erläutert.

Definition birgt Klärungsbedarf, denn sie verweist auf weitere, zentrale Theoriebausteine der Objektiven Hermeneutik. Indem Oevermann Lebenspraxis als ein Entscheidungszentrum kennzeichnet, ist der von ihm entwickelte Handlungsbegriff angesprochen. Entscheidungen sind insofern konstitutiv für menschliches Handeln, als sich Handeln im Treffen von Entscheidungen in sozialen Konstellationen vollzieht: Lebenspraxen müssen ständig Auswahlentscheidungen zwischen Optionen treffen, wodurch sich die Sequenzialität sozialer Interaktion ergibt (vgl. Oevermann 2006: 65f.). Eine Lebenspraxis stellt dabei eine eigenlogisch strukturierte Handlungsinstanz dar, die von Oevermann an verschiedenen Stellen synonym mit dem Begriff des Subjekts genutzt wird. Sie kann sich sowohl auf individuelle als auch auf kollektive Handlungsinstanzen beziehen, etwa auf eine Familie, eine Gruppe, eine Gemeinschaft und einen Nationalstaat (vgl. Oevermann 1995: 97).

Als Entscheidungszentren sind Lebenspraxen in eine unumgängliche Dialektik von Freiheit und Zwang eingestellt. Oevermann differenziert hier zwischen zwei Sphären: Der im „*Hier und Jetzt einer Praxis*“ unmittelbar gegebenen Wirklichkeit steht eine diese Wirklichkeit überschreitende „*hypothetisch konstruierte[n] Welt von Möglichkeiten*“ (Oevermann 1995: 34, H. i. O.; vgl. auch 1996: 71f.) gegenüber. Im Unterschied zu Tieren, deren Welt auf das Hier und Jetzt beschränkt ist, verfügen Menschen über eine weitere Welt, da sie die Fähigkeit zu sprechen ausgebildet haben. Sprache erlaubt es ihnen erstens, eine Welt der Möglichkeiten, d. h. der Gedanken und Vorstellungen zu konstruieren. Zweitens bedingt Sprache, dass Menschen sich nicht nur als gegenwärtig konzipieren, sondern auch ein Bewusstsein für ein Leben in der Vergangenheit und der Zukunft entwickeln.

Die Lebenspraxis vermittelt beide Sphären, indem sie als Konkretum der Wirklichkeit auf die Sphäre der Möglichkeiten zugreift, Auswahlentscheidungen zwischen Optionen treffen und vollziehen muss – und dadurch in der Wirklichkeit handelt. Dabei ist die Anzahl der im Hier und Jetzt – also in einer konkreten Situation, in der „das Zeitliche und das Räumliche ununterscheidbar zusammenfallen“ (Oevermann 2001: 213) – gegebenen Optionen nicht unendlich groß. Allgemeine, in einer Soziogenese entstandene Erzeugungsregeln strukturieren gleich einer Grammatik vor, welche sinnvollen, als objektiv bezeichnenden Möglichkeiten und damit welche nächsten, regelgerechten Anschlüsse für die Lebenspraxis in ihrer gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Verortung überhaupt in Frage kommen (Parameter I). Diese sprachlich vermittelbaren Erzeugungsregeln erschaffen „unabhängig von unserem konkreten Wollen und Wünschen wie Algorithmen [...] einen Spielraum von Alternanten von praktischen Handlungen“

(Oevermann 1996: 77). Die Lebenspraxis muss sich zu einem gegebenen Zeitpunkt für jeweils eine einzige Möglichkeit innerhalb des soziogramatisch strukturierten Möglichkeitsraums entscheiden (vgl. Oevermann 1991: 278).

Dabei wird die Auswahlentscheidung durch das Gesamt der subjektiven Dispositionen der Lebenspraxis bestimmt (Parameter II). Lebenspraxen konstituieren sich im Zusammenspiel beider Parameter in einer Kette von Auswahlentscheidungen. Im Zuge dieser Auswahlentscheidungen bilden sie eine spezifische Fallstruktur aus (vgl. Oevermann 1996: 76f.), d. h. „jene Gesetzlichkeit“, „die eine über einen gewissen Zeitraum sich erstreckende erkennbare Regelmäßigkeit in der Selektion von Möglichkeiten erklärt“ (Oevermann 1991: 271) und „Auswahlprinzipien“ (Oevermann 2004: 160) beinhaltet. Die Fallstruktur besonders die Lebenspraxis anders herum betrachtet dadurch, dass sie „die prinzipiell eröffneten Möglichkeiten eines Anders-Seins an jeder Sequenzstelle auf ihre typische, charakteristische, d. h. wiedererkennbare und voraussagbare Weise außer acht läßt und nicht realisiert“ (Oevermann 1991: 280). Da sich die Fallstruktur einer Lebenspraxis durch die Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung im Verlauf der Zeit ausbildet, liegt hier kein starrer Strukturbegriff vor. Im Gegenteil lässt sich Struktur für Oevermann „von Prozeß gar nicht mehr unterscheiden [...], denn Struktur zeigt sich nur als Strukturiertheit von konkreten Gebilden, und diese wiederum läßt sich nur nachweisen als Verlauf, d. h. als Prozeß ihrer Reproduktion“ (ebd.: 274).

Parallel zur Fallstruktur stellt die Autonomie der Lebenspraxis zugleich eine Produkt- und Prozessgröße dar. Durch das Treffen und Vollziehen von Entscheidungen bilden Lebenspraxen Autonomie aus. Um jedoch selbstverantwortlich agieren zu können, bedarf es eines Mindestmaßes an Autonomie. Die Autonomie der Lebenspraxis stellt somit zugleich das Ergebnis von vollzogenen Entscheidungen und Handlungen und die Bedingung dafür dar, dass selbstverantwortlich entschieden und gehandelt werden kann.³ Insofern lässt sie sich näher als „Entscheidungsautonomie“ (Oevermann 1991: 271) bestimmen, die dazu dient, dass Lebenspraxen täglich Aufgaben und Probleme bewältigen können. Autonomie wird dabei gefasst als „Freisetzung von äußerer Determiniertheit oder Fremdbestimmung“ (Oevermann 2002a: 11). Ein solcher Vollzug von Lebenspraxis erfolgt stets eingebunden in soziale Kontexte, in der Interaktion mit anderen Lebenspraxen. Menschliches Leben wird grundsätzlich als soziales Leben gefasst und die

³ Autonomie wird dabei von Oevermann nicht einseitig als anzustrebendes Ideal und Antwort auf alle Problemlagen der Lebenspraxis verstanden. Vielmehr denkt Oevermann auch kritisch weitere Konsequenzen der Autonomieausbildung mit: „[J]edem Schritt der faktischen Befreiung zur Autonomie und Herauslösung aus entlastenden und zugleich fremdbestimmten institutionellen Normierungen, steht zwingend ein paralleler Schritt der Erweiterung von belastender Verantwortung zur Seite“ (Oevermann 1996: 78).

Lebenspraxis stellt eine „Lebenseinheit“ dar, „in der sich Somatisches, Psychisches, Soziales und Kulturelles synthetisiert“ (Oevermann 2004: 158).

Dass sich Lebenspraxen fortlaufend entscheiden müssen und somit unter Entscheidungszwang stehen, ergibt sich daraus, dass selbst ein Nicht-Handeln auf eine Entscheidung zurückgeht. Folglich lässt sich formulieren, dass Lebenspraxen nicht nicht handeln und auch nicht nicht entscheiden können (vgl. Oevermann 1991: 315). Da getroffene Auswahlentscheidungen zudem begründet werden müssen, ergibt sich die strukturelle Widersprüchlichkeit, dass Lebenspraxen auch dann Entscheidungen treffen müssen, wenn sie ihre Auswahlentscheidung im Hier und Jetzt einer Situation nicht begründen können. In diesem Fall ist die Begründungsverpflichtung nicht aufgehoben, sondern lediglich aufgeschoben (vgl. Oevermann 2004: 159).

2.1.2 Die Lebenspraxis in der Dialektik von Krise und Routine

Lebenspraktische Entscheidungsautonomie entsteht innerhalb einer Dialektik von Krise und Routine. Zu einer Transformation der Lebenspraxis kommt es dann, wenn der bisherige, routinisierte Reproduktionsprozess der Fallstruktur krisenhaft scheitert. Scheitert die *Routine* (→ Glossar), d. h. die Fortsetzung fallspezifischer Selektionsentscheidungen, gerät die Lebenspraxis in eine Krise (vgl. Oevermann 1991: 314).

Als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1991: 297) kann eine Lebenspraxis theoretisch auf zweifache Weise in eine Krise geraten: beim Treffen von Entscheidungen und beim Begründen ebenjener. Allerdings sind beide Weisen miteinander verbunden, da „angesichts neuartiger Bedingungen etablierte Entscheidungskriterien nicht mehr greifen, die Begründungsverpflichtung also [...] nicht mehr erledigt werden kann“ (ebd.). Lebenspraxen sind in der Krise gefordert, „ins Offene hinein auf Verdacht“ (ebd.) und ohne vorliegende Begründungen zu entscheiden. Dem gegenüber stehen Routinen, innerhalb derer Lebenspraxen auf bereits getroffene Entscheidungen und etablierte Normen zurückgreifen (vgl. ebd.). Krise und Routine stehen sich somit gegenüber – und sind zugleich konstitutiv aufeinander bezogen. Sie befinden sich in einem Wechselverhältnis, in dem die eine erst durch die andere zu dem wird, was sie ist.

Das Wechselverhältnis von Krise und Routine zeigt sich im Verlauf jener Krise, die Oevermann als Entscheidungskrise bezeichnet.⁴ Diese Krise wird als die

⁴ Wie aus den präsentierten etymologischen Bestimmungen hervorgeht, handelt es sich beim Terminus ‚Entscheidungskrise‘ um eine Tautologie (Unterkapitel 1.1). Dies wird auch von Oevermann (2016: