



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 2, 2020
doi: 10.21243/mi-02-20-23
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

„Ich bin keine Pausenaufsicht, ich bin kein Retter ... ich bin Lehrer.“

Eine dokumentarische Analyse zur Rolle von Lehrenden in der COVID-19-Krise

Julia Reischl

Alexander Schmözl

Lehrerinnen und Lehrer wurden aufgrund der durch die COVID-19-Krise bedingten Ausnahmesituation und der Umstellung auf home schooling nicht nur hinsichtlich der bereits etablierten alltäglichen Unterrichtspraxis, sondern auch bezüglich ihrer dabei eingenommenen Rolle mit gewichtigen Ungewissheiten sowie zahlreichen neuen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert. Einerseits wurden in einem sehr knapp bemessenen Zeitraum sämtliche – dem regulären Unterricht inhärente – Re-

geln, Routinen und Rituale bzw. das dem gewohnten Unterrichtssetting zugrundeliegende Handlungsprogramm vollkommen außer Kraft gesetzt. Dies führte andererseits wiederum dazu, dass gewisse Verpflichtungen der bzw. die Erwartungen an die Lehrpersonen neu definiert bzw. ausgehandelt wurden. Der Aufsatz thematisiert folglich die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in Zeiten der COVID-19-Krise und deren digitalisierte Handlungspraxis von Lehrenden im Kontext des von der Regierung verordneten home schooling.

Due to the exceptional situation caused by the COVID 19 crisis and the associated (initial) restrictions imposed by the government, teachers have been or are confronted with significant uncertainties and numerous new demands and challenges, not only with regard to the already established everyday teaching practice, but also with regard to the role they play as teachers. On the one hand, all rules, routines and rituals inherent in regular teaching or the action programme underlying the usual teaching setting were completely overridden within a very short period of time. On the other hand, this in turn led to the fact that certain obligations of or expectations towards the teachers were redefined or negotiated. The article therefore deals with the role of the teacher as an imposition of society in times of the COVID-19 crisis and its influence on the digitized practice of teachers in the context of home schooling decreed by the government.

1. Einleitung: Zur institutionellen Rolle von Lehrpersonen im regulären Schulunterricht

Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler handeln im *regulären* Unterricht – gemäß den ihnen zugeteilten Funktionen und Aufgaben – innerhalb einer durch die Schule vorstrukturierten

rierten (über einen längeren Zeitraum sich konstituierenden und über den gemeinsamen Sozialisationsverlauf überlieferten) internalisierten Praxis. Dabei kann der Unterricht als eigener Erfahrungsraum mit Ausgestaltungsmöglichkeiten einer gewissen Handlungspraxis aufgefasst werden (vgl. Reischl 2019b: 1). *Gewöhnlich* sind Unterrichtsprozesse in die Institution Schule eingebettet und von makrosoziologischen Organisationsformen gezeichnet. Durch gesellschaftliche Strömungen, Werthaltungen und Gesetze gerahmt, findet Unterricht als konkreter Alltag durch soziale Interaktion statt, wobei wiederum die sich in der Handlungspraxis konstituierende Lehrerinnen-Schülerinnen- bzw. Lehrer-Schüler-Interaktion als sozialer Prozess der kollektiven Bedeutungsgenese begriffen werden kann (Reischl 2019a: 46).

In der Schule werden Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler mit ungewöhnlich restriktiven Regeln und Vorgaben konfrontiert. Jede Person erhält aufgrund der institutionellen Vorgaben eine spezifische, kategorial festgelegte Rolle zugeteilt (vgl. Reischl 2019c: 200). Die in der Institution Schule vorherrschenden Vorgaben sind derart restriktiv, dass sie den beteiligten Akteurinnen und Akteuren sogar vorschreiben können, wer sie sein sollen und wie sie sich selbst zu verstehen haben (vgl. Dollinger/Schmidt 2015: 246). Sie finden sich dabei in den von der Institution Schule vorgegebenen und sich gegenseitig zugeschriebenen Rollen ein, die wiederum gewisse Erwartungen mit sich bringen, die individuell an die Rolle der jeweiligen Akteurinnen und Akteure gerichtet

sind und worauf wiederum das eigene Handeln an der eigenen eingenommenen Rolle ausgerichtet wird (vgl. Reischl 2019b: 174).

„Rolle“ kann dabei – unter Bezugnahme auf Erving Goffman (2017: 18) als „Handlungssystem“ verstanden werden, dass sich in einer sozialen Situation im Austausch mit anderen entfaltet und auch bei anderen Gelegenheiten immer wieder darstellt. Jedes Individuum verfügt in einer eingenommenen Rolle über ein gewisses „standardisiertes Ausdrucksrepertoire“, mit dem es „die Situation für das Gegenüber zu bestimmen“ trachtet (Abels/König 2010: 131). Dieses Repertoire definiert Goffman (2017: 23) als „Fassade“, wozu gleichsam die soziale Fassade zählt, der die sozialen Erwartungsmuster inhärent sind, die mit einer bestimmten Rolle einhergehen. Goffman (ebd.) verweist darauf, dass jedes Individuum versucht, sich in einer gewissen Rolle als etwas Besonderes darzustellen. „Eine Rolle wiederum zu erfassen, bedeutet völlig in dem faktischen Selbst zu verschwinden, dass in der Situation zur Verfügung steht“ (Reischl 2019b: 10) – „ganz in den Begriffen des (Rollen-)Leitbildes gesehen zu werden und ausdrücklich zu bestätigen, daß [sic!] man es akzeptiert. Eine Rolle erfassen heißt, von ihr erfaßt [sic!] zu werden (Goffman 1973: 120).

Abels (2001: 155) geht es demzufolge auch immer um die Frage der Legitimität bezüglich der Erwartungen, denen sich Personen in ihren eingenommenen Rollen ausgesetzt sehen. Eine der wesentlichsten Fragen, die Goffman verfolgte, war jene, inwieweit die Zumutungen der Gesellschaft die Darstellungen der Identität von Individuen stören (Reischl 2019b: 10). Dabei zeigt sich, dass

der institutionelle Druck, den an die eigene Rolle gestellten Verpflichtungen und Erwartungen gerecht zu werden, unter Umständen soweit führen kann, dass die Akteurinnen und Akteure die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten in Frage stellen, was es ihnen wiederum sehr erschwert, den regulären Aufgaben und Funktionen adäquat nachzukommen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Aufsatz untersucht, wie die Rolle von Lehrenden im Zuge des verordneten *home schooling* verhandelt wird. Diese Artikel fragt danach, inwieweit das bestehende Rollenverständnis im Zuge des verordneten *home schooling* brüchig wird oder sich verfestigt.

Home schooling in Zeiten der COVID-19-Krise bedeutete, dass der Unterricht zunächst für einen unbestimmten Zeitraum in den Räumlichkeiten der Schule ausgesetzt wurde und somit von einem auf den anderen Tag auf *distance learning* umgestellt werden musste. Nach Wochen der Ungewissheit, wie lange diese Ausnahmesituation des *home schooling* tatsächlich andauern würde, erfolgte schließlich eine schrittweise Wiederaufnahme des Unterrichts in der Institution Schule unter besonderen Sicherheitsvorkehrungen bei gleichzeitiger Unsicherheit hinsichtlich erneuter Infektionen. Erste Studien (vgl. bspw. Huber et al. 2020) zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler während des *home schooling* von der Direktion (Schulleitung) bzw. den Lehrkräften wenig bis gar nicht erreicht bzw. kontaktiert werden konnten. Ein wesentlicher Grund hierfür stellten u. a. technische Gründe dar, wie zum Beispiel mangelnde Internetverbindungen, fehlende Computer, Ta-

blets oder Mobiltelefone im Familienhaushalt. Mehr denn je wurden durch diese quasi aufoktroierten Digitalisierungsmaßnahmen vorherrschende – und bereits sehr wohl auch bekannte – (soziale) Ungleichheiten in der Gesellschaft erkennbar. Darüber hinaus stellte die Umstellung auf *home schooling* für einen Großteil der Eltern und Erziehungsberechtigten eine schwerwiegende Belastung und Zumutung dar, denn diese hatten sich nicht nur – viele davon im home office – darum zu kümmern, dass ihre eigene Arbeit (zeitgerecht) erledigt werde, sondern auch darum, dass sie sich den von den Lehrkräften vorgegebenen und übermittelten Unterrichtsstoff selbst aneignen und schließlich mit ihren unterrichtspflichtigen Kindern gemeinsam erarbeiteten und bearbeiteten (vgl. Huber et al. 2020).

Um der erwähnten Frage nachzugehen wird nachfolgend zunächst auf das narrative Interview als Datenerhebungsverfahren eingegangen und es werden zudem grundlegende methodologische Prämissen der Dokumentarischen Methode erläutert, die zur Auswertung des vorliegenden Datenmaterials herangezogen wurde. Im Anschluss daran werden die dadurch erhobenen Forschungsergebnisse verschränkt und diskutiert, um den Aufsatz mit einem Fazit schließen zu können.

2. Methode: Datenerhebung und Datenauswertung

Als Erhebungsverfahren wurde jenes des narrativen Interviews nach Fritz Schütze (1987) – als Spezialform des qualitativen Interviews – ausgewählt. Die Erzählung (lat. *narratio*) wird hierbei als

eine mündliche oder schriftliche Darstellung eines Geschehnisses aus der Perspektive eines Subjekts aufgefasst (Misoch 2015: 37). Unter allen Interviewformen zeichnet sich das narrative Interview durch den höchsten Grad an Orientierung an den Informantinnen und Informanten sowie den niedrigsten Grad an Fremdstrukturierung aus. Häufig wird es im Kontext biografischer Fragestellungen angewandt und deckt sich oftmals mit der allgemeinen Interviewform des biografischen Interviews (ebd.). Das narrative Interview stellt eine Interviewform dar, die dem Befragten die Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend überlässt, ihm zugleich aber auch heikle Informationen zu entlocken vermag. (Küsters 2009: 21). Dabei wird der/die Befragte

nicht in distanzierter Weise zu einem Geschehen und seinem [ihrem, Anm. V.] Handeln befragt, sondern wird zum Wiedererleben eines vergangenen Geschehens gebracht und dazu bewegt, seine [ihre, Anm. V.] Erinnerung daran möglichst umfassend in einer Erzählung zu reproduzieren. (ebd.)

Im Rahmen des narrativen Interviews ist es möglich, prozessuale Vorgänge, bei denen das Subjekt beteiligt war und die aus seiner subjektiven Perspektive erzählt werden, zu untersuchen (Misoch 2015: 39). Dem diesem narrativen Interview inhärenten Erzählcharakter liegt das Ziel zugrunde, die eigenen persönlichen, in der Handlungspraxis fundierten Erfahrungen hervorzubringen (Nohl 2017: 16).

Das narrative Interview zielt darauf ab, hauptsächlich die Relevanzsysteme der Befragten zu entfalten. Deshalb wird diese Art

des Interviews vor allem auch in der Biografie- bzw. Lebenslauf-forschung eingesetzt, weil die subjektiven Systematisierungen und strukturgebenden Konzeptionen der Handelnden von ver-gangenen Agieren dort vordergründig sind (Misoch 2015: 37ff).

Das narrative Interview strukturiert sich in insgesamt drei Phasen:

1. Zu Beginn des Interviews wird eine erzählgenerative Frage ge-stellt, sodass sich eine Haupterzählung, eine sogenannte „Steg-reiferzählung“ (Schütze 1976: 7f), – ohne Unterbrechung durch die Forscherin/den Forscher/ – entfaltet. Eine Unterbrechung des Erzählflusses könnte nämlich den weiteren Interviewver-lauf – sogar bis zum Abbruch des gesamten Interviews – maß-geblich (negativ) beeinflussen (Riemann 2003). Dieser erste Teil des narrativen Interviews zielt darauf ab aufzuzeigen, wie Ereig-nisse von den Befragten miteinander verknüpft (Schütze 1982: 579) bzw. Geschichten rekonstruiert werden.
2. In der nächsten Phase des Interviews – dem immanenten Fra-gen – geht es darum, den Befragten den Raum zu eröffnen, um ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen, während sie die Geschichte unmittelbar mitkonstruieren und die Hauptas-pekte der Geschichte klären. Gewisse Erzählstränge, die zuvor in der erzählgenerativen Phase aufgekommen sind, können hierbei wiederum durch die/den Interviewende/n neu akzentu-iert werden. Bei den sich hierin (möglicherweise) eröffnenden exmanenten Fragen (Riemann 2003: 12f) handelt es sich
3. um strukturierende Fragen, die es der/dem Interviewenden er-möglichen, neue Themen, wie bspw. jene des *home schooling* und die damit verbundenen Potenziale und Herausforderun-gen (bzw. Überforderungen), einzuführen.

Zur Bearbeitung des diesem Aufsatz zugrundeliegenden For-schungsinteresses wurde ein narratives Interview mit einem Leh-rer einer Gesamtschule durchgeführt. Die damit verbundene Ana-

lyse am Einzelfall ist eine in der qualitativen Forschung etablierte Vorgehensweise, die in unterschiedlichen Anwendungsfeldern verwendet wird (Hering/Schmidt 2014). Der besonderen COVID-19-Ausnahmesituation geschuldet, fand das Interview per Telefon statt und wurde mittels Audioaufnahme festgehalten. Im Vorfeld des Interviews gab es ein einleitendes Gespräch mit der Lehrperson, um vorab wesentliche Aspekte (wie bspw. die Rahmenbedingungen und Formalien) zu klären. Zum Zweck der Orientierung der Befragung hatte die Interviewerin einige wenige Leitfragen vorbereitet. Als Einstiegsfrage wurde eine gewählt, die – im Sinne des narrativen Interviews – eine Stegreiferzählung aufseiten des Lehrers herbeiführen sollte. Nachfragen vonseiten der Interviewerin bezogen sich vorwiegend auf die zuvor vom Lehrer aufgeführten Inhalte und zielten beständig auf Stegreiferzählungen vonseiten der Lehrperson ab. Insgesamt dauerte das Interview zweieinhalb Stunden. Das Interview wurde im Anschluss an die Durchführung zunächst mittels des Transkriptionsprogramms f4 verschriftlicht und in einem darauffolgenden Schritt zur anschließenden Datenauswertung in das TiQ-Format („Talk in Qualitative Social Research“, vgl. bspw. Przyborski 2004: 331ff), einem erweiterten sprachwissenschaftlichen Transformationsformat für eine rekonstruktive Bearbeitung von Transkriptionen, überführt.

Zur Auswertung des narrativen Interviews kam die Dokumentarische Methode zur Anwendung. Diese kann auf unterschiedliches Datenmaterial, wie zum Beispiel narrative Interviews (vgl. Nohl 2017), Gruppendiskussionen (vgl. Przyborski 2004) oder Videos

(vgl. Schmölz 2020) angewandt werden und geht zurück auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1952). Weiters wurde die Dokumentarische Methode von Harald Garfinkel (1962, 1967) für die Entwicklung der Ethnomethodologie hinzugezogen und von Ralf Bohnsack (bspw. 1997, 2013, 2017) methodologisch und methodisch maßgeblich weiterentwickelt. Sie wird der „rekonstruktiven Sozialforschung“ (Bohnsack 2014) zugeordnet und

dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis. (Nohl 2017: 4)

Die Grundüberlegung der wissenssoziologischen Theorie, die den Kern der Dokumentarischen Methode darstellt, ist jene, dass das Alltagshandeln, das Denken und die Vorstellungen des *common sense* sozial konstruiert sind (Bohnsack 2014: 25). Demnach liegt der Fokus der dokumentarischen Interpretation auf der Rekonstruktion der Alltagskonstruktion. Wesentlich ist hierbei die Unterscheidung zwischen der wissenschaftlichen Analyseeinstellung und der des *common sense*. Bei *common sense*-Theorien handelt es sich um Alltagstheorien der zu erforschenden Personen und das in die (alltägliche) Handlungspraxis eingelassene atheoretische Wissen. Dabei handelt es sich um: „Wissen, das z.B. in Gesprächen unter Lehrern und Lehrerinnen über ihre Erfahrung mit neuen Lernformen im Unterricht thematisiert wird“ (Asbrand 2010: 3). Im Gegensatz dazu steht im Fokus der wissenschaftlichen Analyseeinstellung das theoretische, wissenschaftliche Wis-

sen, wie bspw. Fragen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung über Zusammenhänge zwischen Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität und Unterrichtsentwicklung (ebd.). Bei *common sense*-Theorien und den wissenschaftlichen Erkenntnissen handelt es sich um Konstruktionen, die an den Standort der/des Beforschten gebunden sind (Nohl 2017: 9). Hieraus lässt sich wiederum schließen,

dass es kein ‚Besserwissen‘ der Wissenschaft geben kann. Vielmehr hat das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse einen anderen Gegenstand als die Alltagstheorie der Beforschten. (Asbrand 2010: 4)

An dieser Stelle setzt die Dokumentarische Methode mit ihrer prozessorientierten und praxeologischen Perspektive an, indem sie an die impliziten Konstruktionen der Wirklichkeit anschließt und diese zu rekonstruieren versucht. Das Hauptziel der Dokumentarischen Methode besteht demnach darin, implizite Strukturen von Gewohnheiten an die Oberfläche zu bringen. Als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung

erlaubt [sie, Anm. V.] es uns, zwischen Theorien, Normen und Absichten auf der einen Seite und den nicht-intentionalen oder habitualisierten Aktivitäten oder Praktiken auf der anderen Seite zu unterscheiden. (Bohnsack 2010: 109)

Die Analyse narrativer Interviews mittels der Dokumentarischen Methode ermöglicht es schließlich, implizite, habitualisierte Strukturen zu rekonstruieren. Im Gegensatz zu anderen qualitativ-empirischen Forschungsverfahren geht die Dokumentarische Methode dabei nicht nur der Frage nach, ‚Was‘ in einem Interview ge-

sagt wird, sondern vor allem auch, ‚Wie‘ etwas von den Befragten gesagt wird. Dadurch wird deutlich, dass der Fokus des Erkenntnisinteresses nicht auf die soziale Wirklichkeit in ihrer Substanz gerichtet ist, sondern auf die Herstellungspraxis sozialer Wirklichkeit. Es geht demnach nicht darum hervorzubringen, was die Wirklichkeit ist, sondern auch, wie die soziale Wirklichkeit konstruiert wird. (vgl. Mannheim 1980: 85ff)

3. Ergebnisse & Diskussion

Die nachfolgenden Sequenzen, die mittels der Dokumentarischen Methode analysiert wurden, stellen kurze Ausschnitte aus dem gesamten Interview dar und finden sich zu Beginn des Transkripts. Wie hierin nachfolgend deutlich wird, liefert der Lehrer einerseits einen wesentlichen Einblick in seine aktuellen Tätigkeiten als Lehrperson in Zeiten der COVID-19-Krise. Andererseits lässt der Lehrer auch daran teilhaben, mit welchen diversen Rollen er in dieser prekären Ausnahmesituation konfrontiert wird und wie er sich selbst – in Auseinandersetzung damit – innerhalb der Institution Schule positioniert.

3.1 Die initiale Begeisterung und die zweifelhafte Ungewissheit

Die Interviewerin eröffnet die Befragung mit einer einleitenden Fragestellung, die darauf abzielt, den Sachverhalt so detailliert wie möglich im Zuge einer Stegreiferzählung darzustellen:

Wie ist es Ihnen seit dem Aufkommen des Coronavirus in Ihrem Beruf ergangen? Bitte erzählen Sie von Anfang an. Wann haben

Sie in der Schule das erste Mal davon gehört und was ist Ihnen dann passiert? (ohne Transkript)

Die Offenheit der gestellten Frage ermöglicht es der Lehrperson, die Auseinandersetzung mit dem angesprochenen Thema in Form und Inhalt in eigener Weise zu bearbeiten. Die hierdurch angestoßene Narration des Lehrers gestaltet sich dabei sehr selbstläufig. Er wendet sich hierbei zunächst beschreibend nicht nur der Situation zu, wie sie sich aus seiner Sicht zugetragen hat, sondern geht auch darauf ein, wie er sie selbst erlebt hat:

L: Ich glaube die meisten von uns haben es tatsächlich nicht ernst genommen und haben einfach (1) ja so weitergemacht wie bisher.
(Z. 26-28)

Mit der Formulierung „ich glaube“ [Z. 26] macht der Lehrer zunächst deutlich, dass er sich nicht ganz sicher ist, ob alle „von uns“ [Z. 27] die Situation „tatsächlich [...] ernst genommen“ [Z. 27] haben oder nicht. Er bringt dabei zwar einerseits zum Ausdruck, dass er über kein gesichertes Wissen – diesen Sachverhalt betreffend – verfügt, macht jedoch gleichsam deutlich, dass „die meisten“ [Z. 27] „von uns [...] weitergemacht haben wie bisher“ [Z. 28]. Wen er nun tatsächlich mit „uns“ [Z. 27] meint, die gesamte Bevölkerung des Landes oder die Lehrerschaft in seiner Schule – schließlich wurde mit ihm das Interview in seiner Funktion/Position als Lehrperson geführt –, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Jedenfalls kommt hierin zum Ausdruck, dass er scheinbar das Virus und die Situation, wie sie sich im Zuge der allmählich aufkommenden Pandemie ergab, sowie die sich hieraus ergebenden

(möglichen) Konsequenzen für das eigene Land und die darin lebenden Personen, anfänglich nicht in ihrem vollen Ausmaß „ernst genommen“ [Z. 27] und zunächst auch keinen Anlass in Betracht gezogen hat, etwas an den bisherigen (Lebens-)Umständen zu ändern. Dies mag möglicherweise auch daran liegen, dass zu Beginn der aufkommenden *Krise* – der Lehrer erwähnt dezidiert den „13. März“ (ohne Transkript) – die Informationen bezüglich des Virus eher spärlich und die damit einhergehenden Konsequenzen – bei Weitem – noch nicht abzusehen waren.

Diese Annahme wird durch seine nachfolgende Ausführung im Modus einer Beschreibung mit der Hintergrundkonstruktion einer Argumentation und Bewertung bestätigt:

L: Ich sag's ganz offen, mir gings am Anfang gar nicht so schlecht. Ich hab mir nämlich gedacht, ja irgendwie (1) cool. Also des klingt jetzt doof, ja. Das erste Gefühl war jetzt einfach, ja ist jetzt gar nicht so schli:mm. (Z. 36–39)

„Ganz offen“ [Z. 36] beschreibt der Lehrer schließlich, wie es ihm nach dem offiziellen „Pressstatement“ (ohne Transkript) der Regierung bezüglich Corona erging, nämlich „gar nicht so schlecht“ [Z. 37]. Durch die Bewertung seines Gemütszustandes macht der Lehrer darauf aufmerksam, dass der angekündigte Lockdown zunächst für ihn weniger eine Belastung darstellte und er sich scheinbar dadurch „gar nicht“ [Z. 37] aus der Fassung bringen ließ. In jugendlicher Manier begründet der Lehrer diese Einschätzung damit, dass er die Gesamtsituation als „irgendwie cool“ [Z. 38] empfand, wodurch er gleichsam einen gewissen Grad an Be-

geisterung zum Ausdruck bringt. Er elaboriert (d.h. bestätigt) seinen ersten Eindruck erneut mit den Worten „ja ist jetzt gar nicht so schli:mm“ [Z. 39] und relativiert somit (mögliche) unangenehme Folgen, die mit der aufgetretenen Krise einhergehen (können). Durch seine durchwegs positive Bewertung schließt der Lehrer zunächst eine negative Konnotation hinsichtlich der entstandenen Situation „ganz offen“ [Z. 36] aus, was sich jedoch im Laufe der Zeit änderte.

Dies erwähnt er in weiterer Folge:

L: Ja, wie ist es mir da generell gegangen? Es war dann nach dieser (2), weiß ich nicht, vielleicht war es ja auch irgendwie Unsicherheit aa:h. Es war so eine Euphorie da. A:hm. Aber vielleicht auch Angst und Unsicherheit dabei. Jedenfalls ging's mir dann in der ersten Woche eigentlich rapide schlecht a:hm zu realisieren. Es heißt ja jetzt nicht nur die Schule ist geschlossen, sondern es heißt ja auch, man muss zu Hause bleiben. (Z. 44-50)

Der Lehrer muss sich scheinbar zunächst selbst fragend in Erinnerung rufen, wie es ihm „generell“ [Z. 45] erging, als bekanntgegeben wurde, dass der Lockdown noch länger, d.h. bis (jedenfalls) „20. April“ [ohne Transkript], andauert. Zur Beantwortung setzt er zunächst mit einer Beschreibung an, die er jedoch mit einer kurzen Sprechpause, die er möglicherweise als Denkpause nutzt, unterbricht, bevor er schließlich doch – allerdings etwas zögerlich und scheinbar nicht mit vollster Überzeugung („weiß nicht [...] vielleicht“ [Z. 45-46]) – darauf eingeht, dass „auch irgendwie Unsicherheit“ [Z. 46] auf seiner Seite im Spiel war. Ohne näher auf die-

se im Kontext des Lockdowns aufgekommene Unsicherheit einzu-gehen, fährt der Lehrer mit seinen Ausführungen fort, indem er – deutlich überzeugter – darauf hinweist, dass „so eine Euphorie da [war, Anm. V.]“ [Z. 46-47]. Im Zuge der Bewertung seines damals vorherrschenden Gemütszustandes bringt die Lehrperson somit gleichsam eine übersteigerte, heitere und zuversichtliche Hochstimmung, einen Zustand optimistischer Begeisterung, der einem (zeitweiligen) Rauschzustand gleichkommt, zum Ausdruck. Was tatsächlich diese Euphorie in ihm auslöste, die durch die Ausgangsbeschränkungen hervorgerufene Distanz zu seinem Berufsumfeld *Schule* und somit auch zu seinen Kolleginnen und Kollegen und zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern und/oder die dadurch hinzugewonnene Freizeit, d. h. die coronabedingte, vermehrte Annäherung an das private Umfeld, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Deutlich wird jedoch, dass dieses euphorische Gefühl – als positiver Horizont in der Orientierung der Lehrperson – erstmals das dominierende gewesen zu sein schien.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass der Lehrer in seinen weiteren Ausführungen unmittelbar erneut darauf eingeht, dass „vielleicht auch Angst und Unsicherheit“ [Z. 47] ein Thema waren. Durch die Verwendung des Adverbs „vielleicht“ [Z. 47] relativiert der Lehrer erneut die Gewissheit seiner Aussage. Hierdurch entsteht insgesamt der Eindruck, dass der Lehrer in seinem Gemütszustand jedenfalls zu schwanken schien. In seinen Ausführungen hinsichtlich seines Gemütszustandes in Zeiten der aufkommenden Coronakrise (zumindest in der Anfangszeit) dokumentiert sich somit

zunächst eine Spannung zwischen übersteigter Begeisterung und zweifelhafter Ungewissheit, die sich schließlich in kürzester Zeit und raschem Tempo („rapide“ [Z. 48]) in einen Zustand des Unwohlseins einpendelte, wie er auch in seiner nachfolgenden Erzählung klar zum Ausdruck bringt. Dieses Einpendeln bringt der Lehrer argumentativ mit den von der Regierung verordneten örtlichen Beschränkungen, die einen negativen Horizont in der Orientierung des Lehrers darstellen, unmittelbar in Verbindung. Daraus lässt sich wiederum folgern, dass er den Ernst der Lage/der Situation erst mit der Schließung der Schulen und dem verpflichtenden Verbleib in den eigenen vier Wänden „realisier[te]“ [Z. 49]. Der Zustand des Unwohlseins setzte erst mit der Schließung der Schule ein – zur räumlichen Distanz kam die verordnete Distanz und der Entzug der Freiheit durch den verpflichtenden Verbleib in den eigenen vier Wänden hinzu, welche wiederum zur Realisation der Situation betrug.

3.2 Der digitale Masseneffekt

Daran anschließend fährt der Lehrer erzählend mit den weiteren Entwicklungen in seinem beruflichen Umfeld fort und beschreibt im Zuge dessen gleichsam seine diesbezüglichen persönlichen Eindrücke.

L: Ja, ich muss sagen, das hat sich halt sehr @(.)@ auf die Psyche @(.)@ ja auch ausgewirkt, schlussendlich. Ahm und wir haben schulmäßig (1) relativ wenig (1) am Anfang Infos erhalten. Wie soll's weitergehen und so weiter. (2) A:hm und es kam noch am Wochenende eine spärliche Email amal ah wir sollten Arbeitspake-

te erstellen, die dann auf der digitalen Lernumgebung, so heißt ah das Tool, das wir in der Schule haben, hochladen. [...] Ah und das war's. Gut. (Z. 56–63)

In seiner weiterführenden Beschreibung wird zunächst deutlich, dass die verordnete Distanz und der Freiheitsentzug maßgeblich auf das psychische Befinden des Lehrers Einfluss nahmen, wodurch er abermals den diesbezüglichen negativen Horizont bestätigt. Daran anschließend geht er im Zuge seiner Erzählung weiters auf die Quantität und Qualität der Informationen ein, die von der Schule an die Lehrerinnen und Lehrern herangetragen wurden. In den scheinbar „wenig“ [Z. 58] aussagekräftigen Informationen dürfte der inhaltliche Gehalt vordergründig auf zu erstellenden „Arbeitspakete“ [Z. 60] bezogen gewesen sein. Kommunikationsinstrument war demnach eine „spärliche Email“ [Z. 60], mittels der alle Lehrpersonen angehalten wurden, Arbeitspakete verpflichtend auf das schulinterne Tool „digitale Lernumgebung“ [Z. 61] hochzuladen. Zur Überbrückung der verordneten Distanz wird im Interview in zweifacher Weise auf digitale Medien verwiesen: Zur Kommunikation der Direktion mit den Lehrenden und zur Bereitstellung von Arbeitspaketen für die Schülerinnen und Schüler.

Die „spärliche Email“ [Z. 60] am „Wochenende“ [Z. 59] führte in weiterer Folge zu einer massenhaften Überbrückung der verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien:

L: Ahm dann kam einmal so dieser Masseneffekt. Jeder hat irgendwelche Arbeitspakete hochgeladen (1) und das war schluss-

endlich zu- also wir haben dann relativ schnell die Rückmeldung auch schon von Eltern, von Schülern und auch vom Rektor wieder erhalten. Ne das ist zu viel, was wir machen. (Z. 63–67)

In Folge der Aufforderung durch die Direktion wurde scheinbar die Nutzung digitaler Medien ins Rollen gebracht, der aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer der Schule zu einem gewissen „Masseneffekt“ [Z. 63] führte, sodass „jeder [...] irgendwelche Arbeitspakete hochgeladen“ [Z. 63-64] hat. Seinen Ausführungen zufolge zeichneten sich allem Anschein nach diese den Schülerinnen und Schülern digital zur Verfügung gestellten Arbeitspakete jedoch weniger durch ihre Qualität aus – was durch die Formulierung „irgendwelche“ [Z. 64] deutlich wird –, sondern vielmehr durch ihre Quantität, was wiederum „relativ schnell“ [Z. 65] zur Folge hatte, dass den Lehrpersonen von den Eltern der Schülerinnen und Schüler selbst wie auch von der Direktion der Schule rückgemeldet wurde, „Ne das ist zu viel, was wir machen“ [Z. 67].

In der Erzählung bezüglich des Engagements und der Vorgehensweise in der Durchführung des Fernunterrichts mit Hilfe von digitalen Medien in Folge der Aufforderung der Direktion dokumentiert sich eine massenhafte Überbrückung der verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien und eine bestimmbare Ungewissheit bzw. Unsicherheit hinsichtlich der Zumutbarkeit und Umsetzbarkeit digitaler Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler im Rahmen des vorgeschriebenen *home schooling*. Indem der Lehrer jedoch darauf verweist, dass durch die Aufforderung der Direktion ein regelrechter *Masseneffekt* ausgelöst wurde, wird

deutlich, dass es sich bei der sich dokumentierenden Überbrückung der verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien sowie der Ungewissheit und Unsicherheit um einen Teil einer kollektiven Orientierung der Lehrpersonen (zumindest) der gleichen Schule handelt. Zudem zeichnet sich über die Narration des Lehrers hinsichtlich dieses Masseneffekts, der scheinbar durch eine spärliche Email und Informationsvermittlung durch die Direktion ausgelöst wurde, ebenso bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei deren Eltern eine gewisse Überforderung ab, die als Konsequenz wiederum dazu führte, dass die Lehrpersonen hörten, dass ihr Engagement „zu viel“ [Z. 67] sei. Die massenhafte Überbrückung der räumlichen und verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien, manifestierte sich schnell als digitale Nähe, die auch schnell „zu viel“ [Z. 67] wurde.

3.3 Ich arbeite viel mit Lehrvideos, aber es fehlt der Lehrer

Dass vor allem auch die Eltern überfordert sind, stößt beim Lehrer auf großes Verständnis, wie er in der nachfolgenden Interviewsequenz im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Argumentation thematisiert:

L: [...] Ich meine, ich arbeite da schon viel auch jetzt a:hm mit-mit Lehrvideos und hin und her. Gut, das habe ich früher auch gemacht, aber es fehlt der Lehrer @(.)@. Also das ist das ist sowieso meine Erkenntnis des Ganzen. Der Lehrer, die Lehrerin, die sind nicht da a:hm und viele Eltern sind heillos überfordert. Ich verstehe es. Also ich verstehe es wirklich a:hm. (Z. 183-188)

Der Lehrer verweist zunächst darauf, dass er auch bereits vor Beginn der Coronaausnahmesituation mit Lehrvideos gearbeitet hat. Hier dokumentiert sich erstmalig, dass der Lehrer schon „früher“ [Z. 185] mit digitalen Medien zu Unterrichtszwecken gearbeitet hat. Aus welchen Gründen er bereits früher mediendidaktische Aktivitäten gesetzt hat und ob damit ein positiver oder negativer Horizont in der Orientierung verbunden ist, manifestiert sich in der Sequenz jedoch nicht. Der Lehrer akzentuiert aus seiner Perspektive jedoch betont, dass „der Lehrer [fehlt, Anm. V.]“ [Z. 185]. Hier manifestiert sich eine Differenz zwischen dem Interviewten als mit Lehrvideos arbeitender Person und seiner Zuschreibung hinsichtlich der Rolle als Lehrender. Das Arbeiten mit Lehrvideos wird nicht als Teil der Rollenzuschreibung manifestiert, denn er arbeitet mit Lehrvideos, „aber es fehlt der Lehrer“ [Z. 185]. Das Arbeiten mit Lehrvideos kann also mit dem Fehlen des Lehrers einhergehen. Das Arbeiten mit Lehrvideos wird nicht klar mit der Rolle des Lehrers integriert verhandelt, sondern wird als „Rollendistanz“ (Goffman 1973: 124f) aufseiten des Lehrers dokumentiert. Wenn das Arbeiten mit Lehrvideos nicht als Teil der Rolle von Lehrenden manifestiert ist, bleibt weiter offen, welche Zuschreibungen sich als Teil der Rolle manifestieren.

Die „Erkenntnis“ [Z. 186], dass „der Lehrer [fehlt, Anm. V.]“ [Z. 185] scheint aufseiten des Lehrers keine Momentaufnahme zu sein, sondern – wie er ja auch selbst darauf hinweist – seine Quintessenz „des Ganzen“ [Z. 186], d. h. vermutlich hinsichtlich der sich bereits über Wochen erstreckende COVID-19-Krise. Was der Leh-

rer nun explizit damit meint, dass „der Lehrer [fehlt, Anm. V.]“ [Z. 185], kann anhand dieser Sequenz zunächst nicht geklärt werden, jedoch sehr wohl dann, wenn er an einer anderen Stelle des Interviews darauf eingeht, was für ihn generell eine Lehrperson auszeichnet (siehe weiter unten in diesem Aufsatz). Dennoch lässt sich zunächst aus dieser Sequenz schließen, dass die Lehrperson hinsichtlich des Vermittelns von Lerninhalten und der Arbeit mit Eltern grundlegend einen positiven Horizont in der Orientierung des Lehrers einnimmt. Zudem kann jedenfalls festgehalten werden, dass aus seiner Lehrerperspektive das Fehlen der Lehrperson den Grund dafür darstellt, dass die Eltern „heillos überfordert“ [Z. 187] sind. Diese Überforderung stößt beim Lehrer auf großes Verständnis, wie er selbst betont: „Ich verstehe es. Also ich verstehe es wirklich a:hm“ [Z. 187–188]. Die Formulierung „heillos“ [Z. 187] verweist der Wortbedeutung entsprechend auf etwas Hoffnungsloses: etwas, das einer Katastrophe gleicht und nur schwer zu ertragen bzw. auszuhalten ist – sofern bzw. solange dafür keine Heilung gefunden wurde. Im Umkehrschluss kann aus diesem Diskursverlauf wiederum gefolgert werden, dass – offenbar aus seiner Sicht – vordergründig das Lehrpersonal selbst den Eltern die *Heilung* für jene Überforderung, die durch den corona-bedingten vorläufigen *Verlust* der Lehrperson hervorgerufen wurde, bringen könnte.

Als der Lehrer im Interview schließlich inhaltlich darauf eingeht, wie sich entsprechend der ministeriellen Anordnung die stufenweise Öffnung nach dem 4. Mai an seiner Schule gestalten soll,

erzählt er davon, dass bis dahin noch „normal die digitale Lehre“ [ohne Transkript] durchgeführt und danach der Unterricht – zumindest zunächst für die Abschlussklassen – wieder auf Präsenzveranstaltung umgestellt wird.

3.4 Ich bin keine Pausenaufsicht

Welche Konsequenzen sich durch diese Umstellung - im Sinne der partiellen Rückkehr zur Normalität – nun für ihn als Lehrer bzw. seine zukünftigen Tätigkeiten an der Schule ergeben, thematisiert er in der nachfolgenden Sequenz, die sich – wie folgt – sehr selbstläufig gestaltet:

L: U::nd das ist jetzt einmal das, wo wir stehen. (3) U::nd ich selber, weil ich keine Abschlussklassen habe, muss ehrlich sagen, ich hänge halt in der Luft, ich weiß nicht, wo es hinführen wird. Ich weiß auch jetzt ehrlich gesagt nicht, a::hm (2) ja, es ist dann irgendwie gesprochen worden, dass Kollegen der anderen Jahrgänge eventuell für Pausenaufsichten eingeteilt werden. Und das muss ich sagen, nimmt mich auch total mit, weil ich bin keine Pausenaufsicht und das ist für mich etwas selbst der Situation geschuldet total etwas Abwertendes, a::hm. (Z. 126-134)

Die Formulierung „ich hänge halt in der Luft“ [Z. 127-128] im Rahmen seiner Beschreibung erweckt zunächst den Eindruck, als hätte der Lehrer vollkommen seinen Halt, seine Kontrolle und womöglich auch seine Orientierung verloren. In dieser metaphorischen Darstellung von sich „selber“ [Z. 127] dokumentiert sich seine Ungewissheit, die bereits an anderer Stelle des Interviews zu Tage trat, aufs Neue. Dass mit dieser Ungewissheit ein gewisser

Zweifel und Aussichtslosigkeit einhergehen, wird in seiner weiterführenden Aussage deutlich, in der er darauf verweist, dass „ich [nicht, Anm. V.] weiß, wo es hinführen wird“ [Z. 128]. Was der Lehrer mit „es“ [Z. 128] genau meint, die COVID-19-Krise im Allgemeinen oder die sich daraus ergebende schulische Situation im Speziellen, lässt sich an dieser Stelle zunächst nicht genau klären. Sein Hinweis, dass er derzeit „keine Abschlussklassen“ [Z. 127] betreut, lässt allerdings darauf schließen, dass er auf den schulischen Kontext anspielt.

Abermals deutet sich eine gewisse Ungewissheit an, als der Lehrer davon erzählt, „dass Kollegen der anderen Jahrgänge eventuell für Pausenaufsichten eingeteilt werden“ [Z. 130–131]. Aufgrund des Umstandes, dass er in diesem Schuljahr in keiner Abschlussklasse unterrichtet, könnte somit auch er einer derjenigen sein, der zur Pausenaufsicht „eingeteilt“ [Z. 131] wird. Allem Anschein nach dürfte dahingehend vonseiten des Rektorats jedoch zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Entscheidung getroffen worden sein, was durch seine Verwendung des Begriffs „eventuell“ [Z. 130] deutlich wird. Besonders interessant an der Erzählung des Lehrers ist jedenfalls, dass die Lehrpersonen der Schule scheinbar selbst nicht in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden, ob sie nun zukünftig als „Pausenaufsichten“ [Z. 131] tätig werden (müssen) oder nicht, ansonsten würde der Lehrer nicht davon sprechen, dass sie „eingeteilt“ [Z. 131] werden. Durch diesen Sachverhalt erhält der eingangs beschriebene Gemütszustand des ‚In-der-Luft-Hängens‘ eine metaphorische Ergänzung:

Durch die Erwähnung, dass dem Lehrer in der Institution Schule möglicherweise die neue Rolle der Pausenaufsicht zuteil wird, er hierzu jedoch scheinbar selbst keine Zustimmung geben muss, entsteht gedankenexperimentell das Bild einer Marionette. Bekannterweise handelt es sich bei einer Marionette um eine Puppe ohne Eigenleben, deren Kopf und Gliedmaßen an mehreren Fäden befestigt sind und die darauf angewiesen ist – in Abhängigkeit der jeweils aktuell darzustellenden Situation –, von anderen Menschen gesteuert bzw. in eine bestimmte Richtung bewegt zu werden. So wird gleichsam ein Mensch, der von anderen Menschen zur Erfüllung eines bestimmten Zwecks wie ein Werkzeug benutzt wird, als Marionette bezeichnet. Diese hierdurch entstandene Metaphorik streicht noch einmal deutlich den Kontrollverlust aufseiten des Lehrers hervor. Seine diesbezügliche Haltung hinsichtlich seiner ihm unter Umständen aufoktroierten neuen Rolle als Pausenaufsicht bringt der Lehrer schließlich im Anschluss zum Ausdruck, indem er einerseits darauf verweist, dass es ihm damit nicht gut geht (ihn „total mit[nimmt, Anm. V.]“ [Z. 131-132]) und er diesen Umstand andererseits – selbst wenn dieser der vorherrschenden prekären Situation geschuldet ist – als „etwas Abwertendes“ [Z. 133] verurteilt: „Ich bin keine Pausenaufsicht“ [Z. 132]. Hinsichtlich der Rolle einer Pausenaufsicht deutet sich einerseits ein negativer Horizont in der Orientierung des Lehrers an. Andererseits dokumentiert sich hierbei wiederum eine „Rollendistanz“ aufseiten des Lehrers, wie sie bereits Goffman (1973: 124f) einführte bzw. thematisierte, um auf Handlungen

verweisen zu können, die effektiv eine ablehnende Gleichgültigkeit des Darstellers einer Rolle vermitteln, die er vorführt (ebd.).

Im Rahmen des Interviews wird deutlich, dass sich der Lehrer eindeutig von jenen externen Rollenzuschreibungen sowie jenen Aufgaben und Funktionen abgrenzt, die aus seiner Perspektive kaum etwas mit seiner eigenen Rolle als Lehrperson zu tun haben.

Wenngleich sicherlich auch Lehrpersonen im regulären Schulalltag regelmäßig dazu angehalten sind zu bewerkstelligen, dass die Pausen – ohne gröbere Missstände unter den Schülerinnen und Schülern – reibungslos ablaufen, hebt der Lehrer mit dieser Aussage unmissverständlich hervor, dass er es nicht als seine Hauptaufgabe ansieht, während der Pausen zu beaufsichtigen. Zudem dokumentiert sich hierin seine augenscheinliche Ablehnung hinsichtlich jener Aufgaben und Funktionen, welche die Rolle und möglicherweise auch das damit in Verbindung stehende Ansehen einer Lehrerin/eines Lehrers ‚abwerten‘ (könnten).

3.5 Ich bin Lehrer, kein Retter

Im Anschluss führt der Lehrer schließlich im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion einer Argumentation den Diskurs zur eigenen Rollenübernahme und den damit zu gewährleistenden Aufgaben und Funktionen im schulischen Kontext fort:

L: Ich bin Lehrer, ja. Ah-und das ist für mich, glaube ich, eine ganz und das möchte ich mir auch beibehalten, für mich ist das, diese

Rollendefinition. Ich bin da:, um etwas zu unterrichten, ich bin da für ihre Erziehung in gewisser Weise, (1) aber nicht größtenteils. [...] Nicht, dass ich mir Verantwortung a:hm, dass ich Verantwortung abschiebe, aber ich denke mir, wenn ich meinen Job schon ernst nehme, als Lehrer, als profess- einen professionellen Job, den ich hier ausübe, dann muss ich auch wissen, wo meine Grenzen sind. Weil sonst ist es nicht mehr professionell. (1) Ja. (Z. 282–296)

Wie sich in dieser kurzen Sequenz zeigt, positioniert sich der Lehrer in betonter und gleichsam unmissverständlicher Art und Weise in seiner innerhalb der Institution Schule eingenommenen Rolle und lässt dabei auch keine Zweifel aufkommen: „Ich bin Lehrer, ja“ [Z. 282–283]. Indem der Lehrer unmittelbar seine Rolle mit einem „Ja“ [Z. 283] bestätigt, bringt er seine diesbezügliche Überzeugung zum Ausdruck. In der Orientierung des Lehrers deutet sich hierbei ein positiver Horizont an, dem er entgegenstrebt („das möchte ich mir auch beibehalten“ [Z. 283–284]) und der somit nicht nur sein aktuelles, sondern auch sein zukünftiges pädagogisches Handeln maßgeblich beeinflusst. Als Begründung für seine Position führt der Lehrer „die Rollendefinition“ [Z. 284] an, die herkömmlicherweise im Zuge der schulischen Sozialisation durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure vorgenommen wird und maßgeblich daran beteiligt ist, wie Personen in der jeweils eingenommenen Rolle situationsbedingt handeln bzw. sich demgemäß verhalten. Durch die Beteiligung am schulischen (Interaktions-)Geschehen sozialisieren sich nämlich die Akteurinnen und Akteure in den üblichen Mustern der Gesellschaft gegenseitig

(vgl. Abels und König, 2010, S. 130–131), was wiederum die wechselseitigen Rollendefinitionen bzw. -zuschreibungen miteinschließt. Seine Rollendefinition, die nicht nur durch andere, sondern auch durch sich selbst vorgenommen wurde, scheint demnach einen wesentlichen Aspekt innerhalb seines pädagogischen Handlungssystems in der Institution Schule darzustellen. Welche konkreten Aufgaben und Funktionen er mit seiner Rolle als „Lehrer“ [Z. 283] verbindet, verdeutlicht er schließlich in seinen weiteren Ausführungen, indem er darauf verweist, dass er „da: [ist, Anm. V.], um etwas zu unterrichten“ [Z. 285.] und „in gewisser Weise [...] aber nicht größtenteils“ [Z. 285–286], um zu erziehen. In diesem Kontext macht der Lehrer gleichsam darauf aufmerksam, dass er als Lehrer „einen professionellen Job“ [Z. 294] ausübt, den er „ernst“ [Z. 294] nimmt. Dabei deklariert er einerseits nicht nur seinen auszuübenden Beruf als Profession, sondern hebt andererseits noch einmal deutlich hervor, dass gerade jene Tätigkeiten, die er innerhalb dieser Profession in seiner Rolle als Lehrer ausübt, der „Jobmentalität“ (Breidenstein/Jergus 2005: 177), wie sie in der Schule vorzufinden ist, zuzuordnen sind. Als wesentliche Voraussetzung dafür, dass eine Lehrperson auch tatsächlich „einen professionellen Job“ [Z. 294] erledigt, sieht der Lehrer wiederum darin gegeben, indem sie/er ihre/seine eigenen „Grenzen“ [Z. 295] nicht nur kennt („Weil sonst ist es nicht mehr professionell“ [Z. 295–296]), sondern diese scheinbar auch immer wieder aufs Neue deutlich markiert. Dieser Umstand wurde nicht nur bereits in einem vorherigen Abschnitt dieser dokumentarischen Analyse deutlich, sondern zeigt sich auch in der nachfolgenden In-

terviewsequenz, in der sich der Lehrer klar von der Rolle eines Retters abgrenzt:

L: [...] Und ich muss mich da teilweise selbst schützen und da, und vor allem, ich bin kein Retter (1) in meinem Beruf. Ich sehe mich auch nicht als Retter an ahm. Ich bin jemand, der unterstützt, der instruiert, ein Coach, aber ich bin kein Retter. Und die Kinder erhalten keine Hilfe, wenn ich sie rette. (Z. 316–320)

Wie sich der Lehrer bereits zuvor gegenüber der Rolle als „Pausenaufsicht“ [Z. 132] abgegrenzt hat, positioniert er sich hinsichtlich seiner Rolle als Lehrperson auch gleichsam gegenüber jener eines Retters: „Ich bin kein Retter (1) in meinem Beruf“ [Z. 317]. Dem Wortgebrauch zufolge bedeutet es ‚jemanden zu retten‘, jemandem anderen, der sich in einer Notlage befindet, Hilfe/Unterstützung zu leisten. Dabei geht es vordergründig darum, dass eine Person auf Fremdeinwirkung angewiesen ist, da sie sich diese Unterstützung selbst nicht (mehr) geben kann. Der Lehrer verweist in seinen Ausführungen nun darauf, dass er sich „vor allem“ [Z. 316–317] in seinem beruflichen Umfeld vor derartigen Grenzüberschreitungen durch andere zu schützen trachtet, die ihm möglicherweise die Rolle des Retters zuteilwerden ließen. Indem er nun gleichsam darauf hinweist, dass er sich nicht als Retter betrachtet, deutet auch darauf hin, dass er sich nicht mit einer derartigen Rolle identifiziert, sondern sich viel mehr davon distanziert. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Rollenzuschreibung bzw. -zuweisung eines Retters, wie sie (möglicherweise) im schulischen Kontext von anderen vorgenommen wird, einen negativen Horizont in der Orientierung des Lehrers darstellt und er diesem

als Konsequenz entgegenstrebt. Ein möglicher Grund hierfür könnte jener sein, dass er – im Gegensatz zu jener eines Retters – bereits mit der Rolle des Lehrers und den damit verbundenen Funktionen und Aufgaben, die gleichsam von und durch andere festgelegt werden, derart identifiziert ist und dementsprechend in der pädagogischen Praxis handelt. Dieser Umstand bestätigt sich im Interview, indem er Folgendes erwähnt: „Ich bin jemand, der unterstützt, der instruiert, ein Coach, aber ich bin kein Retter“ [Z. 318-319]. Auch in dieser Aussage dokumentiert sich erneut eine gewisse Rollendistanz bzw. Ablehnung in der Orientierung des Lehrers. Er argumentiert diese implizite Rollendistanz bzw. Ablehnung damit, dass er aus seiner Sicht seine Schülerinnen und Schüler keinesfalls unterstützt, „wenn [er, Anm. V.] sie rettet“ [Z. 320], wodurch sich wiederum ein gewisses ‚Wechselspiel‘ zwischen Nähe und Distanz andeutet: ‚Denn jemanden zu unterstützen‘, bedeutet, jemanden unter die Arme zu greifen, ohne dass zu sehr in die Selbstbestimmung eines Individuums eingegriffen wird. Wenn jemand bei jemanden anderen jedoch zur Retterin/ zum Retter werden muss, dann bedeutet dies in den meisten Fällen, dass die Selbstbestimmung des Individuums zum größten Teil nicht mehr gegeben ist.

4. Fazit & Ausblick

Im Rahmen dieses Artikels wurde thematisiert, wie die Rolle im Zuge des verordneten *home schooling* und der (zumindest) räum-

lichen Distanz zur Institution Schule und den Schülerinnen und Schülern von Lehrenden verhandelt wird.

In der Erzählung bezüglich der Relevanz von digitalen Medien dokumentiert sich ein *digitaler Masseneffekt* als massenhaften Überbrückung der verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien und eine gewisse Ungewissheit hinsichtlich der Zumutbarkeit und Umsetzbarkeit digitaler Arbeitsaufträge. Der Lehrer verweist darüber hinaus auf einen „Masseneffekt“ [Z. 63] und so wird deutlich, dass es sich bei der sich dokumentierenden Überbrückung der verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien sowie der Ungewissheit und Unsicherheit um einen Teil einer kollektiven Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer der gleichen Schule handelt. Gleichzeitig löste der Masseneffekt bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei deren Eltern eine gewisse Überforderung aus. Die massenhafte Überbrückung der räumlichen und verordneten Distanz durch die Nutzung digitaler Medien manifestierte sich als digitale Nähe, die wieder schnell „zu viel“ [Z. 67] wurde. Diese kollektive Orientierung verweist als allgemeiner Dokumentsinn auf das Wechselspiel zwischen digitaler Nähe und räumlicher Distanz.

In Bezug auf die Rolle der Lehrperson dokumentiert sich in der Erzählung zunächst eine dreifache Rollendistanz. Dabei resultiert

Rollendistanz [...] aus der Spannung zwischen den sozial normierten Rollenerwartungen und der Identitätskonzeption der Person und verweist auf die Anforderung, beides in einer rollenkonformen Weise zur Darstellung zu bringen. (Pongratz 2003: 128)

Als normierte Rollenerwartungen manifestierte sich der Lehrer als Arbeiter mit Lehrvideos, als Pausenaufsicht und als Retter. Das Arbeiten mit Lehrvideos wird jedoch von ihm nicht als Teil der Rollenzuschreibung erachtet, denn der Lehrer arbeitet mit Lehrvideos, „aber es fehlt der Lehrer“ [Z. 185] trotzdem. Wenn das Arbeiten mit Lehrvideos demnach nicht als Teil der Rolle von Lehrenden manifestiert ist, zeigt sich eine erste Rollendistanz, wobei sich bei dieser Rollendistanz weder ein negativer noch ein positiver Horizont der Orientierung dokumentiert. Ein eindeutig negativer Horizont der Orientierung dokumentiert sich bei der Rollendistanz zur Pausenaufsicht und zum Retter. Der Lehrer zeigt diese implizite Rollendistanz und den negativen Horizont der Orientierung, indem er argumentiert, dass er seine Schülerinnen und Schüler keinesfalls unterstützt, „wenn [er, Anm. V.] sie rettet“ [Z. 320]. Sein negativer Horizont der Orientierung hinsichtlich seiner potenziellen Rolle als Pausenaufsicht dokumentiert sich in der Aussage, dass Pausenaufsicht „etwas Abwertendes“ [Z. 133] ist. Er macht klar: „Ich bin keine Pausenaufsicht“ [Z. 132]. Diese dreifache Rollendistanzierung, die sich zu Beginn des zu analysierenden Abschnitts allmählich anbahnt und schließlich in der Auseinandersetzung mit den diversen durch die Institution Schule aufoktroierten Rollen zuspitzt, macht darauf aufmerksam, wie wesentlich es ist, die Rolle der Lehrenden zu kennen und diese auch in Krisenzeiten ernst zu nehmen, um nicht einen allgemeinen negativen Horizont in kollektiven Orientierungen zu begünstigen. In dieser dreifachen Rollendistanz dokumentiert sich, wie der Lehrer seine Rolle in der COVID-19-Krise verhandelt, jedoch bleibt zu-

nächst offen, welche Zuschreibungen er als Teil der Rolle definiert.

Die Definition seiner Rolle als „Lehrer“ [Z. 283] und der positive Horizont hinsichtlich seiner Orientierung ist mit „unterrichten“ [Z. 285] und „in gewisser Weise [...] aber nicht größtenteils“ [Z. 285–286] auch mit „Erziehung“ [Z. 285] verbunden. Ein Lehrer, der unterrichtet und in gewisser Weise auch erzieht, ist jemand, „der unterstützt, der instruiert, ein Coach“ [Z. 318–319]. Der „Coach“ [Z. 319] als Teil der Rollendefinition und Orientierung mit positivem Horizont ist wiederum ein Ergebnis der Ausverhandlung der Rolle des Lehrenden in Zeiten der COVID-19-Krise.

Im Wissen um die Grenze zwischen der dreifachen Rollendistanzierung mit negativem Horizont und der Rollendefinition mit positivem Horizont liegt die Professionalität dieses Lehrers begründet. Als Lehrer „muss ich auch wissen, wo meine Grenzen sind. Weil sonst ist es nicht mehr professionell. (1) Ja.“ [Z. 293–296]. Die Professionalität in diesem Beruf speist sich somit jedenfalls auch aus dem Wissen um die eigene Rolle und aus der Grenze zwischen den Zuschreibungen, welche zumutbar sind und welche nicht zumutbar sind.

Die durch die COVID-19-Krise ausgelöste schulische Ausnahmesituation führte scheinbar einerseits dazu, dass er seine ihm zugewiesene und von ihm angenommene bzw. eingenommene Rolle als Lehrperson zu hinterfragen begann und gleichsam dazu, dass er durch diese Erfahrung mit COVID-19 darin gefestigt wurde, wie er sich selbst in der Institution Schule sieht bzw. von seinen Kolle-

ginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern und sich selbst betrachtet werden möchte: Nicht als Pausenaufsicht, nicht als Retter und auch weniger als Lehrvideoproduzent, sondern, vielmehr (oder ausschließlich) als Lehrer, der unterrichtet, instruiert und als Coach fungiert bzw. – bis zu einem gewissen Grad – auch erzieht. Abschließend wird klar, dass die Grenzziehung zwischen Erstem und Zweitem sein Ausdruck professionellen, pädagogischen Handelns ist.

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass dieser Artikel die Möglichkeit eröffnete, anhand eines Einzelfalls die von der Gesellschaft in Zeiten der COVID-19-Krise an die Lehrenden herangetragenen Zumutungen zu thematisieren und deren Einfluss auf die Rolle und die sich hieraus verändernde bzw. veränderte (digitalisierte) Handlungspraxis von Lehrpersonen während des *home schooling* zu diskutieren. Wie sich über die dokumentarische Analyse zeigte, führten die ministeriellen und schulischen Vorgaben nicht nur dazu, dass sich der Lehrer allem Anschein nach mit der eigenen Rolle als Lehrperson konfrontiert sah, sondern auch dazu, dass er sich – in Auseinandersetzung mit diesen Vorgaben – eindeutig zu positionieren hatte. Hierin wurden auch – zumindest in Ansätzen – die von der Regierung und Institution wirksamen Macht- und Herrschaftsstrukturen erkennbar: Lehrende waren zwar weiterhin gefordert, ihren schulischen Verpflichtungen – wenn auch unter anderen (digitalen) Bedingungen – adäquat nachzukommen und *notgedrungen* in kürzester Zeit andere Formen des Lehrens in ihre alltägliche unterrichtliche Handlungspra-

xis zu integrieren, andererseits sollten sie auch andere Rollen und damit verbundene Funktionen und Aufgaben übernehmen, die (scheinbar) nur bedingt etwas mit ihrer eigenen Profession zu tun haben, wie etwa als Pausenaufsicht oder als Retter zu fungieren. Welche (möglichen) Beschämungspraktiken und (unbewussten) Abwehrprozesse in der Auseinandersetzung mit diesen macht- und herrschaftsinhärenten ministeriellen und institutionellen Vorgaben einhergingen und somit auf das professionelle, pädagogische Handeln von Lehrperson einwirkten, ließe sich zwar mit der Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik klären (vgl. u.a. Reischl 2019b), kann aber im Rahmen dieses Artikels nicht weiter ausgeführt werden. Auch wäre es im Zuge einer weiterführenden Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und narrationsstruktureller Analyse (Schmölz 2020) besonders interessant zu untersuchen, welche Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze 1981) der Lehrer bei der Verhandlung der Rollen‘überzeugung‘ im Zuge der coronabedingten Ausnahmesituation entwickelt. Darüber hinaus könnten sich Folgearbeiten kritisch der Frage widmen, wie *home schooling* für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, von Lehrenden überhaupt angemessen vorbereitet, durchgeführt sowie – im Zuge inklusiver Leistungsbewertung – evaluiert werden kann/soll, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen und die von den Lehrpersonen einzunehmenden Rollen nicht klar definiert und ausverhandelt sind (vgl. Reischl/Schmölz 2021). Diese Frage schließt wiederum die diskursive Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbestim-

mung(en) im Kontext schulischer Veränderungsprozesse und biografischen Prozessstrukturen, die damit sich verändernden Herausforderungen sowie Anforderungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure mit ein, wie sie (mitunter) im Zuge der coronabedingten Ausnahmesituation eine wesentliche Rolle spielt(e) und bspw. das professionelle, pädagogische Handeln von Lehrpersonen maßgeblich beeinflusst(e).

Literatur

Abels, Heinz (2001): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Lehrbuch. Studententexte zur Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Asbrand, Barbara (2010): Dokumentarische Methode. Online Fallarchiv Schulpädagogik, online unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf (letzter Zugriff: 07.05.2020).

Breidenstein, Georg/Jergus, Kerstin (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse, in: Prengel, Annedore/Breidenstein, Georg (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177–199.

Bohnsack, Ralf (1997): Dokumentarische Methode, in: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen: Leske + Budrich, 191–212.

Bohnsack, Ralf (2010): Documentary Method and Group Discussions, in: Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicole/Weller, Wivian (Hg.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*, Opladen: B. Budrich, 99–124.

Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, 175–200.

Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Dollinger, Bernd/Schmidt, Holger (2015): Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen“. Empirische Befunde zur gegenwärtigen Situation des „Unterlebens“ in Gefängnissen, online unter: https://www.researchgate.net/publication/319310352_Zur_Aktualitat_von_Goffmans_Konzept_totaler_Institutionen_-_Empirische_Befunde_zur_gegenwartigen_Situation_des_Unterlebens_in_Gefangnissen (letzter Zugriff: 07.05.2020).

Garfinkel, Harold (1962): Common Sense Knowledge of Social Structures. The Documentary Method of Interpretation in Lay and Professional Fact Finding, in: Scheer, Jordan M. (Hg.): *Theories of the Mind*, New York: Free Press, 689–712.

Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.

Goffman, Erving (1973): *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*, München: R. Piper & Co.

Goffman, Erving (2017): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München: Piper.

Hering, Linda/Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse, in: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 619–632.

Huber, Stephan/Günther, Paula/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*, Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, Karl (1952): Wissenssoziologie, in: Ders. (Hg.): *Ideologie und Utopie*, Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke, 227–267.

Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*, Berlin/München/Boston: De Gruyter.

Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.

Pongratz, Hans (2003): *Die Interaktionsordnung von Personalführung: Inszenierungsformen bürokratischer Herrschaft im Führungsalltag*, Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reischl, Julia (2019a): Interaktionsordnung und Begabungsförderung — Geht das überhaupt zusammen? In: Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1–2/2019, 46–57.

Reischl, Julia (2019b): Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts, Universität Wien: Dissertation.

Reischl, Julia (2019c): „Das ist besser als eine Komödie...“ Die dramaturgische Inszenierung einer vermeintlichen Lernsituation, in: Schrittmesser, Ilse (Hg.): Begabungsförderung 347 Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183–202.

Reischl, Julia/Schmölz, Alexander (2021): A critical examination of home schooling during COVID-19 Quarantine from teacher's perspective, in Vorbereitung.

Riemann, Gerhard (2003): A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into "Doing Biographical Research", Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440>.

Schmölz, Alexander (2020): Combining the Documentary Method and the Narrative-structural Method, in: Huber, Matthias/Froehlich, Dominik (Hg.), Analyzing Group Interactions A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods, London: Routledge, 180–189

Schütze, Fritz (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen, in: Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie, Band X, Opladen: Westdeutscher Verlag, 7–41.

Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs, in: Mattes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Nürnberger Forschungsvereinigung, 67–156.

Thiel, Felicitas (2016): Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.