

Anh Huynh

„Haben dir deine Eltern nicht beigebracht, wie man über Frauen redet?“

Fallrekonstruktion zur Problematik der Entgrenzung der Lehrerrolle

„Lehrer\*innen sollen Kinder nicht nur ausbilden, sondern auch erziehen.“ - Diese Aussage ist mir während meines Allgemeinen Schulpraktikums sehr oft begegnet und hat somit die Frage aufgeworfen, inwieweit die Erziehung der Schülerinnen und Schüler eine Rolle im Lehrer\*innendasein spielt?

Die Schule ist als Bildungsinstitution in erster Linie aufgrund der Vermittlung von Wissen von hoher Relevanz, jedoch führen Lehrkräfte überdies einen Erziehungsauftrag aus und haben demzufolge einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Das Ziel dabei ist es, neben der schulischen Bildung soziale Kompetenzen zu vermitteln.

Lehrkräfte müssen fähig sein, für ihre Schülerinnen und Schüler Grundlagen zu schaffen, welche zu der Entwicklung ihrer sozialen Rolle in der Gesellschaft beitragen sollen. Gleichmaßen sollte ihnen ermöglicht werden, sich auch im schulischen Umfeld persönlich entfalten zu können. Die Lehrkräfte stehen den Schülerinnen und Schülern zur Bewältigung dieser Aufträge zur Seite und verantworten sich insbesondere für die Erziehung zu Selbstständigkeit sowie für soziale Verantwortung der Schülerinnen und Schüler. Bis zu welchem Grad die Erziehungsfunktion der Lehrkräfte reicht und in welchen Aspekten die Eltern die Verantwortung für ihre Kinder tragen sollten, ist nicht leicht definierbar. Während einige Eltern sich ebenfalls in die schulischen Erziehungsmethoden einbringen wollen, überlassen andere Eltern wiederum die Erziehung ihrer Kinder der Bildungsinstitution. Dies könnte in beiden Fällen insofern problematisch für Lehrkräfte werden, weil diese beispielsweise bei Folgen einer mangelhaften Erziehung gezielt handeln müssen. Nicht selten löst dieses Handeln eine sogenannte Entgrenzung der Lehrerrolle aus. Diese beschreibt im Allgemeinen den Ausbruch seitens der Lehrkraft aus der pädagogischen Handlung mit dem Übergang auf eine persönliche Ebene mit den Schülerinnen und Schülern, welcher oftmals zum Misslingen der Haltung der pädagogischen Situation führt.

Der Begriff der Entgrenzung ist nach wie vor negativ konnotiert, da der Verlust der professionellen, distanzierten Ebene als Fehler gewertet wird. Daher soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob es Fälle der Entgrenzung gibt, welche mit positiven Auswirkungen einhergehen könnten. Es wird mit der Frage, in welchem Rahmen die Entgrenzung noch akzeptabel ist und ab welchem Zeitpunkt sie in die eigentliche Erziehungsrolle der Eltern entgleist, vorangegangen, wobei zunächst wichtige Voraussetzungen der Lehrkraft für die richtige Vermittlung von Kompetenzen anhand bestimmter Begrifflichkeiten geklärt werden. Daraufhin folgt eine objektiv hermeneutische Analyse eines im Allgemeinen Schulpraktikum angefertigten

Interaktionsprotokolls, welche unter Berücksichtigung des situativen Handelns beider Parteien die Frage nach den möglichen positiven Auswirkungen beantwortet.

## **Diskussion der Problemstellung**

Im Folgenden werden maßgebende Begrifflichkeiten sowie Aspekte unter Anwendung soziologischer Literatur, welche im Rahmen meiner Arbeit bedeutend für die Untersuchung sind und in diese einfließen können, aufgegriffen. Vorgehend mit der Fragestellung, bis zu welchem Grad die Erziehungsfunktion der Lehrkraft reichen kann und ab wann eine Entgrenzung der Lehrer\*innenrolle stattfindet, muss zunächst der Professionen-Begriff mit der anschließenden Verknüpfung dessen mit dem Lehrberuf erläutert werden.

Bei einer Profession wird der „soziale Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigerns eines gewöhnlichen Berufs ins den Status einer Profession“ durchlaufen (Helsper, 2011). Somit findet in erster Linie das Hineinfinden eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen auf individueller Ebene statt. Die soziale Makroebene betreffend, zeichnet sich eine Profession durch einen „hohen gesellschaftlichen Wert durch die Verknüpfung mit prinzipiellen Dienstleistungen sowie Bereichen der Daseinsvorsorge und der sozialen Organisation aus“. Dazu gehört ebenfalls der Umgang mit „Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“, bei dem Professionelle sich gezielt mit den Risikolagen auseinandersetzen, um auf Basis von Expertenwissen abzuwägen, wie mit bestimmten Unsicherheiten umgegangen werden muss. Der Soziologe Werner Helsper hat den Begriff der Profession ebenfalls unter einer Berufsgruppe, welche die Krisenlösung von Kunden und Klienten behandelt, gefasst. (Helsper, 2011) Diese können unter verschiedene Bereiche wie körperlicher und seelischer Gesundheit, Bildung, Konfliktlösung sowie Lernen und Sozialisation fallen. Im Bezug auf das Lehrer\*innendasein weist das klassische Professionen-Konzept jedoch einige Diskrepanzen auf, weswegen dieses nicht eindeutig auf den Lehrberuf übertragen werden kann; zum Einen besteht die Anzweiflung einer spezifisch-professionellen Wissens- und Kompetenzbasis des Lehrberufs zumal von einem hohen Anteil an pädagogisch-personalen, sprich diffusen statt spezifischen Fähigkeiten ausgegangen wird. Ferner unterscheidet sich ebenfalls die Gruppenzusammenstellung in Form von Schulklassen mit einem niedrigeren sozialen Status einer Lehrkraft von den mit einem höheren Status und mit einem individualisierten Umgang zu behandelnden Klientelen eines „klassischen“ Professionellen.

Aus diesem Grund ist es erforderlich, den Lehrberuf als eigenständige Profession mit ihren individuellen Handlungskompetenzen anhand verschiedener Bestimmungsansätze, welche unter dem Begriff der sogenannten pädagogischen Professionalität gefasst wurden, zu definieren.

Verallgemeinert kann die pädagogische Professionalität zunächst in drei triviale Komponenten aus Wissen, Handlungsroutine und Ethos gegliedert werden; Ersteres bezieht sich auf das professionelle, fachwissenschaftliche Wissen für die Vermittlung von fachlichen Inhalten sowie auf das fachdidaktische Wissen für die angemessene Art und Weise der Unterrichtslehre. Unter einer Einhaltung der Handlungsroutine verstehen sich Möglichkeiten, situationsgerechte Entscheidungen in Unterrichts- aber auch Erziehungssituationen zu treffen und somit eine Entgrenzung der Lehrer\*innenrolle zu vermeiden. Die dritte Komponente verweist auf den Ethos, also die Einstellung und Haltung der Lehrkraft zum und im Lehrberuf. Das Bewusstsein für Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern (SuS) sowie für die Realisierung bestimmter Grundsätze bilden eine Voraussetzung.<sup>1</sup> Als eine Instanz der Vermittlung ist es Aufgabe der Schule und somit der Lehrkräfte, die SuS für die Vorbereitung auf das zukünftige Berufsleben entsprechend auszubilden, was prinzipiell anhand von zwei Funktionen für die Erfüllung pädagogischer Professionalität demonstriert werden kann; Die Rede ist zum Einen von den sogenannten fachlichen, professionellen Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen als fundamentaler Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens sowie den erforderlichen Unterrichtsinhalten, welche die Lehrkraft anhand sorgfältiger Planung und Nachbereitung des Unterrichtsstoffs, wobei sich an die Richtlinien der Schule sowie an die Lehrpläne der Bundesländer orientiert wird, erfüllen kann. Eine gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation sowie die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen, ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation hilft der Lehrkraft ihre Wissensvermittlung stets zu verbessern. Im Rahmen eines objektiven Bewertungssystems kann die Lehrkraft durch Nachweise fachlicher Leistungen seitens der SuS ihre eigene Wissensvermittlung sowie die Leistungsfähigkeit der SuS reflektierend betrachten. Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen nimmt die Vermittlung sozialer Kompetenzen als zweite pädagogische Tätigkeit einen hohen Stellenwert ein. Das Ziel dieser Art von Vermittlung stellt zunächst die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben und somit eine Eingliederung in Gesellschaftsstrukturen dar, die durch den Erwerb von sozialen Kenntnissen und Kompetenzen erreicht werden soll. Diese zeichnen sich durch Schlüsselqualifikationen im angemessenen sozialen Umgang miteinander wie Höflichkeit, Dialogfähigkeit und Kontaktfähigkeit aus. Im Hinblick auf das Berufsleben sind Fertigkeiten wie Team- und Konfliktfähigkeit und Anpassungsfähigkeit von enormer Bedeutung zumal diese eine Voraussetzung für das Erlernen eines Berufs bilden. Einen weiteren Aspekt stellen sogenannte berufsorientierte Einstellungen wie Fleiß, Lernbereitschaft, Pünktlichkeit, Disziplin und Pflichtbewusstsein dar, welche in Hinsicht auf das Berufsleben, aber auch auf das Schul- und Gesellschaftsleben eine wichtige Rolle spielen. Überdies sollte im

---

<sup>1</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite> - Pädagogische Professionalität

<https://www.kasus.uni-hannover.de/>

Allgemeinen ein angemessener Umgang mit sich selbst im Sinne eines Selbstwertgefühls, Selbstvertrauens und Wertschätzung sowie mit anderen im Sinne von Achtung, Anerkennung, Empathie und Toleranz im Vordergrund stehen. Die Vermittlung dieser Moral- und Wertvorstellungen nehmen in diesem Fall ebenfalls eine Erziehungsfunktion seitens der Lehrkraft ein.

Die soeben präsentierten pädagogischen Tätigkeiten professionellen Handelns stellen eine oberflächliche Zielsetzung pädagogischer Professionalität dar, können allerdings nicht bis aufs weitere pauschalisiert werden, da die Handlungskompetenzen einer Lehrkraft in einem breit gefächerten, professionellen, aber auch personenbezogenen Spektrum liegen und sehr unterschiedlich verlaufen können. Für ein tiefgründigeres Verständnis werden im weiteren Verlauf weitere Ansätze pädagogischen Handelns seitens soziologischer Persönlichkeiten aufgegriffen.

Laut Werner Helsper bedarf eine Lehrkraft drei Eigenschaften in Form von der Begabung und Identifikation mit dem Unterrichtsfach und -inhalt sowie der Empathie gegenüber den SuS im Sinne des Eingehens auf persönliche Einstellungen und Interessen neben der Vermittlung des Unterrichtsstoffs, um dem Ziel der Motivation und des Erwecken von Interesse voranzugehen. Letztere beschreibt das sogenannte „Erfülltsein“ vom eigenen Lehrberuf sowie das Ausleben dieser beruflichen Inhalte, welche positiv auf die SuS übertragen werden können. Eine rein rationale wissenschaftliche Haltung genügt nicht. (Helsper, 1996) Diese Aspekte des pädagogischen Handelns lassen sich für eine gelungene Unterrichtsführung auf die Komponenten der pädagogischen Professionalität übertragen. Auch Dreeben beschäftigte sich mit den Sozialkompetenzen und stellte diese unter den vier Normen der Unabhängigkeit, der Leistung, des Universalismus und der Spezifität auf, über welche SuS verfügen sollten; Im Einzelnen sollten sie die Verpflichtung selbst zu handeln sowie die Verantwortung für ihr Verhalten und Rechenschaft Konsequenzen übernehmen, Aufgaben aktiv erfüllen, die Umwelt nach Güte-Standards meistern sowie das Recht anderer an- und zuerkennen und sie mit einer Einsicht in Kategorien zuordnen und entsprechend behandeln. (Dreeben, 1980) Er betont zusätzlich, dass die Schule ein Bindeglied zwischen der Familie und der öffentlichen Sphäre des Erwachsenenlebens bildet und es umso wichtiger ist, dass die Erziehung nicht nur im familiären Umfeld erfolgt, sondern durch Sozialisation im schulischen Umfeld geprägt ist zumal die in der Familie gewonnenen Erfahrungen „nicht jene Bedingungen bereitstellen würden, die für die Aneignung solcher Fähigkeiten, wie man sie braucht, um kompetent am öffentlichen Bereich zu partizipieren.“ (Dreeben, 1980) Kerschensteiner bekräftigt diese Vorgehensweise mit der Auffassung, dass Lehrkräfte nicht nur als Inhaltsvermittler, sondern als Erzieher fungieren sollen. (Helsper, 2011)

Wie bereits erwähnt, bewegen sich die genannten Handlungsanforderungen der verschiedenen Kompetenzen auf einem breit gefächerten Spektrum, wobei unterschiedliche Fokusse angestrebt

werden. Allerdings fällt auf, dass sich diese Anforderungen hauptsächlich auf den Erwerb der sozialen Kompetenzen beziehen und somit im personenbezogenen Spektrum liegen. Wichtig dabei ist jedoch, dass die Einhaltung des pädagogischen Handelns bezüglich der sozialen Kompetenzen gewährleistet wird und im Rahmen der Erziehungsfunktion der Lehrkraft nicht über das Spektrum hinaus läuft. Im Falle dessen wird von dem Begriff einer Entgrenzung der Lehrerrolle gesprochen, welcher im folgenden Teil ausführlicher behandelt wird.

Bei einer Entgrenzung schert die Lehrkraft aus ihrer professionellen, distanzierten „Rolle“ aus und begibt sich auf eine persönliche Ebene mit den SuS. Dies geschieht normalerweise in Ausnahmesituationen, in denen die Lehrkraft mit Unterrichtsstörungen in Form von vulgären Ausdrucksformen oder bestimmten Ausdrucksformen, welche beispielsweise nicht den Werten, welche den SuS für ein moralisches Verständnis vermittelt wurden, entsprechen, konfrontiert wird. Aus der Lehrerperspektive kann diese Situation als „Nicht-Erfüllung“ in der Verantwortung ihrer Profession als Lehrer\*innendasein gesehen werden, da die professionelle Distanz verloren gehen und der Unterrichtsverlauf mit seiner notwendigen Sachlichkeit verzerrt oder gefährdet werden kann.<sup>2</sup> Es ist wichtig, sich dem gewissen Spielraum zwischen den pädagogischen Aufgaben der Lehrerrolle und der Erziehung seitens der Eltern bewusst zu sein, um situationsgerecht handeln zu können. Grundsätzlich sind Situationen der Entgrenzung nicht vermeidbar und ebenfalls Teil des Lehrer\*innendaseins. Um sich diesen jedoch trotzdem bewusst zu sein, werden im weiteren Verlauf Arten von alltäglichen Grenzsituationen und der entsprechende Umgang mit diesen vorgestellt. Grundsätzlich kann eine Entgrenzung, sowohl von SuS als auch von der Lehrkraft ausgehend, die SuS selbst, die Fachinhalte sowie das Berufsrollenverhältnis der Lehrkraft betreffen. Das gängigste Beispiel bezüglich einer von SuS hervorgerufenen Entgrenzung stellt die Verletzung sozialer Kompetenzen, insbesondere im Umgang miteinander, dar. Diese Missachtung der bereits gelehrt Werte und Normen kann innerhalb als auch außerhalb einer Unterrichtssituation stattfinden. Diese Art von Grenzsituation kommt insofern zustande, wenn die Lehrkraft in diesem Fall ihre Verantwortung gegenüber den SuS gerecht werden will und die professionelle, distanzierte Ebene verlässt, um die beteiligten SuS hinsichtlich ihres Handelns aufzuklären. Die zweite Form der Entgrenzung kennzeichnet einen durch die Lehrkraft verursachten Distanzverlust zwischen dieser und der/dem betroffenen Schüler\*in. In der Regel geht die Lehrkraft von der professionellen Ebene des Erwachsenen auf die seiner adoleszenten SuS über und überschreitet somit Generationsgrenzen<sup>3</sup>. Nicht selten zielt dieses gewollt adoleszente Auftreten auf eine sexuell geprägte Anspielung ab. Ebenfalls könnte die Lehrkraft ihre Entgrenzung als Intention für das Ausnutzen hierarchischer Überlegenheit sowie für die Demonstration von Macht initiiert haben.

---

<sup>2</sup> Bothe, N. (2019). *Entgrenzung aus der Lehrerprofessionalität*

<sup>3</sup> Oldendörp, J. (2017). Entgrenzung der Lehrerrolle als Symptom schwindender Generationsgrenzen  
<https://www.kasus.uni-hannover.de/>

Da die vorliegende Arbeit vorwiegend in die Materie der durch SuS hervorgerufene Entgrenzung eindringen möchte, werden nun Hintergründe der unangebrachten, teils unmoralischen Verhaltensweisen der SuS, welche letztendlich eine Grenzsituation verursachten, beleuchtet. Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig macht unter anderem die sogenannte „Krisenhaftigkeit der Aufwuchsbedingungen“ der SuS verantwortlich, welche in einer zunehmend risikobehafteten Gesellschaft stattfindet. Faktoren wie eine nicht entsprechende Gestaltung der Freizeit und der entstehenden mangelnden Möglichkeiten zur Erfahrungssammlung durch den übermäßigen unangemessenen Gebrauch von elektronischen Medien gefährden die Gesellschaft aufgrund ihres hohen Suchtpotenzials sowie verharmlosten Gewaltdarstellungen. Diese wiederum begünstigen die Gewalt der Adoleszenten untereinander sowie gegenüber Minderheiten und Ausländern, was ebenfalls Folge der Vernachlässigung von der Vermittlung von Wert-, Norm- und Moralvorstellungen sein kann. Angesichts dieser mit Krisen behafteten Verhaltensweisen von SuS ist der entsprechende Umgang mit diesen mit einer im besten Fall möglichen Prävention einer Entgrenzung nötig. Um einer negativen Entgrenzung entgegenzukommen, sollten Lehrkräfte konsequent und ausschließlich rollenförmig handeln. (Wernet in Twardella, 2005) Um dieser Begrifflichkeit eine konkretere Bedeutung zu verleihen, muss zunächst auf das Strukturmodell Parsons' eingegangen werden. Dieses ist in erster Linie an die Ausdifferenzierung des privaten, familiären Lebens und des öffentlichen, beruflichen Lebens angelehnt. Diese hat Parsons mit der Herausarbeitung des Begriffsschemas der sogenannten „pattern variables“ näher bestimmen können. Er unterscheidet dabei zwischen vier Begriffspaaren; 1. Das Begriffspaar „Partikularismus vs. Universalismus“ stellt das Handeln als „ganze Person“ mit dem Handeln unter Berufung auf allgemeiner Kriterien gegenüber. 2. Das Begriffspaar „ascription vs. achievement“ kann mit der Frage, ob auf der Grundlage eines zugeschriebenen Status oder auf der Grundlage eines erworbenen Status gehandelt wurde, gedeutet werden. 3. „Diffusität vs. Spezifität“ als drittes Begriffspaar vergleicht offene Themen der Interaktion mit vorab definiert und somit eingeschränkten. 4. Das letzte Begriffspaar der „Affektivität vs. Neutralität“ stellt das Basieren der Sozialbeziehung grundlegend auf Gefühlen mit einer gefühlsunabhängigen Sozialbeziehung gegenüber. Dabei sind die „pattern variables“ in der Lage nicht nur die Bestimmung des Rollenhandelns eines Individuums, sondern auch die der Grundstrukturen ganzer Gesellschaften darzulegen.

Im Hinblick auf die Differenzierung zwischen familiärer Umstände und gesellschaftlicher, in diesem Fall schulischer Umstände, welche für die Bewältigung von Entgrenzung von Relevanz ist, wird von einer sogenannten diffusen, sprich nicht-rollenförmigen Beziehung sowie von der kontrastierenden spezifischen, rollenförmigen Beziehung gesprochen. Die Familie stellt ein partikularistisch und affektiv geprägtes Lebensumfeld dar, wohingegen die Schule die Eigenschaften des Universalismus, Achievement, Spezifität und Neutralität widerspiegelt. Ziel ist

es, die SuS von der diffusen Sozialbeziehung der Gemeinschaft zur spezifischen Sozialbeziehung der Gesellschaft zu leiten, wobei die Lehrkräfte sowie die SuS als jeweilige Repräsentanten der genannten Charakteristika die ihnen zugehörigen Rollen einnehmen. Fällt eine Partie jedoch aus ihrer Rolle und nimmt ein partikularistisches, askriptives, diffuses und affektives Verhalten an, findet eine Entgrenzung statt. Um auf die Aussage Wernets zurückzukommen, ist die konsequente Rolleneinhaltung seitens der Lehrkraft und der SuS verpflichtet, um eine negative Entgrenzung zu vermeiden. Diese Rolleneinnahme gewährt eine objektive Sicht der Lehrkraft auf die SuS und verhilft somit, angemessen zu handeln. Nichtsdestotrotz kann es problematisch werden, diese Rollen konsistent einzuhalten zumal die Schule „keinen fließenden Übergang zwischen den beiden Lebensbereichen schaffen kann, in dem die SuS nach und nach von dem behüteten familiären Umfeld in das harte und moderne Gesellschaftsleben begleitet werden.“ (Wernet, 2005) Da sich das familiäre Umfeld stark vom schulischen unterscheidet, müssen die SuS sich erst in ihre vorgegebene Rolle und die damit verbundenen Erwartungen einfinden, wobei das Risiko hoch ist, sich nicht rollenkonform zu verhalten. Im folgenden Kapitel wird genau dieser Ausbruch aus der schulkonformen Rolle der SuS, welche in eine Grenzsituation seitens der Lehrkraft resultiert, anhand eines Fallbeispiels objektiv hermeneutisch analysiert.

### **Fallsequenzanalyse**

Nachfolgend wird ein Interaktionsprotokoll, welches sich in der Diskussion ausgeführten Thematik widerspiegeln lässt, rekonstruiert. Dieses wurde während des Allgemeinen Schulpraktikums erhoben und lautet wie folgt:

*Eine Schülerin schaut im Zurückgehen von der Tafel zu ihrem Sitzplatz auf ihr Geschriebenes an der Tafel bezüglich der Konjugation von Verben im „Simple Past“ (Vergangenheitsform) im Englischunterricht und äußert sich dazu.*

1 S(w)1: Oh, ich wusste ja gar nicht, dass meine Schrift so hässlich ist.

2 S(m)2: What the fuck? Ihr braucht immer so viel Aufmerksamkeit!

3 S(m)3: Pick me...

4 S(w)1: Hä? Lass mich doch!

5 S(m)2: Mädchen können nichts außer rumheulen.

6 L(w): S(m)2, haben dir deine Eltern nicht beigebracht, wie man über Frauen redet?

Wir widmen uns nun aktiv der Problematik der Entgrenzung der Lehrerrolle, wobei die vorliegende Interaktion aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden kann und somit die für uns interessante Fragestellung, ob eine normalerweise negativ konnotierte Entgrenzung auch positive Auswirkungen hinsichtlich der Lehrkraft sowie der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, kontrovers diskutiert werden kann.

Die Interaktion wurde einer 5. Klasse eines Gymnasiums im Verlauf der 2. Stunde während des Englischunterrichts entnommen und demonstriert eine klassenöffentliche Auseinandersetzung zwischen zwei Schüler\*innen, bei der die Lehrkraft letztendlich eingreift. Bei dieser handelt es sich um einen unerwarteten verbalen Angriff seitens des Schülers auf die Schülerin, nachdem diese sich zu ihrer Handschrift geäußert hat. Dem Unterrichtsprotokoll geht eine kontextuelle Einordnung voraus, welche eine halbwegs „offene“ Unterrichtssituation voraussetzt, da den Schülerinnen und Schülern gestattet ist, sich auf Aufforderung von ihren Plätzen zu erheben und ihre Ergebnisse an die Tafel zu schreiben. Jedoch begünstigt diese Art von Unterrichtslenkung wiederum größere Störfaktoren in der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler sehen die Unterbrechungen des vom IRE-Schema geprägten üblicherweise fließenden Unterrichtsverlaufs, welche durch die Bewegungsfreiheit hervorgerufen wurden, als Anlass des unaufgeforderten Sprechens an. Demzufolge hat sich ein Schüler mit der Einstimmung eines weiteren Schülers dazu berufen gefühlt, den Unterricht zu „stören“ und mit dem Einschreiten der Lehrkraft eine Grenzsituation zu verursachen. Die Rekonstruktion strebt nun an, die Beweggründe beider Parteien für ihr jeweiliges Handeln zu erschließen.

Sequenz 1: *S(w)I: Oh, ich wusste ja gar nicht, dass [meine Schrift so hässlich ist.]*

Auf der manifesten Ebene handelt es sich hierbei um eine Feststellung seitens der Schülerin bezüglich ihrer in ihren Augen „hässlichen“ Handschrift. Diese Tatsache schien ihr jedoch bis dato noch nicht bekannt zu sein.

Aus dieser Sequenz werden zunächst gemäß des interpretatorischen Dreischritts Geschichten konstruiert, in denen die vorliegende Aussage wohlgeformt ist. Da das Implizieren auf die eigene Handschrift eine kontextfreie Interpretation einschränkt, wurde es für die weitere Geschichtenbildung ersetzt.

- a) Eine Gruppe von Freunden möchte sich an einem Standort treffen, um von dort aus zu einer Feier zu gehen. Diese wurde jedoch kurzfristig um eine halbe Stunde nach vorne verlegt. Da eine Person aus der Freundesgruppe nichts von der Planänderung mitbekommen hat, erreicht sie

den Standort zur ursprünglich festgelegten Zeit und erwidert auf die genervten Blicke der Wartenden: „Oh, ich wusste ja gar nicht, dass [die Feier früher anfängt]!“

- b) Eine im Sportunterricht bisher unauffällige, nicht allzu sehr am Sport interessierte Schülerin erreicht beim erstmalig durchgeführten 800m-Lauf als Erste das Ziel. Der Sportlehrer staunt nicht schlecht: „Oh, ich wusste ja gar nicht, dass [du so schnell laufen kannst].“
- c) Zwei Schulfreundinnen gehen in der Stadt spazieren und treffen zufällig auf eine Klassenkameradin, welche Freundin 1 offensichtlich nicht leiden kann und nur aus Höflichkeit begrüßt. Es stellt sich jedoch heraus, dass Freundin 2 sich gut mit der Klassenkameradin versteht und ein kurzes Gespräch aufbaut. Beim Weitergehen äußert sich Freundin 1: „Oh, ich wusste ja gar nicht, dass [ihr befreundet seid]...“

Im Folgenden werden diese verschiedenen Lesarten der Geschichten auf Strukturgemeinsamkeiten sowie -unterschiede untersucht. Zunächst drücken alle Geschichten eine Offenbarung einer zuvor unbekanntem Information aus. Wesentliche Unterschiede liegen jedoch in den jeweiligen Erwartungshaltungen sowie in den Gemütszuständen der Personen vor. Während b) tatsächlich einen Ausdruck von Verwunderung vermittelt, könnte in a) und c) ein Unterton, welcher die gegenwärtigen Gefühlszustände widerspiegeln, aufgefasst werden. Dieser zeigt sich in a) in Form einer Mischung aus Schuldgefühl und Genervtheit. Die betroffene Person ist sich ihrer „Schuld“ bewusst, weswegen sie bereits im Voraus diese Aussage als eine Art Entschuldigung tätigt, die volle Verantwortung für ihr Zuspätkommen allerdings aufgrund ihrer Unwissenheit von sich weist. Diese Unwissenheit wird zusätzlich mit dem Partikel „ja“ betont. Geschichte c) wiederum trägt den Unterton einer/s gewisse/n Eifersucht/Neids mit sich, da Freundin 1 sichtlich unzufrieden angesichts der Tatsache, dass Freundin 2 sich mit der Klassenkameradin versteht, zu sein scheint. Die Konfrontation dieser Lesarten mit dem tatsächlichen Äußerungskontext weist Parallelen zu b) auf; Zum Einen drücken beide Erstaunen über das gegenwärtige Geschehnis aus, ebenfalls gehen beide Personen mit der Haltung, welche von der gegenteiligen Tatsache ausgeht, daher. Hinsichtlich der Aussage der Schülerin ändert sich ihre anscheinende Unwissenheit bezüglich ihrer Handschrift auf latenter Ebene, da sie aufgrund ihres Sprechaktes die Intention verfolgt, eine Reaktion in Form einer Verneinung zu erlangen. Einen prinzipiellen Unterschied stellt jedoch das Gegenteil, von dem in beiden Fällen ausgegangen wird, dar, welches seitens des Sportlehrers eher negativ konnotiert ist und seitens der Schülerin positiv konnotiert ist. Insofern bestätigt sich die Gleichstellung dieser Lesarten nicht gänzlich, die manifeste Bedeutung ist möglich, geht aus der Sequenz jedoch nicht eindeutig hervor.

## Sequenz 2: *S(m)2: What the fuck?*

Bei diesem vulgären englischen Ausdruck handelt es sich um einen typisch jugendsprachlichen Ausdruck im deutschen Sprachraum. Wortwörtlich lässt er sich in den Satz „Was zum Fick?“ übersetzen, welcher sinngemäß soviel wie „Was zum Teufel?“ oder „Was zur Hölle?“ bedeutet, jedoch eine deutliche Steigerung dessen darstellt.

Dieser Sprechakt kann sowohl in Situationen der Verärgerung, der Verwirrung als auch in Form von Belustigung verwendet werden. Am häufigsten findet er jedoch Bedeutung in der Verärgerung und der Verwirrung. Der Sprechakt seitens des Schülers fungiert in diesem Falle als eine direkte Reaktion auf die Aussage der Schülerin. Durch die Auswahl dieses vulgären Ausrufs wird die Aufmerksamkeit der Zuhörer\*innen, womöglich gewollt, beansprucht und ein Spannungsbogen erzeugt. Dem Schüler gelingt es damit, sowohl die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkraft auf sich zu ziehen und löst einen Konflikt zwischen sich und der beteiligten Schülerin aus. Das Einstimmen eines weiteren Schülers in die Auseinandersetzung kennzeichnet die Bestätigung ersteren Schülers in seinem Handeln und das damit verbundene erfolgreiche Ausscheren aus der ursprünglichen Unterrichtssituation, was im weiteren Verlauf erneut aufgegriffen wird. Entgegen der Intention der Schülerin fasst der Schüler ihre Aussage neben seiner ohnehin bestehenden Verwirrung mit einer kompletten Verständnislosigkeit auf, was in Kombination mit der folgenden Sequenz besonders deutlich wird:

## Sequenz 3: *S(m)2: Ihr braucht immer so viel [Aufmerksamkeit].*

Diese Sequenz wird mit der vorangehenden Aussage gekoppelt und gibt uns Aufschluss über den Grund des affektiven Ausrufs des Schülers. Auf manifester Ebene ist zunächst eine Wahrnehmung seitens des Schüler zu erkennen. Wie er diese begründet, bleibt jedoch unklar.

Auch bei dieser Sequenz besteht kaum Handlungsspielraum bei der außerkontextuellen Betrachtung, weswegen die „Aufmerksamkeit“ bei der Formulierung von wohlgeformten Geschichten ersetzt wird.

- a) Ein Ehepaar möchte am Abend zu einem edlen Konzert gehen. Während sich die Frau bis zur letzten Minute vor Aufbruch fertig macht, erwidert der Mann auf seine Armbanduhr schauend: „[Du] brauchst immer so viel [Zeit]...“

Aus dieser Geschichte ergibt sich eine mögliche Lesart. Die dargestellte Sequenz stellt eine aufgrund der Verwendung des Pronomens „du“ Anrede an seine Frau in Form einer Beschwerde dar. Diese wird durch die Adverbien „immer“ und „so“ zusätzlich verdeutlicht. Die Betonung kann

dabei auf dem „immer“ liegen, was in dem Fall auf eine repetitive Handlung zurückzuführen wäre. Liegt die Betonung auf dem „so“, deutet dies auf das Ausmaß des Zeitverbrauchs hin. Ohne den Einschub der Adverbien („Du brauchst [viel] Zeit.“) wäre die Aussage lediglich eine Auffassung des Mannes bezüglich einer Tätigkeit einer Person. Zurückkommend auf die eigentliche Aussage wird aufgrund des Kontexts klar, dass der Mann seine Ungeduld mit der Intention etwas an der Situation verändern zu wollen, ausdrückt. Somit ereignet sich sein Sprechakt mit einer gewissen Erwartungshaltung gegenüber seiner Frau.

Unter näherer Betrachtung des tatsächlichen Äußerungskontexts erfolgt auf latenter Ebene eine Übereinstimmung der Bedeutung des Schülersprechaktes mit der Lesart bezüglich der Wahrnehmung eines Störfaktors seitens des Mannes sowie des Schülers, welche unaufgefordert abwertend kommentiert wird. Der Schüler verwendet dabei die zunächst mehrdeutige Anrede „ihr“, jedoch wird schnell lesbar, dass er damit Frauen, die Schülerin miteingeschlossen, anspricht und sie somit auf ihr Geschlecht und die damit verknüpften Vorurteile reduziert.

Es wird nun die nächste Sequenz betrachtet:

Sequenz 4: *S(m)3: Pick me...*

Bei diesem Einschub des dritten Schülers handelt es sich um einen modernen jugendsprachlichen Ausdruck, welcher der Social Media Plattform „TikTok“ entstammt und insbesondere im englischen sowie deutschen Sprachraum Fuß gefasst hat. Der Ausdruck kann als eine Art Redewendung unter Adoleszenten verstehen werden, welcher aufgrund seiner feststehenden Bedeutung nur eine mögliche Geschichte aufweisen kann. Im Allgemeinen stellt der Ausdruck „Pick me“, welcher sich wortwörtlich in „Nimm’/Wähl’ mich“ übersetzen lässt, eine Art von Beleidigung dar, welche in den meisten Fällen eine weibliche Verhaltensweise thematisiert, die beispielsweise anhand einer auffällig bescheidenen oder negativen Selbstdarstellung sowie der expliziten Abgrenzung von der breiten Masse an Frauen vorzugsweise nach der Aufmerksamkeit potenzieller Geschlechtspartner sucht. Dabei fungiert der Ausdruck als Adjektiv. Die mögliche Geschichte könnte wie folgt lauten:

- a) Eine gemischte Gruppe von Jugendlichen diskutiert, was sie am kommenden Wochenende machen wollen. Die Mädchen wollen zu Missgunsten der Jungen eine Shoppingtour machen. Mädchen 1 ergreift die Gelegenheit, Sympathie zu den Jungen aufzubauen und schaltet sich ein: „Also *ich* muss wirklich nicht mit shoppen gehen. Ich bin da auch ganz unkompliziert und nicht wie andere Mädchen...“ Daraufhin Mädchen 2 zu Mädchen 3 augenrollend: „Pick me...“

Da es sich hierbei wie bereits erwähnt um eine Redewendung handelt, welche in jedem Fall einen feste Bedeutung hat, lässt sich die manifeste Bedeutung durch die Lesart bestätigen.

#### 5. Sequenz: *S(w)1: [Hä?] Lass mich doch!*

Auf manifester Ebene drückt die ebenfalls oft von Jugendlichen verwendete Interjektion eine Frage nach dem Verständnis und normalerweise eine darauffolgende Aufforderung zur Klärung aus. Der umgangssprachliche Ausdruck wird synonym zur Frage „Was?“ oder höflicher ausgedrückt „Wie bitte?“ verwendet. Die Entscheidung seitens der Schülerin für diesen Ausdruck weist neben des gängigen jugendlichen Sprachgebrauchs miteinander auf, dass sie keinen Respekt gegenüber ihren Opponenten zeigt. Der darauffolgende Sprechakt ist auf manifester Ebene gesehen eine Verteidigung anhand der Verwendung des Imperativs und somit der direkten Ansprache an eine Person. Es kann sich hierbei um eine Abkürzung des Satzes „Lass mich doch [in Ruhe]!“ oder in diesem Kontext „Lass mich doch [sagen, was ich möchte]!“ handeln. Die Schülerin drückt aus, dass der Schüler sie in ihrem Handeln nicht stören soll.

Für die latente Sinnstruktur ergeben sich folgende Geschichten:

- a) Eine Familie sitzt am Esstisch und unterhält sich. Das Gespräch wandelt sich aufgrund einer kontroversen Thematik nach und nach in eine Diskussion, wobei der Sohn der Mutter wiederholt das Wort abschneidet. Die Mutter daraufhin: „Lass mich doch [ausreden]!“
- b) Ein Paar streitet sich auf offener Straße. Im Affekt wendet sich die Frau zum Gehen. Der Mann packt sie am Arm und versucht sie zu besänftigen. Die Frau befreit sich jedoch aus dieser Position und sagt: „Lass mich!“

Obwohl beide Geschichten die zu interpretierende Aussage wohlgeformt wiedergeben, tragen die Lesarten unterschiedliche Bedeutungen. Die Aussage in Geschichte a) offenbart eine Art der Verteidigung, indem sich die Mutter gegen die permanenten Unterbrechungen ihres Sohnes „wehrt“. Das Wort *doch* verdeutlicht eine Verstärkung der Verteidigung. Im Vergleich dazu weist b) auf eine Ablehnung seitens der Frau der durch Gesten demonstrierten, unausgesprochen Bitte zu bleiben hin.

Wird nun die zu untersuchende Sequenz betrachtet, lässt sich eine Parallelität zwischen dieser und Geschichte a) festhalten; Beide Lesarten stellen eine Verteidigung gegen das zuvor Gesagte bzw. gegen das vorherige Handeln dar. Dies führt insbesondere in der tatsächlichen Äußerung zu einer Ausweitung der Konfliktsituation, da die Schülerin auf den Sprechakt der beiden Schüler reagiert. Es stellt sich heraus, dass sie sich verständlicherweise auf persönlicher Ebene angegriffen fühlt. Sie

reagiert zwar defensiv auf die Aussagen, möchte diese aber gleichzeitig nicht unkommentiert lassen.

Widmen wir uns nun der Reaktion des Schülers auf den behandelten Sprechakt der Schülerin:

6. Sequenz: *S(m)2: [Mädchen] können nichts außer [rumheulen].*

Auf manifester Ebene sagt der zu interpretierende Satz aus, dass der Schüler der Meinung ist, dass Mädchen zu nichts anderes in der Lage sind als „rumzuheulen“. Dieser umgangssprachliche Begriff bedeutet in diesem Kontext sowie wie „sich beschweren“, „jammern“ oder „nörgeln“.

Im Folgenden ergeben sich drei mögliche Geschichten:

- a) Zwei Schüler\*innen unterhalten sich in der Pause vor der Französisch-Grammatikklausur. Die/der eine gibt dabei zu: „[Ich] kann nichts außer [das Passé Composé].“
- b) Ein Kind bekommt von seinen Eltern eine singende Barbiepuppe geschenkt. Nachdem es eine Weile damit gespielt hat, erzählt es seiner Mutter: „[Die Barbie] kann nichts außer [das Lied X singen].“
- c) Eine Mutter kommt nach einem langen Arbeitstag nach Hause und sieht Mengen von unaufgeräumten Geschirr sowie Müll in der Küche stehen. Da sie ihrem Sohn vor der Arbeit explizit beauftragt hat, die Unordnung während ihrer Abwesenheit zu beseitigen, ruft sie ihm im Affekt ins Zimmer zu: „[Du] kannst nichts außer [Computerspiele spielen]!“

Alle drei Lesarten stellen ein Defizit dar, sei es an Wissen in a), an Fähigkeiten in b) oder an Verantwortung in c). Dies zeigt sich entweder durch Selbsteinschätzung in a) oder durch Fremdeinschätzung in b) und c). Die Formulierung „Ich/Sie/Du kann/st nichts außer...“ setzt bereits die negativste Annahme, also das „nichts können“ voraus, so dass die genannte einzig positive Fähigkeit letztendlich kaum von Bedeutung ist. Jedoch zeigt sich auch hier ein Unterschied zwischen den Geschichten a), b) und Geschichte c). Das Computerspiele spielen in c) ist im Vergleich zu a) und b) negativ konnotiert und nimmt somit eine zweifach negative Bedeutung an; Die einzige Fähigkeit des Sohnes, der sowieso schon nichts kann, ist das Computerspiele spielen, welches auf latenter Ebene nun ebenfalls abgewertet wird.

Die Lesart von c) stimmt mit der vorliegenden Sequenz überein, da der Kommentar des Schülers ebenfalls eine zweifach negative Bedeutung hat. Der Schüler war zu dem Zeitpunkt in der Lage, die Situation zu „kontrollieren“ und diese theoretisch wieder zurück in eine Unterrichtssituation zu lenken, wenn er die Verteidigung der Schülerin unkommentiert gelassen oder lediglich mit einem „okay sorry“ geantwortet hätte. Jedoch greift er die Schülerin bewusst ein weiteres Mal an ohne mit

den Konsequenzen seines Handelns zu rechnen. Mit der Verwendung von „Mädchen“ verallgemeinert er auch hier Frauen und überträgt ein für ihn typisches Bild der Frauenrolle auf die breite Masse an Frauen. Durch den Einstieg eines weiteren Schülers, welcher nicht unüblich ist und als gegenseitiges „Dissen“ ein typisches Peer-Group Verhalten ist, hinterfragt der erste Schüler sein Verhalten nicht, vielmehr fühlt er sich in seiner Rolle als Initiator bestätigt und überlegen. Allerdings ist auf latenter Ebene auch sichtbar, dass der Schüler, ähnlich wie die Mutter, aus dem Affekt heraus behauptet hat, dass Mädchen keinerlei Fähigkeiten hätten.

7. Sequenz: *L(w): [S(m)2], haben dir deine Eltern nicht beigebracht, [wie man über Frauen redet]?*

Auf manifester Ebene geht die vorliegende Fragestellung seitens der Lehrerin mit einer Erwartungshaltung hervor. Sie geht davon aus, dass dem Schüler bestimmte Werte und Normen bewusst sein müssten und fragt daher, ob ihm seine Eltern nicht beigebracht hätten, wie man über Frauen redet.

Auch hier kann die latente Sinnstruktur durch das Erzählen von Geschichten gedeutet werden:

- a) Eine 5. Klasse schaut sich zusammen ein Theaterstück in der Staatsoper an. Während das Publikum und alle anderen Schüler\*innen das Theaterstück aufmerksam und still verfolgen, verursacht ein verhaltensauffälliger Schüler permanent Lärm und stört die anderen Kinder. Die Lehrkraft nimmt das Kind zur Seite und fragt: „Haben dir deinen Eltern nicht beigebracht, [wie man sich in der Öffentlichkeit verhält]?!“

Aus der vorliegenden Sequenz kann nur eine mögliche Geschichte erstellt werden, da diese Art von Fragestellung recht spezifisch auf bestimmte Situationen angewendet werden kann. Somit passt die Lesart in den Kontext der Fallstruktur. Der Einschub des Wortes *nicht* verleiht der Frage eine abwertende Haltung, da eine gewisse Tatsache vorausgesetzt wird und die Nichteinhaltung dieser als Defizit angesehen wird. Stünde das Wort *nicht* nicht in der Frage, hätte es sich lediglich um das Interesse an Informationsgewinn gehandelt.

Mit dem Einschreiten der Lehrerin in den Schüler\*innenkonflikt hat gleichzeitig eine Entgrenzung der Lehrerrolle stattgefunden. Zwar hat die Lehrerin die Auseinandersetzung durch ihren Einwurf der Frage aufgelöst und damit weitere verbale Angriffe verhindern können, jedoch nutzt sie in diesem Fall ihre übergeordnete Position aus, um dem Schüler die recht abfällige Frage, welche als eine Art des Angriffs gefasst werden kann, zu stellen. Sie kritisiert die Erziehung seiner Eltern auf latenter Ebene und verletzt ihn indirekt auf persönlicher Ebene. Die Lehrkraft hat sich in diese Grenzsituation begeben, weil sich zum Einen in ihrer Identität als Frau angegriffen gefühlt hat und

sich zum Anderen genötigt gefühlt hat, ihrer Verantwortung als Lehrkraft nachgehend, zu handeln. Der Schüler erwidert daraufhin nichts mehr und beugt sich somit der provokanten Aussage der Lehrerin. Die Entwicklung eines Schülerkonflikts bis hin zu einer Entgrenzung der Lehrerrolle rudert nun wieder zurück in eine herkömmliche Unterrichtssituation und wird nicht weiter thematisiert.

## **Fazit der gewonnenen Erkenntnisse**

Im Rahmen des untersuchten Interaktionsbeispiels behandelt die Arbeit die Frage nach möglichen positiven Auswirkungen einer Entgrenzung der Lehrerrolle auf die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkraft selbst sowie auf die gegebene Unterrichtssituation. Ausgehend von der ausschließlich negativen Auffassung dieses Phänomens diverser Soziologen, ist es von Relevanz dass der Begriff der Entgrenzung unter Berücksichtigung dieser anhand der Anwendung auf das Interaktionsprotokoll aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden sollte.

Wie bereits erwähnt, geht aus dem Protokoll hervor, dass ein Schüler Züge eines, radikal ausgedrückt, frauenfeindlichen Verhaltens aufweist. Er demonstriert dies zunächst durch einen abwertenden Kommentar bezüglich der Selbsteinschätzung einer Schülerin und initiierte somit die Konfliktsituation. Jedoch bestärkt er seine Auffassung über die breite Masse an Frauen zusätzlich als Reaktion auf die Verteidigung seitens der Schülerin. Durch Schülerinnen und Schüler verursachte Konfliktsituationen sind häufig Anlass für eine Grenzsituation, denn in diesem Moment nutzt die Lehrkraft ihre Macht, um einzuschreiten und fällt somit aus ihrer Lehrerrolle auf eine persönliche Ebene mit den Schülerinnen und Schülern. Nun ist es wichtig zu wissen, welche Beweggründe die Lehrkraft zu diesem Handeln verleitet haben könnten. Zum Einen stellt das Verhalten des Schülers eine Verletzung der von der Schule zu vermittelnden sozialen Kompetenzen im angemessenen Umgang miteinander dar, zum Anderen hat die Lehrkraft seine Unterstützung der Vorurteile gegenüber Frauen als inakzeptabel erachtet. Während Wernet die Ansicht vertritt, dass eine Lehrkraft in solchen Situationen „permissiv“ handeln sollte, da sie „versuchen muss, den „natürlichen“ diffusen Entgrenzungen des Schülers oder der Schülerin nicht entgegenzukommen oder sie gar zu reproduzieren,“ (Wernet, 2005) sagt ein anderer Standpunkt aus, dass Lehrkräfte vielmehr versuchen sollten, Konflikte als Herausforderung erzieherischen Handelns zu betrachten zumal diese eine Gelegenheit bieten, bei der Kinder emotional wachsen können. Laut Struck nimmt die Schule sogar eine „familienergänzende Funktion“ ein. Resultierend stellen sich folgende Fragen: Kann eine Entgrenzung im Sinne einer Umerziehung von Schülerinnen und Schülern, die sie im familiären Umfeld nicht erfahren haben, sinnvoll sein? Ist in so welchen Fällen die Übernahme der gescheiterten Erziehungsfunktion der Eltern sogar notwendig? Bezüglich des

Schülers aus dem Protokoll ist zu bedenken, dass neben eines Defizits in der Erziehung der Eltern eher ein Ausdruck von pubertärem Verhalten im Sinne von dem Testen von Grenzen sowie der Provokation des anderen Geschlechts zutrifft. Trotzdem hat es die Lehrkraft für gerechtfertigt gehalten, den Schüler auf sein Handeln zurechtzuweisen. Auch wenn der Schüler nicht widerspricht erweist die Art und Weise ihres Sprachgebrauchs jedoch als verletzend und somit als unprofessionell. Je nach Perspektive kann die Situation anders aufgefasst werden, resümierend lässt sich jedoch schließen, dass die Lehrkraft die situationsgerechte und moralisch richtige Intention verfolgte, diese jedoch nicht angemessen umsetzte. Trotzdem scheint die Entgrenzung der Lehrkraft in diesem Fall positive Auswirkungen auf die betroffene Schülerin gehabt zu haben zumal diese sich nach Unterrichtschluss kurz bei der Lehrerin bedankt hat. Im Hinblick auf den Schüler kann sich erhofft werden, dass ihm sein unangebrachtes Verhalten bewusst wird. Grundsätzlich wird eine Entgrenzung jedoch in jedem Fall unterschiedlich aufgefasst, weswegen diese nicht verallgemeinert werden kann und es zur Beurteilung dieser einer ausführlichen Analyse bedarf.

KASUS

## 5. Literaturverzeichnis

Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.:Suhrkamp.

Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Suhrkamp

Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt

Wernet, A. (2009). *Einführung ins die Interpretationstechnik der Objektiven Hermineutik*. 3. Aufl. Wiesbaden

Twardella, J. (2005). Rollenförmig oder als „ganze Person“?. *Pädagogische Korrespondenz - Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, 33(05), 65-66.

Hellster, W. (Hrsg.), Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität*. Beltz.

Oldendörp, J. (2017). Entgrenzung der Lehrerrolle als Symptom schwindender Generationengrenzen. *falltiefen - Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 41-52

Hintze, S. (2016). „Dann bekommst Du ja noch weiter Punkte!“ - Eine objektiv hermeneutische Interpretation einer pädagogischen Entgrenzung. *falltiefen - Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 49-58

Nerowski, C. (2014). *Die Grenze der Schule - Eine handlungstheoretische Präzisierung*. Beltz

Warnecke, T. (2011). Was wird von Lehrern erwartet und was können sie leisten?. *Der Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/hohe-schule-was-wird-von-lehrern-erwartet-und-was-koennen-sie-leisten/4080022.html>

Erziehen. *Universität Hamburg*. <https://www.lehrer-in-hamburg.de/aufgaben/erziehen/>

Bothe, N. (2019). *Entgrenzung aus der Lehrerprofessionalität*. München, GRIN

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf)