

Kai-Uwe Hugger
Till-Sebastian Idel
Anna Schütz
Silvia Thünemann

Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns

Kurseinheit 2:
Professionalität und Professionalisierung in
pädagogischen Handlungsfeldern 1

Schule und Medienpädagogik

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis.....	V
1 Professionalität im Handlungsfeld Schule	7
1.1 Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung	9
1.1.1 Der Persönlichkeitsansatz.....	11
1.1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz.....	14
1.1.3 Der strukturtheoretische Ansatz.....	16
1.1.4 Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz.....	19
1.1.5 Der berufsbiografische Ansatz	22
1.2 Durchgängige theoretische Fragestellungen	25
1.2.1 Krise und Routine: Wie planbar ist und wie ungewiss bleibt pädagogisches Handeln?.....	25
1.2.2 Wissen und Können: Kann ich etwas, weil ich es weiß oder weiß ich etwas, weil ich es kann?	29
1.2.3 Reflexivität: Kompetenz oder Haltung?	31
1.2.4 Organisation und Profession: Was begrenzt die professionelle Autonomie?.....	35
1.3 Professionsentwicklung – Diskussionen um aktuelle Herausforderungen.....	37
1.3.1 Die Ausbildung von Lehrpersonen.....	40
1.3.2 Individualisierung und neue Lernkultur.....	43
1.3.3 Kooperation und Multiprofessionalität	46
1.3.4 Schulentwicklung und Professionalisierung	48
1.4 Fazit: Quo vadis? Professionalisierung und Professionsentwicklung im Handlungsfeld Schule	51
1.5 Literaturverzeichnis	55
2 Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik	67
2.1 Ausdifferenzierung des medienpädagogischen Berufsfeldes	68
2.1.1 Medienpädagogischer Kernbereich	69
2.1.2 Erster Randbereich	69
2.1.3 Zweiter Randbereich	70
2.2 Erwartungen an die Kompetenzen von medienpädagogisch Handelnden	72
2.2.1 Medienpädagogische Kompetenzanforderungen aus bildungspolitischer Perspektive	72

2.2.2	Medienpädagogische Kompetenz aus Sicht der Berufspraxis.....	76
2.2.3	Zwischen Medienkompetenz, medienpädagogischer Kompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik	79
2.3	Professionalisierung medienpädagogischen Handelns	91
2.3.1	Medienpädagogik als Profession.....	93
2.3.2	Strategien medienpädagogischer Professionalisierung.....	93
2.4	Fallbeispiele handlungsorientierter Medienpädagogik	100
2.5	Fazit	108
2.6	Literaturverzeichnis.....	111

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: *Schwierige Voraussetzungen für die Entwicklung von medienpädagogischem Handeln im Unterricht aus Sicht von Lehrer*innen einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*..... 78
- Abbildung 2: *Welche Faktoren beeinflussen die Wirkung digitaler Medien im Unterricht* 88

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: *Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung* 9
- Tabelle 2: *Reflexionsfoki der aufgezeigten Diskursstränge zur Professionsforschung*..... 33

1 Professionalität im Handlungsfeld Schule

Till-Sebastian Idell/Anna Schütz/Silvia Thünemann

Schule ist sicherlich das prominenteste unter den pädagogischen Handlungsfeldern, die in dieser Kurseinheit vorgestellt werden. Die Bedeutung von Schule für die individuelle Lebensbewältigung und das Fortbestehen der Gesellschaft über den Wechsel der Generationen hinweg ist unbestritten. Schule ist untrennbar mit der Tätigkeit von Lehrpersonen, mit dem Lehrer/innenberuf verknüpft. Wer an Schule denkt, denkt daran, wie Lehrer/innen ihrem Auftrag nachkommen, was sie dabei leisten und vielleicht auch, wie sie einen im Positiven oder Negativen geprägt haben.

Das Ansehen des Lehrberufs in der Öffentlichkeit – und auch bei anderen pädagogischen Akteur/innen, in deren Arbeit Schule oft ein negativer Gegenhorizont der eigenen Tätigkeit und der eigenen Klientel ist – ist entsprechend widersprüchlich. Einerseits erhalten Lehrer/innen eine hohe Wertschätzung; in der Berufsprestige-Skala rangiert der Beruf immer wieder unter den ersten drei Plätzen (Institut für Demoskopie Allensbach 2013). Andererseits sind die Vorstellungen über den Lehrberuf auch ambivalent. Es wird anerkannt, dass der Beruf anstrengender und fordernder geworden ist, aber auch kritisiert, dass Lehrer/innen zuviel über ihre Belastung klagen (Institut für Demoskopie Allensbach 2011). Anspruch und Kritik sind laut Terhart notwendigerweise aufeinander bezogen:

Lehrerbild als Spiegel gesellschaftlicher Zustände

„Das negative Syndrom von Bildern, Urteilen und Vorurteilen im Blick auf den Lehrerberuf kann nur entstehen, weil es ein direktes Gegenstück hierzu gibt. Dieses Gegenstück sind die in der Öffentlichkeit immer wieder in zeit-typischer Inhaltlichkeit und Sprache vorgebrachten Hoffnungen, die an die Lehrerarbeit geknüpft werden“

TERHART 2010, S. 39

Das gesellschaftlich dominierende Lehrer/innenbild ist

„das Ergebnis kollektiver sozialer Konstruktionen, in das eben auch Wünsche und Fantasien, Hoffnungen, Enttäuschungen und bis zu einem gewissen Grad auch später Hass sowie Neid und Missgunst eingehen“

EBD., S. 40

Die Wahrnehmung des Lehrberufs kann also als Spiegel gesellschaftlicher Zustände verstanden werden, und sie lässt zugleich einige zentrale Merkmale erahnen, die in der Kurseinheit 1 ‚Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven‘ dargestellt wurden: Weil Professionen Berufe von existenzieller Bedeutung für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft sind, werden sie besonders beachtet, und es werden an das Handeln der Lehrkräfte als Professionelle hohe Erwartungen gestellt. Zugleich besitzt die öffentliche Meinung eine Intuition davon, dass sich professionelles Handeln im Medium von Interaktionsbeziehungen vollzieht, deren Gestaltung für die

Akteur/innen durchaus auch belastend sein kann. Das Gelingen dieser Beziehungsarbeit ist eine entscheidende Voraussetzung für professionelles Handeln bzw. – im Falle der Lehrer/innenarbeit – für guten Unterricht und den Lernfortschritt der Schüler/innen, der eben nie garantiert werden kann.

Professionalitätsbegriff

Der Begriff der Professionalität wird allerdings in der Alltagssprache oftmals nicht exklusiv für solche Berufe verwendet, die an existenziellen Problemlagen der Lebenspraxis unter Bedingungen von Beziehungsarbeit operieren. Vielmehr wird er inflationär gebraucht, um ein Handeln als in besonderer Weise gekonnt und souverän zu beschreiben. Demgegenüber beschäftigt sich die Professionsforschung damit, professionelles Handeln von anderem verberuflichten Handeln abzugrenzen und die Spezifik von pädagogischer Professionalität immer auch mit Blick auf die Merkmale, Bedingungen und Anforderungen an gelungenes professionelles Handeln zu bestimmen.

Aufbau des Kapitels

Wir knüpfen an die entsprechenden theoretischen Grundlegungen von Werner Helsper (2003, 2004; vgl. auch Kurseinheit 1) an und werden im ersten Schwerpunkt unseres Kapitels *Ansätze der Lehrer/innenforschung* zur Bestimmung pädagogischer Professionalität im Handlungsfeld Schule und die aus ihr resultierenden Implikationen zu Wegen und Formen der Professionalisierung – also zur Frage, wie Lehrpersonen am besten für ihren Beruf qualifiziert werden sollten – beschreiben (Kapitel 1.1). Neben diesen grundlegenden Konzepten und Modellen zur pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen befassen wir uns in einem weiteren Schwerpunkt mit durchgängigen theoretischen Fragestellungen (Kapitel 1.2) und aktuellen Diskussionen rund um die Professionsentwicklung im Handlungsfeld Schule (Kapitel 1.3).

Schule als Handlungsfeld pädagogischer Professionen

Mit der Anlage dieses Kapitels möchten wir Ihnen einen Einblick in jenen Teil der erziehungswissenschaftlichen Professionsdebatte geben, der sich vor dem Horizont eines Wandels von Schule abspielt. Gerade weil sich Schule als pädagogischer Ort in einer Öffnungsbewegung befindet (s. ausführlich in Kapitel 1.3), sich etablierte institutionalisierte Grenzen und Zuständigkeiten verschieben, immer häufiger verschiedene pädagogische Professionen in der Schule aufeinandertreffen und in der Kooperation Wege des Zusammenhandelns und geteilter Verantwortung gefunden werden müssen, scheint es Sinn zu machen, dass sich nicht nur Lehramtsstudierende, sondern auch andere angehende Pädagog/innen mit Schule und ihrer inneren Verfasstheit befassen. Bis vor wenigen Jahren noch war für andere pädagogische Professionen die Beschäftigung mit Schule und dem Lehrer/innenhandeln eher aus einer Außenperspektive motiviert, und es galt, die Logik des Lehrer/innenhandelns in einem ggf. auch kritisch eingeschätzten System zu verstehen, dessen Teilnahmebedingungen auf einer Verpflichtung („Schulzwang“) beruhen und in dem professionelles pädagogisches Handeln auch die Selektionsfunktion von Schule erfüllt. Heute ist Schule zunehmend mit anderen pädagogischen Feldern vernetzt bzw. überlagert sich mit ihnen. Schule ist zu einem multiprofessionellen Handlungsfeld geworden, in dem Akteur/innen auf vielfältige Weise auch ohne Lehramtsstudium als professionelle Pädagog/innen tätig werden können.

Gut zu wissen!

Noch ein paar Anmerkungen zur Nutzung des Texts: In dem uns zur Verfügung stehenden Raum können wir viele Fragen nur anreißen, aber nicht in aller Tiefe ausführen. Wir werden daher auf weiterführende Literatur verweisen. Sie finden außerdem an einigen Stellen im Text Hervorhebungen in Form von Wissensfeldern, die wir in Textboxen vom Fließtext absetzen und mit „Gut zu wissen!“ betitelt haben. In diesen stellen wir zentrale Aspekte und Hintergrundinformationen nochmals heraus. Darüber hinaus finden Sie unter einigen Kapiteln Aufgaben zur Vertiefung, mit denen wir Sie zum Nach- und Weiterdenken über den Text anregen wollen.



1.1 Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

Die schulbezogene Professionsforschung hat sich seit den 1970er Jahren entwickelt und im Zusammenhang mit der Reform von Schule und Lehrer/innenbildung (→ Kapitel 1.3) in den letzten 15 Jahren einen enormen Auftrieb gewonnen. Wir werden im Folgenden fünf Ansätze der Forschung zur Lehrer/innenprofessionalität anhand ihrer Leitkonzepte in gebotener Kürze skizzieren: den Persönlichkeitsansatz (1.1.1) sowie den kompetenztheoretischen (1.1.2), den strukturtheoretischen (1.1.3), den kulturtheoretischen (1.1.4) und den berufsbiografischen Ansatz (1.1.5).

Tabelle 1: Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

Psychologische Perspektive		Soziologische Perspektive	
eher quantitative Forschung		eher qualitative Forschung	
Persönlichkeitsansatz	Berufsbiografischer Ansatz	strukturtheoretischer Ansatz	
kompetenztheoretischer Ansatz		kulturtheoretischer Ansatz	

Diese Sortierung versucht, Ihnen eine Orientierung über das Gelände der schulbezogenen Professionsforschung zu geben, sie ist eine analytische Unterscheidung und daher immer auch anders möglich. In der Forschungspraxis finden sich unterschiedlich scharfe Abgrenzungen und Nähen zwischen den Ansätzen. Man kann sie am einfachsten nach ihren disziplinären Perspektiven und den damit zusammenhängenden forschungsmethodischen Zugängen in zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Während sowohl der Persönlichkeits- als auch der kompetenztheoretische Ansatz aus einer psychologischen Perspektive auf Professionalität blickt und ihre jeweilige Forschung mit quantitativen Methoden arbeitet, sind der strukturtheoretische und der kulturtheoretische Ansatz einer soziologischen Perspektive verpflichtet und beforscht den aus diesem Blickwinkel konstruierten Gegenstand der Lehrer/innenprofessionalität mit qualitativen Methoden. Die jeweilige disziplinäre Perspektive entscheidet also darüber, was unter Lehrer/innenprofessionalität und auch Lehrer/innenprofessionalisierung verstanden werden kann und wie sie beforscht werden sollen. Ob man die beiden Hauptrichtungen als

komplementär oder als unvereinbar einschätzt, hängt vom Standpunkt der Betrachter ab und hat auch eine wissenschaftspolitische Dimension, denn es geht um Möglichkeiten, Einfluss auf Professionalisierungsprogramme zu nehmen, institutionelle Positionen zu besetzen und Forschungsgelder zu akquirieren. Während in den beginnenden 2000er Jahren eine Frontstellung zwischen psychologischen und soziologischen Ansätzen zu beobachten war, die sich in einem Disput zwischen Werner Helsper als Vertreter der strukturtheoretischen Professionsforschung auf der einen Seite und Jürgen Baumert und Mareike Kunter als Repräsentant/innen der kompetenztheoretischen Professionsforschung auf der anderen Seite in Beiträgen der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* niederschlug (Baumert/Kunter 2006; Tenorth 2006; Helsper 2007), ist die Situation seither eher davon gekennzeichnet, dass beide Ansätze unabhängig voneinander forschen und sich kaum wechselseitig rezipieren (Tillmann 2014). Dies gilt allerdings nicht für den berufsbiografischen Ansatz in der Lehrer/innenforschung. Dieser liegt quer zu den beiden unterschiedenen Richtungen, er integriert sowohl psychologische und soziologische Konzepte der theoretischen Bestimmung und empirischen Analyse pädagogischer Professionalität in der Schule. Von ihm gehen so wichtige Impulse einer konzeptionellen und forschungsmethodischen Verknüpfung der beiden Hauptrichtungen in der Professionsforschung aus (Hericks/Keller-Schneider 2014; Košinár 2014).

Wir werden in Kap. 1.2 mit Bezug auf durchgängige theoretische Fragestellungen diese Ansätze der Professionsforschung zueinander ins Verhältnis setzen und sie so auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin vertiefen. Grundlegende zentrale Übereinstimmungen wollen wir bereits an dieser Stelle vorweg betonen. Sie markieren – so könnte man sagen – den theoretischen Ausgangspunkt einer jeden lehramtsbezogenen Professionsforschung und spannen so den Rahmen des Professions- und Professionalisierungsparadigmas auf:

Professionelles Handeln ist erlernbar

- Alle Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung eint die Ablehnung eines einseitig ausgelegten Leitbildes über den „geborenen Erzieher“, wie es im Kontext des nativistischen Persönlichkeitsparadigmas und in wissenschaftlich elaborierter Form vor allem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorherrschte (Spranger 1958) und bis heute in Alltagstheorien populär ist. Zwar fragt der Persönlichkeitsansatz nach den Wirkungsanteilen der nicht-kognitiven personalen Eigenschaften für professionelles Handeln. Grundsätzlich wird in der Professionsforschung aber davon ausgegangen, dass Professionalität durch Lernen erworben und damit in und durch Professionalisierungsprozesse ausgebildet werden kann; das wiederum unterscheidet den Professionellen vom Laien.

Professionalisierung geschieht im Medium wissenschaftlichen Wissens

- Die schulbezogene Professionsforschung – dies wurde in der Kurseinheit 1 zu den allgemeinen theoretischen Grundlagen der Professionsforschung schon dargelegt – geht davon aus, dass die grundständige Lehrer/innenbildung eine wissenschaftliche Angelegenheit ist und Lehrer/innen wissenschaftlich qualifiziert werden müssen, bevor sie in das Berufsleben einsteigen. Lehrer/innenhandeln beruht als umsichtiges Handeln auf einem durch wissenschaftliche Wissensbestände fundierten Urteils- und Entscheidungsvermögen, das erworben, ausgebildet und beständig weiterentwickelt werden kann und muss.

- Die Professionalisierung von Lehrpersonen beginnt mit dem Studium, ist mit dem Abschluss des Studiums aber keineswegs zu Ende. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Professionalisierung ein berufslebenslanger Prozess ist, also im Berufsleben fortgesetzt und gestaltet werden muss (Terhart 2001). Lehrpersonen müssen eine „doppelte Professionalisierung“ (Oevermann 1996, S. 124ff.) durchlaufen und einen doppelten Habitus erwerben: im Medium der Wissenschaft während des Studiums und im Medium der Praxis im beruflichen Erfahrungsprozess.
- Auch wenn die fünf Ansätze diesen Aspekt unterschiedlich stark akzentuieren, so gehen sie dennoch davon aus, dass Lehrer/innenhandeln nicht vollends planbar und standardisierbar ist. Pädagog/innen können Lernen nicht machen, indem sie bspw. ein paar pädagogische Tricks anwenden. Das professionelle Handeln vollzieht sich vielmehr auf der Grundlage eines komplexen Erfahrungswissens, das im Handlungsvollzug stetig aktiviert werden muss und zugleich in impliziten Prozessen des Einübens aufgebaut und organisiert ist. Es entstehen also individuelle Routinen, die wiederum einer stetigen Reflexion bedürfen. Insofern sind Routinisierung und Reflexivität/Reflexion die beiden Seiten derselben Medaille der Lehrer/innenprofessionalität.

Professionalisierung ist eine lebenslange Aufgabe

Professionalität ist Handeln unter der Bedingung von Ungewissheit

Gut zu wissen!

Was ist eigentlich der Unterschied zwischen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung? Pädagogische Professionalität bzw. professionelles pädagogisches Handeln ist ein Zustand der Könnerschaft hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen der Erziehung und Bildung. Professionalisierung bezeichnet wiederum sowohl den Entwicklungsprozess einer Berufsgruppe zu einer gesellschaftlich anerkannten Profession mit eigenem Wirkungsgebiet als auch die systematische Weiterentwicklung des Wissens und Könnens der Professionellen und der Strukturen, in denen sie tätig sind. Zusammenfassend könnte man sagen, Professionalität ist für Lehrer/innen ein dauerhafter Anspruch und Professionalisierung die dauerhafte, dort hinführende Aufgabe.



1.1.1 Der Persönlichkeitsansatz

Der Persönlichkeitsansatz in der Professionsforschung ist in den letzten Jahren mehr und mehr in den kompetenztheoretischen Ansatz integriert worden (Baumert/Kunter 2006). Grund dafür ist zum einen die Befundlage zu den relativ schwachen Effektstärken, die ihn als nicht allzu erklärungs mächtig erscheinen lassen. Zum anderen wird anknüpfend an die These von der Erlernbarkeit pädagogischer Professionalität davor gewarnt, Lehrer/innenhandeln und guten Unterricht auf die Frage nach der richtigen „Lehrer/innenpersönlichkeit“ zu verkürzen (Herzmann/König 2016, S. 62). Dennoch lohnt auch weiterhin die Frage nach überfachlichen und nicht-kognitiven Komponenten von pädagogischer Handlungskompetenz, zu denen Persönlichkeitseigenschaften zu zählen sind (Mayr 2014).

Gut zu wissen!

Was sind Persönlichkeitseigenschaften? Im Mittelpunkt des Ansatzes steht die Frage nach der Bedeutung vor allem nicht-kognitiver Persönlichkeitseigenschaften (im Volksmund als „Wesensmerkmale“ bezeichnet), es geht also nicht um Fragen der Bedeutung etwa von Intelligenz. Persönlichkeit wird definiert als ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind“ (Mayr/Neuweg 2006, S. 183).

Leitkonzept

Mit dem sogenannten Fünf-Faktoren-Modell aus der Persönlichkeitspsychologie (Costa/McCrae 2008) wird versucht, die fünf zentralen Dimensionen der menschlichen Persönlichkeit abzubilden (sog. Big Five): Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit. Darüber hinaus werden spezielle Persönlichkeitsmerkmale (Selbstwirksamkeitserwartung, proaktive Einstellung, effizientes Problembewältigungsverhalten, Ungewissheitstoleranz, Humor, Begeisterungsfähigkeit, berufsspezifische Interessen) und allgemeine Interessen der Person (praktisch-technisch, intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch, konventionell) in einen Zusammenhang mit Einschätzungen der beruflichen Zufriedenheit und der Wahrnehmung der selbstberichteten Berufsrealität gebracht.

Forschung

Die Untersuchungen, die sich an diesem Leitkonzept orientieren, basieren auf Selbsteinschätzungen und Selbstauskünften der Befragten, beruhen also nicht auf einer Beobachtung ihres Praxisvollzugs oder der Unterrichtsebene selbst. Insbesondere das Thema der Lehrer/innenbelastung spielte in den 2000er Jahren in diesem Forschungsansatz eine größere Rolle und wurde intensiv nicht nur in der Fachdiskussion thematisiert (Rothland 2012; Schaarschmidt 2005). In den Studien, die zum Teil auch als Längsschnittstudien die Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen untersuchen, zeigt sich, „dass eine sehr niedrige Ausprägung von Extraversion und Gewissenhaftigkeit bzw. höhere Neurotizismuswerte ein Risiko für die unterrichtlichen Leistungen, die Berufszufriedenheit und die Berufsbelastungen darstellen“ (Herzmann/König 2016, S. 66). Eine große Bedeutung für die berufliche Selbstzufriedenheit hat das Maß an Selbstwirksamkeitswahrnehmung. Aber auch zwischen Humor und Toleranz und der beruflichen Handlungskompetenz bestehen Zusammenhänge. Es lässt sich zusammenfassen, dass Persönlichkeitsmerkmale und Interessen Teil der individuellen Lernvoraussetzungen sind, die Einfluss darauf haben, wie sich etwa Lehramtsstudierende auf das Studium oder Lehrer/innen auf Fortbildungen einlassen bzw. ob sie die Lerngelegenheiten aktiv nutzen. Es lassen sich aber kaum direkt-kausale Zusammenhänge von Eigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenz und Verhalten feststellen. Die Effekte sind vielmehr indirekt und werden über das Lernverhalten vermittelt.

Professionalisierungsverständnis

Wichtig sind die Konsequenzen, die aus diesem Forschungsansatz für die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen zu ziehen sind. Zum einen betrifft dies die Eignungsfeststellung in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, die als relativ stabile und unveränderliche Determinanten der beruflichen Entwicklung gelten. In diesem Zusammenhang wurden in den letzten Jahren an einigen Universitäten online-gestützte Self-Assessments eingeführt, die Studienbewerber/innen zu absolvieren haben. In der Regel

genügt hier der Nachweis der Teilnahme am Selbsttest, das Ergebnis ist dagegen nicht von Belang. Dies auch deshalb, weil diese Tests nur eine geringe prognostische Validität haben und sich weitreichende Selektionsentscheidungen, die sich ohnehin auf kognitive Leistungsfeststellungen stützen müssen, auf dieser Grundlage verbieten. Des Weiteren wurden für das Studium und auch für spätere Phasen der beruflichen Entwicklung berufs- und karrierebegleitende Angebote des Mentorings, des Coachings und der Supervision begründet, die sich auch auf die Arbeit an der Persönlichkeit und damit auf Professionalisierung als Persönlichkeitsentwicklung beziehen. In der Regel sind das unverbindliche Maßnahmen, die Lehrpersonen für sich privat, nicht als institutionalisierte Angebote von Seiten der Organisation Schule in Anspruch nehmen können.

Kritisch bleibt für diesen Ansatz anzumerken, dass die Frage nach der Stabilität und Veränderlichkeit von Eigenschaften bzw. Persönlichkeitsmerkmalen noch nicht hinreichend geklärt ist, die identifizierten Persönlichkeitsvoraussetzungen nicht spezifisch für den Lehrberuf, sondern für berufliches Handeln generell bedeutsam sind, und sich der Ansatz weit weg von der konkreten Ebene der komplexen Unterrichtsinteraktion bewegt. Herzmann und König resümieren kritisch, dass

Kritik

„der Bezugnahme auf die Lehrerpersönlichkeit ein ‚wiederkehrender Zauber‘ innezuwohnen (scheint)“ und die „Suche nach dem geheimnisvollen Lehrer-Gen oder der angeborenen Lehrerbegabung [...] vor dem Hintergrund der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit im Sinne eines Allerklärungsanspruchs [...] aufgegeben werden“ muss.

HERZMANN/KÖNIG 2016, S. 72f.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass das Lehrer/innenhandeln, seine Qualität und Wirksamkeit, auch eine Frage der Persönlichkeit ist und insbesondere der achtsame, selbstreflektierte Umgang mit sich und auch mit anderen eine Voraussetzung nicht nur für guten Unterricht, sondern auch für die Erhaltung der eigenen Gesundheit und damit mittelbar auch der beruflichen Leistungsfähigkeit ist. Persönlichkeitsbildung sollte daher durchaus auch ihren Platz in der Lehrer/innenbildung in allen Phasen haben, letztere sollte aber auf keinen Fall auf erstere verkürzt werden.

Literaturempfehlungen:

Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 189-215.

Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: Greiner, U. & Heinrich, M. (Hrsg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: LIT-Verlag, 183-206.

1.1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz

Leitkonzept

Der kompetenztheoretische Ansatz nimmt als einen Untersuchungsbereich den Gegenstand des Persönlichkeitsansatzes in sich auf. Ebenso schließt er an die Expertiseforschung (Bromme 2008) an, die sich insbesondere anhand des Vergleichs von Expert/innen und Noviz/innen, d.h. erfahrenen Lehrpersonen und Berufseinsteiger/innen, mit der Modellierung des Lehrer/innenwissens beschäftigt hat (Shulman 1986).

Gut zu wissen!

Was unterscheidet Expert/innen von Noviz/innen, die sich erst noch Erfahrungswissen aufbauen und aneignen müssen?

Expert/innen für Lernen und Unterricht

- verfügen über viel und tiefreichendes Wissen, das sie flexibel einsetzen können,
- steuern das Unterrichtsgeschehen mit einer ganzheitlichen Aufmerksamkeit,
- verknüpfen ihre Expertise mit Anwendungskontexten des Wissens.

Dreh- und Angelpunkt des kompetenztheoretischen Ansatzes ist ein Modell professioneller domänenspezifischer Handlungskompetenz, die auf den Fachunterricht als Kernaufgabe von Lehrpersonen konzentriert ist (Baumert/Kunter 2006). Der Ansatz rückt damit den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt, der in der bildungswissenschaftlichen Forschung wie auch in der Bildungspolitik und Schulentwicklung in den letzten zehn Jahren zu *der* Leitkategorie avanciert ist und ein ganzes Paradigma begründet hat, das sich an kompetenzorientierten Standards ausrichtet (Stichwort: Bildungsstandards).

Gut zu wissen!

Was ist unter Kompetenzen zu verstehen? Kompetenzen sind – mit Bezug auf die kanonische Definition von Weinert (2001) – „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen Bereitschaften, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortlich zu nutzen“. Im Modell der professionellen Handlungskompetenz werden unter Kompetenz im engeren Sinne spezifische und erfahrungsgesättigte prozedurale und deklarative Wissensbestände gefasst.

Professionsverständnis

In dem generischen Modell der Handlungskompetenz werden zum einen in Anlehnung an eine bekannte analytische Strukturierung des Professionswissens von Lehrpersonen nach Shulman (1986) die drei Bereiche des Fachwissens, des Fachdidaktischen Wissens und des Pädagogischen Wissens unterschieden, woran auch die disziplinäre Logik der akademischen Lehrer/innenbildung anschließbar ist, denn Lehramtsstudierende studieren Fächer, Fachdidaktiken und die Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Zum anderen wird Handlungskompetenz durch nicht-kognitive, d.h. affektive und motivationale Merkmale erzeugt, worunter fach- und lernbezogene Überzeugungen sowie die Motivation und die Fähigkeiten zur Selbstregulation gezählt werden. Die Kompetenzen sind

auf berufliche Anforderungsbereiche bezogen. Sie stehen in der „Funktion [...], zur Qualität von Unterricht und seinen Ergebnissen (z.B. Schülerleistungen) beizutragen“ (Herzmann/König 2016, S. 111).

In den letzten Jahren wurden einige, auch international vergleichende Studien zur Kompetenzmessung von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen durchgeführt (Überblick bei Herzmann/König 2016, S. 113). Diese Studien sind quantitativ angelegt und gehen mit komplexen, verschiedene Ebenen miteinander verknüpfenden Forschungsdesigns vor (Befragungen, Wissenstests, Unterrichtsvideografien). Bislang konnte vor allem die Bedeutung eines gehaltvollen, tiefreichenden und gut strukturierten Fachwissens und auch die Relevanz des fachdidaktischen Wissens für die Qualität des Lehrer/innenhandelns und damit auch des von ihm verantworteten Unterrichtsangebots herausgestellt werden. Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bildeten in den letzten Jahren Studien zu Überzeugungen, sog. Beliefs (Oser/Blömeke 2012). Auch hier konnte nachgewiesen werden, wie bedeutsam es für die Art der Unterrichtsgestaltung und ihrer Effekte auf die Lernleistungen der Schüler/innen ist, welche häufig kaum bewussten, sondern impliziten, äußerst stabilen Vorstellungen Lehrpersonen leiten – etwa solche lerntheoretischer Art, also wie Schüler/innen am besten lernen, oder auch solche bezogen auf ein Fach und seine Vermittlungskultur, mithin wie die Sache, ein bestimmter Inhalt, umgangssprachlich gesprochen: der ‚Stoff‘ am besten aufzubereiten sei.

Forschung

Die Orientierung am Kompetenzparadigma hat bspw. für die (akademische) Lehrer/innenbildung weitreichende Konsequenzen, da ihre psychologisch-quantitative Ausrichtung an Bedeutung gewonnen hat und Ansätze der Kompetenzmessung bzw. Standardüberprüfung versprechen, die Wirksamkeit und Praxistauglichkeit von Ausbildung überprüfen zu können. Die Ergebnisse solcher Messungen bilden die Basis für eine Anpassung der Curricula und Arrangements der Lehrer/innenbildung und leiten auch hier eine evidenzbasierte Wende ein (→Ausbildung von Lehrpersonen s. Kapitel 1.3.1).

Die Kritik am kompetenztheoretischen Ansatz betont vor allem die Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf parzellierte kognitive Teilkompetenzen und des Wissensbegriffs auf explizites Wissen. Die Vorläufer eines weiter gefassten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs (Aufenanger 1992; Grunert 2012) sind im neuerlichen Kompetenzdiskurs nicht rezipiert worden (vgl. etwa Niekens Modell der pädagogischen Handlungskompetenz, Niekens 2006). Dem kompetenztheoretischen Ansatz wird entgegengehalten, dass das professionelle Handeln zu einem Großteil auf impliziten, also nicht gewussten und auch nicht vormals bewussten Wissensbeständen beruht. Es wird – insbesondere auch von Vertreter/innen der soziologisch orientierten Professionsforschung – bemängelt, dass die universitäre Lehrer/innenbildung unter der Leitvorstellung eines linearen Kompetenzaufbaus einseitig auf verzweckte Ausbildungs- und instrumentelle Lern- bzw. Trainingsprozesse abzielt (vgl. u.a. Helsper 2007). Sie verliert somit ihre Funktion, handlungsentlastete Bildungsprozesse im Medium wissenschaftlicher Wissenskulturen zu ermöglichen. So könnte kein reflexiver, wissenschaftlich gebildeter Habitus kultiviert werden, der für professionelles Handeln konstitutiv sei. Und die universitäre Lehrer/innenbildung würde auch – so der strukturtheoretische Ansatz in

Kritik

seiner Gegenargumentation – die besondere Strukturlogik des professionellen Handelns verfehlen, weil sie dieses auf seine Rollenförmigkeit zurechtstutze.

Literaturempfehlungen:

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9/2006, 469-520.

1.1.3 Der strukturtheoretische Ansatz

Leitkonzept

Der strukturtheoretische Ansatz orientiert sich an einem soziologischen Zugang und kehrt auf diese Weise die von der psychologischen Professionsforschung favorisierte Perspektive auf die Bestimmung pädagogischer Professionalität um. Er geht nicht von den inneren Dispositionen der professionell Handelnden aus (Eigenschaften, Wissensbestände und Kompetenzen), sondern von der besonderen Handlungs- und Interaktionsstruktur, der spezifischen Tätigkeit, in die Professionelle in institutionalisierten schulischen Unterrichtsprozessen eingebunden sind. Aus diesem Blickwinkel werden auf der einen Seite die Interaktions- und Bewährungsanforderungen auf der Handlungsebene und auf der anderen Seite die Frage nach Schule als einer Einrichtung, die in den widersprüchlichen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden ist, beleuchtet. Mikro- und Makroperspektiven werden so analytisch in einen produktiven Zusammenhang zu bringen versucht.

Der strukturtheoretische Ansatz wurde vor allem von Werner Helsper (1996, 2002, 2014) im Anschluss an die professionstheoretischen Arbeiten von Ullrich Oevermann (1996, 2002, 2008) weiterentwickelt (vgl. auch Kurseinheit 1). Von ihm übernimmt Helsper die Annahme, dass professionelles Lehrer/innenhandeln drei Funktionen zu erfüllen hat. In erster Linie richtet es sich auf die beiden Funktionen der Wissens- und Normvermittlung, denen die dritte „prophylaktisch-therapeutische“ Funktion nachgeordnet ist. Diese dritte Funktion ist deshalb von Bedeutung, weil Heranwachsende sich entwickeln, indem sie Lern- und Entwicklungskrisen durchlaufen und bewältigen. Diese Krisen müssen nicht immer manifest werden, also aufbrechen und sich zu bedrohlichen Konstellationen von generellen Lebenskrisen ausweiten. Sie prägen aber immer wenigstens latent, als untergründige Prozessdynamik, das Entwicklungsgeschehen. Kinder und Jugendliche werden in ihrem Aufwachsen durch ihre Umwelt beständig mit neuen Herausforderungen und Erwartungen konfrontiert. Gerade die Schule, der Unterricht und das Lehrer/innenhandeln sind hier als Zonen einer systematischen Erzeugung von Krisen, einer sog. Kriseninduktion zu verstehen, weshalb Lehrpersonen auch die Funktion haben, einer psychopathologischen Manifestation und Verfestigung von Krisenmomenten vorzubeugen (→Krise/ Routine s. Kapitel 1.2.1).

Die Kernthese Hespers besagt nun, dass die Aufgabe von Lehrpersonen darin besteht, in einer Situation, die durchzogen ist von unauflösbaren Widersprüchen, pädagogische Arbeitsbündnisse, d.h. auf wechselseitigem Vertrauen und Anerkennung beruhende

Beziehungen, zu errichten. Die Widerspruchsverhältnisse, in die Lehrpersonen dabei notgedrungen verwickelt werden, bezeichnet Helsper als *pädagogische Antinomien*.

Gut zu wissen!

Was sind Antinomien pädagogischen Handelns? Antinomien sind Handlungsanforderungen, die sich wechselseitig ausschließen, aber dennoch gleichzeitig bestehen, die nicht auflösbar, sondern lediglich balancierbar sind. Es geht also darum, das eine zu tun, ohne das andere zu lassen. Pädagogische Antinomien sind in die Interaktionen mit den Schüler/innen eingeschrieben. Lehrpersonen können sie nicht hintergehen, eben weil sie auf der Strukturebene des institutionalisierten Handelns angesiedelt sind. Sie können nur reflexiv mit ihnen umgehen. D.h. die Professionalität von Lehrpersonen lässt sich idealtypisch auch daran bemessen, inwieweit es ihnen gelingt, über diese Widerspruchsverhältnisse und ihre diesbezüglich eigene Verwobenheit immer wieder aufs Neue zu reflektieren.



Helsper hat einige pädagogische Antinomien empirisch rekonstruiert und in einem komplexen Mehrebenenmodell verortet. Wir beschränken uns im Folgenden exemplarisch auf die grundlegendsten strukturtheoretischen Überlegungen (Helsper 2002; vgl. auch Kurseinheit 1):

- *Näheantinomie*: Das professionelle pädagogische Handeln vollzieht sich in einer Beziehung, in der Merkmale einer sachlichen Rollenbeziehung (bspw. angemessene Distanz zu den Klienten) mit solchen einer diffus-affektiven Sozialbeziehung (bspw. persönliche Nähe zu einer Person) eine widersprüchliche Einheit eingehen.
- *Differenzierungsantinomie*: Lehrpersonen treten in einem dreistelligen Arbeitsbündnis zugleich in Beziehung: Erstens zum jeweiligen Lernenden, zweitens zur Lerngruppe als Ganzes und drittens zu den Eltern als weitere Akteur/innen an der Peripherie des Unterrichts. Daraus erwächst die widersprüchliche Anforderung, sich als Lehrperson einerseits in dyadischen Bezugnahmen auf einzelne Schüler/innen und ihre Lerngeschichten bewegen zu müssen (Einzelfallbezogenheit), die aber andererseits immer wieder in den übergreifenden „universalistischen“, also für alle in gleicher Weise gültigen Rahmen des Leistungs- und Gerechtigkeitsanspruchs der Schule – dessen, was in der Schule an Wissen, normativen Standards und kulturellen Werten verhandelt wird – zu überführen sind (kollektive Gleichbehandlung).
- *Sachantinomie*: Der Lehrperson obliegt die Aufgabe, zwischen den offiziellen Sachbezügen, die sie als objektivierte Wissensbestände zu Inhalten des Unterrichts werden lassen soll (Fachwissen), und den lebensweltlichen Wissensformen und -beständen, die die Lernenden in den Unterricht mit- und einbringen (Alltagswissen), zu vermitteln.
- *Autonomieantinomie*: Lehrpersonen müssen Schüler/innen zu selbstständigem Handeln auffordern und befähigen (Selbstständigkeitsförderung) – ohne sie zugleich damit zu überfordern –, allerdings vollzieht sich das innerhalb der Institution Schule und in dem hierarchischen Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden im-

mer auch in einem von Heteronomie durchsetzten Feld (Fremdbestimmtheitszumeinungen).

- *Organisationsantinomie*: Zudem bewegt sich professionelles Lehrer/innenhandeln zwischen den Verfahrensregeln der Organisation Schule (Organisationsroutinen) und der notwendigen Offenheit für die unvorhersehbare, nicht standardisierbare Ereignishaftigkeit der Interaktion mit den Schüler/innen (Offenheit/Kreativität), auf die sich Lehrende ebenso handelnd einlassen wie sie sie reflektierend durcharbeiten müssen. Professionelles Handeln ist daher immer fallbezogen, es ist immer in Situationen, Geschichten und Episoden verankert, kurz: es folgt einer kasuistischen Logik, auf die Lehrpersonen zumeist routiniert reagieren.

Aufgrund dieser komplexen und antinomischen Strukturlogik sind Lehrpersonen in eine potenziell ungewisse Handlungsdynamik verstrickt, die pädagogische Professionalität so anforderungsreich macht (s. Kapitel 1.2.1).

Professionsverständnis

In der strukturtheoretischen Professionstheorie wird vor dem Hintergrund dieser idealtypischen Rekonstruktion der professionellen Handlungsstruktur ein professioneller Habitus, also eine Idealform angemessenen Lehrer/innenseins gezeichnet, die zweierlei umfasst und im Sinne einer ‚doppelten Professionalisierung‘ ausgebildet werden soll:

1. Angesichts der antinomischen Struktur des Handelns müssen Lehrkräfte einerseits über den Habitus einer souveränen Routine verfügen, die sich im berufsbiographischen Professionalisierungsprozess auf der Grundlage des aufgeschichteten Erfahrungswissens nach und nach aufbaut. Die Ausbildung von Routine ist nur im beruflichen Erfahrungsprozess, also in der Schul- und Unterrichtspraxis selbst möglich, wo sich die angehende Lehrperson als professionell bewähren muss.
2. Gleichermaßen müssen Professionelle auch andererseits einen reflexiven Habitus besitzen, den sie in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung in der Auseinandersetzung mit Forschung und Theoriewissen erwerben. Vor allem in der universitären Ausbildung und ihrer Praxisform des wissenschaftlichen Arbeitens kann der reflexive Habitus kultiviert werden, weil unter Bedingungen der – mit Blick auf die Handlungsdynamik des professionellen Handelns – Handlungsentlastung gearbeitet wird.

Routine einerseits und Reflexion andererseits bilden demnach die beiden untrennbaren Seiten des strukturtheoretischen Professionsverständnisses. Der strukturtheoretische Ansatz plädiert also für ein klares wissenschaftliches Studium, das seine Sinnhaftigkeit nicht dadurch erfährt, dass es eine direkte handlungsinstruierende Bedeutung für die spätere Praxis in sich trägt. Zudem lässt sich mit dem strukturtheoretischen Ansatz die Forderung nach Reflexionspausen und -räumen im Schulalltag begründen, in denen in konzeptionell fundierter Weise (etwa Super- und Intervision) die eigenen Erfahrungen gemeinsam mit anderen reflexiv durchgearbeitet werden.

Forschung

Das Programm der strukturtheoretischen Professionsforschung setzt im Großen und Ganzen daran an, die antinomische Strukturiertheit pädagogischer Arbeitsbündnisse und die jeweils unterscheidbaren Formen des Umgangs qualitativ, d.h. unter Rückgriff

auf Methoden des Sinnverstehens zu rekonstruieren. Dabei wird vor allem die Variation des professionellen Lehrer/innenhandelns in unterschiedlichen Schulkulturen systematisch in den Blick genommen (Helsper et al. 2001; Helsper 2008). Denn es ist aus strukturtheoretischer Sicht davon auszugehen, dass je spezifische Schul- und Lernkulturen – z.B. reformorientierte vs. traditionsverhaftete Schulen, Gymnasien vs. Gesamtschulen, Grundschulen vs. Sekundarschulen – Felder sind, in denen sich pädagogische Antinomien in besonderer Weise ausprägen und wiederum von spezifisch gelagerten Lehrer/innenhabitus bearbeitet werden.

Kritik hat die strukturtheoretische Professionsforschung vor allem von Seiten der kompetenztheoretischen Forschung erfahren. Ihr wurde eine überdehnte Konstruktion pädagogischer Professionalität vorgeworfen, die mit einer „generalisierten Erziehungserwartung“ überfrachtet sei (so Tenorth 2006, S. 585) und den Lehrberuf als „unmöglichen Beruf“ (ebd., S. 583) überproblematisiere.

Kritik

Literaturempfehlungen:

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 49-99.

1.1.4 Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz

Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz hat sich erst in den letzten Jahren herausgebildet (Bennewitz 2014). Er liegt eng an der Schnittstelle zum strukturtheoretischen Ansatz, mit dem er die Orientierung am Instrumentarium der qualitativ-rekonstruktiven Forschung teilt. Im Unterschied zum strukturtheoretischen Ansatz setzt dieser Ansatz jedoch nicht strukturalistisch, sondern an neueren praxistheoretischen Arbeiten in den Sozialwissenschaften und Ideen des Poststrukturalismus an, die sich für die materiell-symbolischen Formen von Kultur interessieren (Reckwitz 2000/2006; Schatzki 1996; 2002, 2010). Der Ansatz geht davon aus, dass diese Formen in sozialen Praktiken nicht nur aufgeführt, sondern auch hervorgebracht werden. Darin liegt das reproduzierende und zugleich das produktive bzw. transformierende Potenzial von Praktiken, die damit die spezifische Kultur bzw. Geordnetheit – bspw. einer Schule, eines bestimmten Unterrichts oder einer Lerngruppe – zum Ausdruck bringen. Bezieht man dieses Theorieangebot auf die Frage nach pädagogischer Professionalität, so wird diese in sozialen und vor allem pädagogischen Praktiken verkörpert. In seinem praktischen Vollzug ist das professionelle pädagogische Handeln an die Ordnungen der konkreten Schulen bzw. ihre in-

Leitkonzept

stitutionalisierten Lern- und Schulkulturen gebunden, die es zugleich reproduziert und transformiert (Reh et al. 2015).

Gut zu wissen!

Was ist unter Praktiken zu verstehen? Das Vokabular des kulturtheoretischen Ansatzes ist um das Leitkonzept sozialer Praktiken zentriert (Reckwitz 2004). In sozialen Praktiken – wie bspw. begrüßen, lesen oder essen –, die auf eine bestimmte, kulturell spezifische Weise aufgeführt werden, wird eine soziale Ordnung vollzogen und dabei immer wieder aufs Neue hergestellt. Dabei determiniert die Ordnung die Praktiken nicht gänzlich, sie eröffnet aber einen Möglichkeitsraum, was in der Ordnung überhaupt denk-, sag- und machbar bzw. für andere im sozialen Geschehen anschlussfähig, also als Praktik zu erkennen ist. Ordnungen präfigurieren zwar die Gestalt bestimmter Praktiken, jedoch verleihen erst die Praktiken den Ordnungen ihre Form und Geltung: Handlung und Struktur sind hier also unauflösbar ineinander verflochten.

Forschung

Als Spielart einer qualitativen Unterrichts- und Bildungsforschung lenkt der Ansatz den Blick auf den Geschehensvollzug in der Ordnung von Unterricht, in dem Praktiken aller Beteiligten zusammenwirken. Praxistheoretische Schul- und Professionsforschung konzentriert sich also noch stärker darauf, die Aufführung der schulischen Praxis (doing school) und des professionellen pädagogischen Handelns (doing teacher) nachzuvollziehen. Im Mittelpunkt steht demnach das konkrete, beobachtbare körperliche und sprachliche Tun der unterschiedlichen Akteur/innen. Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz schärft damit die besondere Aufmerksamkeit für die Mikroprozesse des Geschehens im Unterricht, die in vielen anderen Forschungsansätzen eine Black Box bleiben. Praxistheoretische Schul- und Professionsforschung geht wie eben dargelegt davon aus, dass sich die Praxis in immer anderen Wiederholungen reproduziert und eben auch stetig erneuert. Wiederholung und Veränderung werden zusammengedacht und nicht auseinandergelassen. Dies macht den Ansatz besonders attraktiv für die Erforschung von Veränderungsprozessen im Kontext der Schul- und Unterrichtsreform (Idel/Rabenstein 2016; Reh et al. 2015; Budde 2013; Breidenstein/Rademacher 2017). Die vorliegenden Studien stützen sich vor allem auf ethnografische Zugänge. Unterricht und die ihn tragenden Praktiken von Lehrpersonen und Schüler/innen werden teilnehmend beobachtet, in manchen Studien auch videografisch aufgezeichnet. Neben ethnografischen Studien, die sich auf die Beschreibung von Praktiken konzentrieren, die Unterricht ausmachen, widmen sich stärker wissenssoziologisch ausgerichtete Studien der Rekonstruktion von impliziten Orientierungen, die den Akteur/innen zwar i.d.R. als nicht bewusst gewusstes Wissen verborgen sind, aber ihr praktisches Handeln durchaus leiten (Sturm/Wagner-Willi 2016).

Professionsverständnis

Noch wurde daraus keine praxistheoretisch profilierte Bestimmung von pädagogischer Professionalität im engeren Sinne hergeleitet (Bennewitz 2014). Professionalisierung als Prozess des Lehrer/innenwerdens kann nach diesem Ansatz aber als Geschehen beschrieben und interpretiert werden, in dem sich angehende Lehrpersonen sukzessive in pädagogische Ordnungen einüben, also lernen, die die Ordnung konstituierenden Prak-

tiken zu vollziehen (Pille 2013) und sie damit mitzugestalten. Professionelle sind dann als Akteur/innen zu verstehen, die in je schul- und lernkulturell spezifische pädagogische Ordnungen eingebunden sind und im Mitvollzug dieser Ordnung ein praktisches Repertoire und die darin enthaltenen handlungsleitenden Orientierungsrahmen erwerben. Dieses Handlungsrepertoire ist als Teil des individuellen professionellen Wissens, was bspw. angemessenes Handeln ist, zu verstehen.

Reh et al. (2015) haben zudem mit ihrer Theorie der Lernkultur erste praxistheoretische Überlegungen angestellt, die das theoretische Desiderat, was unter pädagogischer Professionalität verstanden werden kann, bearbeiten. Professionelles Handeln wird dabei über den Begriff pädagogischer Praktiken anerkennungs- und subjektivierungstheoretisch genauer bestimmt (vgl. auch Ricken 2015; vgl. auch Kurseinheit 1). Pädagogische Praktiken sind hier solche, in denen sich Lehrende und Lernende in der spezifischen Zuwendung zu der zu lernenden Sache als lern- und leistungsfähige Subjekte ansprechen. Analysiert wird dies als machtvolleres Geschehen, in dem die Lernenden mit Bezug auf implizite soziale und pädagogische Normen in soziale Positionen eingerückt werden, die ihnen unterschiedliche und auch sozial hierarchisierte Lernräume eröffnen. Vereinfacht gesagt wird bspw. den als engagiert bekannten Schüler/innen ein anderer Handlungsspielraum zugestanden, als den vermeintlich als unengagiert geltenden Schüler/innen. Professionelles Handeln ist in diesem Kontext dann mit Blick auf seine machtvollen Adressierungs- und Positionierungsformen, die damit verbundenen Wirkungen auf der Schüler/innenseite und die damit verknüpften Umgangsweisen der Professionellen zu beschreiben. Hier findet sich dann ein Anschluss an das Professionsverständnis des strukturtheoretischen Ansatzes, ohne jedoch den Vorteil des kulturtheoretischen Ansatzes zu verspielen, nämlich Veränderungen des professionellen Lehrer/innenhandelns im Kontext der Veränderungen des Handlungsfeldes Schule beschreibbar zu machen (Idel/Schütz 2017).

Kritisch lässt sich an der jungen praxistheoretischen Professionsforschung nicht nur die bisher fehlende theoretisch gehaltvolle Beschreibung eines Modells pädagogischer Professionalität anmerken, sondern auch die theoriestrategische Schwierigkeit, in einem Ansatz, der in erster Linie beschreibend das pädagogische Geschehen ins Auge fasst, auch ein normativ gehaltvolles Gelingensmodell pädagogischer Professionalität zu entfalten, so wie es in den anderen theoretischen Ansätzen zur pädagogischen Professionalität der Fall ist.

| Kritik |

Literaturempfehlungen:

Bennewitz, H. (2014). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 262-284.

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2015). Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.

1.1.5 Der berufsbiografische Ansatz

Leitkonzept

Als letztes wollen wir Ihnen den berufsbiografischen Ansatz in der Professionsforschung in seinen Grundzügen vorstellen. Die zentrale Ausgangsannahme dieses Ansatzes ist die Einsicht, dass „pädagogische Professionalität ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ ist (Terhart 2001). Pädagogische Professionalität wird demnach dezidiert aus einer Entwicklungsperspektive untersucht. Es interessiert das Lehrer/insein als Prozess des Lehrer/inwerdens und Lehrer/inbleibens, der nicht erst mit dem Lehramtsstudium beginnt, sondern in die vorberufliche Bildungsbiografie hineinragt. In dieser werden Erfahrungen mit Schule und dem Lehrer/insein aus der Position der Schüler/innen heraus gewonnen, deren Wirkmächtigkeit für die Frage, wie man sich als Lehrer/in versteht, was man als guten Unterricht erachtet, wie Schüler/innen lernen (sollen) etc., nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zentrales Anliegen der berufsbiografischen Professionsforschung ist es also, den lebenslangen Prozess zu untersuchen, in dem eine berufliche bzw. professionelle Identität aufgebaut, erhalten, aber auch verändert wird. Für die – im Zentrum der bildungspolitischen Aufmerksamkeit stehenden – ersten beiden Phasen der Lehrer/innenbildung (Studium und Referendariat) folgt daraus, dass diese nicht Berufsfertigkeit, sondern nur Berufsfähigkeit vermitteln können – und zwar im Sinne einer Fähigkeit und einer Bereitschaft, sich auf den beruflichen Entwicklungsprozess einlassen zu können und zu wollen.

Forschung

In den frühen Arbeiten wurde der Blick der berufsbiografischen Professionsforschung noch unter einer sozialisationstheoretischen Perspektive auf die institutionalisierte Berufslaufbahn ausgerichtet. Es interessierten die Veränderungen der beruflichen Identität, der Haltungen zu Schule und Unterricht. In den Studien wurde versucht, eine institutionalisierte normalbiografische Ablaufstruktur und Entwicklungspfade des Durchschreitens der beruflichen Entwicklung in Phasen- und Stufenmodellen herauszuarbeiten (Fuller/Brown 1975). Diese reichten von der grundständigen Ausbildung über den Berufseinstieg, Phasen der Stabilisierung und Innovativität im Berufsleben bis hin zum Rückzug und dem Ausstieg aus der beruflichen Bewährungsdynamik am Ende der Berufslaufbahn (Huberman 1991) als „allgemeingültige Berufsverläufe auf einer sehr abstrakten Ebene“ (Herzmann/König 2016, S. 99). Früh beschrieben wurde etwa der sog. Praxis-Schock bzw. der Einstellungswandel von Berufseinsteiger/innen: Nach einer Identifizierung mit liberal-reformorientierten schulpädagogischen Orientierungen folgte im Berufseinstieg eine Auskühlphase, in der frühere konservative Einstellungsmuster wieder aktiviert wurden, um dann später wieder zu innovativeren Orientierungen auf einem mittleren Niveau zurückzukehren (Müller-Fohrbrodt et al. 1978). Ebenso ist die Frage der Berufswahlmotive Forschungsgegenstand eher sozialisationstheoretisch angelegter Studien (Cramer 2013).

In der aktuellen Forschung der letzten Jahre wird wesentlich stärker dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass Entwicklungsprozesse von Professionellen mit ihrer jeweiligen Gesamtbiografie und den je konkreten Entwicklungsräumen der schulischen Einrichtungen, in denen sie tätig sind, verbunden sind. Aus dieser Sicht wird daher das Wechselspiel von Biografie und Profession genauer untersucht (Kraul/Marotzki/Schweppe 2002).

Im Mittelpunkt steht die erfahrungsbiografische Verarbeitung beruflicher Sozialisationsprozesse in konkreten schulischen Entwicklungsmilieus (Stelmaszyk/Kunze 2008). Nun geht es weniger darum, abstrakte institutionalisierte Phasierungen und berufsbiografische Entwicklungssequenzen zu rekonstruieren, die mehr oder weniger für alle Professionellen in gleicher Weise wirksam sind. Vielmehr differenziert sich der Forschungsblick aus, indem die eigensinnigen Lernprozesse und biografischen Strukturierungen von Professionalisierungsverläufen zum Forschungsgegenstand werden (bereits früh: Flaake 1989 sowie Combe 1983). Prominent bezog sich dies im Kontext der aufkeimenden erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung in den 1990er Jahren und der Entwicklung hin zur Feminisierung des Lehrberufs auf Studien zur Berufsbiografie von Lehrerinnen und deren doppelter Vergesellschaftung in der familiären Reproduktionsarbeit und im Beruf (Buchen 1991; Schönknecht 1996; zu Männern im Lehrerberuf vgl. aktuelle Studien von Baar 2010). Heute trägt diese Blickverschiebung insgesamt auch der soziokulturellen Ausdifferenzierung der Lehrerschaft und den unterschiedlichen Zugangswegen zum Lehrberuf Rechnung (z.B. Quer- und Seiteneinstiege).

Ein sich im Rahmen der berufsbiografischen Professionsforschung zunehmend etablierender Zugang ist der Entwicklungsaufgabenansatz, der sich zunächst aus der erziehungswissenschaftlichen Bildungsgangforschung (Meyer 2004) als qualitativ forschender Ansatz entwickelt hat, später aber in fruchtbarer Weise durch kompetenztheoretische Modellierungen in der Verbindung mit quantitativen Methoden erweitert wurde (Hericks/Keller-Schneider 2014; Košinár 2014). Im Mittelpunkt dieser Spielart der berufsbiografischen Professionsforschung steht die Annahme, dass sich Professionalität in den Formen der Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben herausbildet. Entwicklungsaufgaben resultieren aus berufsfeldspezifischen objektiven Anforderungsstrukturen, die von den professionellen Lehrpersonen jeweils subjektiv wahrgenommen, individuell mit Bedeutsamkeit aufgeladen, in zu bearbeitende Herausforderungen transformiert und damit auf eine je spezifische Art und Weise bearbeitet werden müssen (Hericks 2006). Hericks hat in seiner qualitativen Studie zum Berufseinstieg vier Entwicklungsaufgaben – Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation – herausgearbeitet und ihre phasenspezifische (Um-)Akzentuierung im zweijährigen Prozess des Berufseinstiegs untersucht. Keller-Schneider konnte in einer quantitativ angelegten Studie das Modell bestätigen und an die psychologische Belastungs-Bewältigungs- bzw. Coping-Forschung anschließen (Keller-Schneider 2010). Košinár hat in einer Anschlussstudie zu Professionalisierungsverläufen im Referendariat die Bearbeitungsprozesse in ihrer Tiefenstruktur als diskontinuierliche Prozesse der Lösung von Erfahrungskrisen charakterisiert (Košinár 2014, S. 101).

Gut zu wissen!

Was ist der Habitus? Hericks hat das Entwicklungsaufgabenmodell mit den soziologischen und kulturtheoretischen Überlegungen von Pierre Bourdieu zur Habitusbildung verbunden (Bourdieu 1987). Bourdieu bezeichnet mit dem „Habitus“ allgemein das Auftreten einer Person (bspw. Kleidung, Sprache, Geschmack und Lebensstil), der u.a. auf deren soziale und kulturelle Herkunft schließen lässt. Der Habitus von Pro-

professionellen verknüpft wiederum ihr Handeln mit den sozialen Strukturierungen des Handlungsfelds Schule, in das sie eingebunden sind. Der Habitus entsteht als innere Disposition sozialisatorisch bzw. erfahrungsbiografisch angeeigneter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in der Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen und die zu ihrer Bewältigung zur Verfügung stehenden Möglichkeitsräume, in denen eine offene Lösungsmenge für Entwicklungsaufgaben angeboten wird. Der Habitus hat handlungsstrukturierende Kraft, er erzeugt und präfiguriert Handlungen, ohne diese in starrer Weise zu determinieren und wirkt so wiederum in die Strukturierung des Feldes zurück.

Professionsverständnis

Professionalisierung – so kann man im Allgemeinen die Perspektive des berufsbiografischen Ansatzes resümieren – ist als Prozess zu verstehen, in dem Erfahrungen produktiv bearbeitet werden müssen. D.h. die Entstehung pädagogischer Professionalität beruht im Wesentlichen auf einem im Berufsleben erworbenen Erfahrungswissen, aber die bloße Erfahrung macht noch keine pädagogische Professionalität. Vielmehr müssen Erfahrungen verfügbar, angeeignet und durchgearbeitet werden. In der bildungstheoretischen Denkfigur des Entwicklungsaufgabenansatzes besteht die Möglichkeit, sich seine eigenen Habitualisierungen und die Feldbedingungen, unter denen der Habitus hervorgebracht und reproduziert wird, reflexiv zugänglich zu machen und damit in der berufsbiografischen Identitätsarbeit auf sich und das Feld bezogene Veränderungspotenziale zu erkennen und anzugehen. Der Professionelle entwickelt sich, indem er sich seinen Erfahrungskrisen stellt und sich auf Entwicklungsaufgaben einlässt. Dazu wiederum braucht es – dies ist insbesondere eine Konsequenz aus der berufsbiografischen Professionsforschung – Formate und Angebote in allen Phasen der Lehrer/innenbildung und auch in der pädagogischen Organisation Schule, die es ermöglichen, am eigenen professionellen Selbst zu arbeiten, um Handlungs- und Veränderungsfähigkeiten über die gesamte Berufsbiografie hinweg zu erhalten.

Kritik

Kritisch anzumerken wäre, dass der Fokus auf die individuelle Berufsbiografie bislang dem Bedingungsfeld von Schule als Organisation nicht in ausreichendem Maße Rechnung trägt. Weiterführend wären hier Studien zu unternehmen, die das Zusammenspiel von Berufsbiographie und strukturellem Wandel bspw. Prozessen der Schulentwicklung in den Blick nehmen.

Literaturempfehlungen:

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, 386-407.

Stelmaszyk, B. & Kunze, K. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Handbuch der Schulforschung, 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 795-812.