

Pädagogische Hochschule – Heidelberg

Studiengang: M. Ed. Profillinie Lehramt Sekundarstufe I

Fachbereich Bildungswissenschaften

Masterarbeit mit dem Titel:

**Institutionelle Rahmenbedingungen
der Ermöglichung und Förderung
einer professionellen Ausübung
des Lehrberufs
an deutschen Regelschulen**

vorgelegt von
Nick Dolshenko

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Master of Education

Bearbeitungszeit : vom 25.11.2019 bis zum 15.11.2022
Matrikelnummer : 2617079
Semester : Wintersemester 2022 / 23
Betreuer : Prof. Karl-Heinz Dammer und Dr. Thomas Strehle

Heidelberg, 15.11.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Zum Begriff der Professionalität.....	6
3. Konzeptualisierung von Professionalität.....	8
3.1 Strukturtheoretischer Professionalitätsansatz.....	10
3.1.1 Die Struktur pädagogischen Handelns und der Begriff der Krise.....	10
3.1.2 Das Kerngeschäft der Lehrpersonen.....	12
3.1.3. Das pädagogische Arbeitsbündnis.....	14
3.1.4 Antinomien pädagogischen Handelns.....	16
3.1.5 Zwischenergebnis.....	17
3.2 Diskussion des strukturtheoretischen Professionalitätsverständnisses...	18
3.2.1 Darstellung des kompetenzorientierten Ansatzes.....	18
3.2.2 Rollenförmige Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen?.....	21
3.2.3 Fachliche Wissensvermittlung als Kernaufgabe von Lehrenden?....	22
3.2.4 Lernerfolg der Schüler/innen als Kriterium für Professionalität?.....	25
3.2.5 Technologie pädagogischer Praxis trotz struktureller Ungewissheit?.....	27
3.2.6 Relevante Elemente von Professionalität außerhalb der Struktur pädagogischer Praxis.....	32
3.2.7 Neubewertung des strukturtheoretischen Professionalitätsansatzes.....	34
4. Professionalisierung und ihre institutionellen Bedingungen.....	36
4.1 Begriffsklärung von Habitus und Feld.....	37
4.2 Strukturtheoretische Perspektive auf Professionalisierung als Habitustransformation und Reflexivität als Aspekt eines professionellen Habitus.....	38
4.3 Professionalisierung als über die Krisenbearbeitung autonom zu gestaltender Wissenserwerb	43
4.4 Professionalisierung zwischen Habitustransformation, der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Prinzipien von Professionalität.....	48
4.5 Voraussetzungen für Professionalisierung - Versuch einer Typisierung.....	55
5. Analyse von die Professionalisierung fördernden institutionellen Rahmenbedingungen.....	63
5.1 Schulkulturanalyse im Kontext von Professionalisierung.....	64
5.2 Problematik und Möglichkeit der Bestimmung von professionalisierungsfördernden Merkmalen einer Schulkultur.....	72
6. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick.....	80
7. Literatur.....	86

1. Einleitung

Die Bildungsdiskurse und bildungspolitischen Reformvorhaben der letzten Jahre orientierten sich stark an internationalen Schulleistungsstudien, wie etwa PISA, TIMSS oder IGLU, wobei vor allem die fachlichen Leistungen von Schüler/innen gestärkt werden sollten und durch Lernstanderhebungen der Erfolg von bildungspolitischen Entscheidungen überprüft wurde (vgl. Idel/Schütz/Thünemann 2021, S. 52 ff.). Lehrende Individuen und Kollegien waren dabei als „Träger und Garanten von Veränderungen“ (ebd., S. 56) adressiert und damit konfrontiert, sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen und selbstständig nach Lösungsmöglichkeiten für auftretende Herausforderungen, wie bspw. die höhere Heterogenität in den Leistungsstärken von Schüler/innen, zu suchen (vgl. ebd. S. 55 ff.). Obwohl Lehrpersonen als Hauptverantwortliche für die Weiterentwicklung von Schule kenntlich gemacht wurden, spielte die Erforschung der Bedingungen für eine professionelle Ausübung des Lehrberufs – explizit in Bezug auf die Schulentwicklungsforschung – bislang nur eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd.). Demnach ist Oevermann in der Annahme zuzustimmen, dass versucht wurde „durch effiziente Zweckprogrammierung die Leistung von Profession und Professionalisierung“ zu ersetzen (Oevermann 2008, S. 55).

Auch im jüngst erschienenen Band *Schulentwicklung als Theorieprojekt* wird darauf hingewiesen, dass heute noch keine „empirisch fundierte Theorie der Schulentwicklung“ vorliegt (vgl. Moldenhauer/Asbrand/Humrich/Idel 2021, S. 3). Gleichzeitig wurden die bildungspolitischen Entscheidungen und Zweige des damit verbundenen Forschungsgeschehens, insbesondere evidenzbasierte, an Lernstanderhebungen interessierte Forschung, welche unter dem Banner der Qualitätssicherung die Steigerung der Effizienz von Unterricht zum Ziel hatte, harsch kritisiert (z. B. Gruschka 2006/2015; Heinrich 2008; Herzog 2016). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund der „unproduktiven Adaption ökonomischer Managementkonzepte in der Schulentwicklung und der bislang noch eher geringen Akzeptanz evidenzbasierter Schulentwicklung im Feld“ (vgl. Heinrich 2021, S. 291) eine Neuausrichtung der Bildungspolitik und Schulentwicklungsforschung notwendig erscheint.

Dabei konnte mehrfach durch verschiedene Autoren dargestellt werden, dass zwischen der Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulentwicklungsprozessen ein enges Wechselverhältnis besteht (vgl. z. B. Combe 2002, S. 417 ff.; Terhart 1994). Da „ein wesentlicher Schlüssel zur Veränderung von Schule in einer reformierten Lehrer/innenbildung gesehen“ werden könne (Idel/Schütz/ Thünemann 2021, S. 56),

wäre die Erforschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen ein anschlussfähiger Aspekt an die Schulentwicklungsforschung. Dieser Aspekt gewinnt eine hohe Relevanz, da es nicht nur um die Professionalisierung einzelner Lehrpersonen geht, sondern die gesamte Weiterentwicklung der Schule als eine Veränderung von Strukturen *aus dem inneren heraus* gedacht werden kann. Es wird eine sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen, wobei die Strukturen der Schule, die etwas über ihre Entwicklung aussagen, maßgeblich durch die in ihr handelnden Akteure geprägt werden (vgl. Kramer 2021, S. 281 ff.):

„Lehrer/innen im Kollegium einer Schule erzeugen durch ihr Handeln oder auch in expliziter Auseinandersetzung ein Feld von pädagogischen Orientierungen, Deutungen, Handlungsformen, Ritualen und Artefakten, das umkämpft ist und in dem sich aber auf der Grundlage der bestehenden Kräfteverhältnisse quasi als jeweils befristeter Zwischenstand eine Formation als dominante durchsetzen kann. [...] Im fortwährenden 'Kampf um die jeweils geltende und legitime pädagogische Ordnung' entsteht 'eine jeweils durchgesetzte Dominanzkultur' [...], die an die bisher durchgesetzte Ordnungsbildung anschließt und als deren Fortsetzung (Kontinuität) oder Weiterentwicklung (Veränderung) erscheint“ (vgl. ebd., S. 283; Zitate nach Kramer 2016, S. 38).

Es kann danach gefragt werden, unter welchen Bedingungen die von Kramer benannten „pädagogischen Orientierungen, Deutungen, Handlungsformen [etc.]“ und die „durchgesetzte Dominanzkultur“ einer professionellen Praxis entsprechen. Dabei wird impliziert, dass sich die Professionalität von Lehrpersonen nicht schon aus dem bloßen beruflichen Agieren ergibt, sondern diese zunächst erworben werden muss (vgl. Kunter 2011, S. 46; Idel/Schütz/Thünemann 2021, S. 17) - Professionalität wäre somit als erlernbar und steigerbar bestimmt (vgl. Terhart 2014, S. 348). Damit wäre auch eine erste wichtige Voraussetzung für den Sinn dieses Forschungsvorhabens beschrieben: Wenn Professionalität steigerbar und die Durchsetzung einer professionellen Praxis als „Dominanzkultur“ erstrebenswert ist, dann wäre danach zu fragen, wie die Förderung professioneller Praxen ermöglicht werden kann. Die Debatte um eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs ist hiermit in den Kontext der Schulentwicklungsforschung gesetzt und die Weiterentwicklung von Schule als übergeordnetes Ziel definiert. In dieser Arbeit wird Schule weniger in ihrer Form als formal-geregelte Organisation, sondern eher als sinnkonstituierte Institution beleuchtet (dazu Helsper 2008, S 115 ff.).

Für die Schulentwicklungsforschung ist es also von äußerstem Interesse zwischen einer professionellen und einer nicht-professionellen Praxis unterscheiden zu können,

d. h. anhand eines Begriffs von Professionalität die Praxis von Lehrpersonen beurteilen zu können. Außerdem wäre zu bestimmen, wie und unter welchen Voraussetzungen die Ausübung einer professionellen Praxis möglich ist und gefördert werden könnte. Zur Bestimmung dieser Sachverhalte hat sich eine facettenreiche Forschung mit unterschiedlichen Denkrichtungen etabliert. Zum Zwecke der thematischen Eingrenzung und um eine erste Positionierung im Forschungsfeld einzunehmen wird in dieser Arbeit insbesondere der strukturtheoretische Professionalitätsansatz in den Vordergrund der Betrachtung stoßen. Dieser wird seit 1996 von zahlreichen Pädagog/inn/en weiterentwickelt, wobei eine große Zahl aktueller Publikationen vorliegt.

In dieser Arbeit werden jedoch noch weitere thematische Eingrenzung vorgenommen, indem, zum einen, explizit nach den *institutionellen Rahmenbedingungen* einer Ermöglichung und Förderung einer professionellen Ausübung des Lehrberufs gefragt wird. Dabei ist mit „institutionell“ *das Geschehen in der jeweiligen Schule* gemeint und es soll bestimmt werden, welche Zusammenhänge zwischen Professionalität, ihrem Erwerb und der Einzelschule bestehen – damit werden Aspekte, welche jenseits dessen liegen, etwa auf administrativer, juristischer, curricularer oder bildungspolitischer Ebene, keine nennenswerte Rolle spielen. In Bezug auf die „Rahmenbedingungen“ könnten bestimmte Assoziationen in die Vorstellung dringen, etwa Aspekte wie die Lage der Schule, das Klientel oder die Ausstattung der Klassenzimmer. Tatsächlich wird jedoch ein Begriff gebraucht, bei welchem die Schule vor allem als Ort von Sozialisationsprozessen in Erscheinung tritt. Professionalität wird als etwas skizziert werden, dass sich *im Rahmen der Institution als Sozialisationsort* entwickelt. Institutionelle Rahmenbedingungen schließen damit also sowohl soziale Normen und Erwartungen der Akteure, als auch die Gestalt der Schule in Bezug auf die Organisation des Schulbetriebs (z. B. Stundenpläne, Verantwortungszuweisungen, Verordnungen der Schulleitung, etablierte Umgangsweisen mit 'schwierigen' Schüler/innen, etc.) ein.

In Bezug auf diesen Aspekt müssen zwei Fragen getrennt voneinander behandelt werden. Die eine Frage betrifft die „Ermöglichung“ einer professionellen Praxis, wobei es darum geht, wie das Verhältnis zwischen der Einzelschule als Sozialisationsort und der Professionalität einer Lehrperson im Allgemeinen beschaffen ist und welche Abhängigkeitsverhältnisse theoretisch bestimmt werden können. Liegt es einzig und allein in der Gewalt der individuellen Lehrperson, ob ihre Praxis professionell gestaltet ist oder hängt letztlich alles von der Institution ab? Von Interesse wäre hier also, auf welche Weise die Professionalität einer Lehrperson durch die Einzelschule bedingt wird. Da die Prämisse vertreten wird, dass Einzelschulen den Erwerb von Professiona-

lität strukturell mitbedingen, kann auch bereits zu diesem Zeitpunkt auch nach der „Förderung“ von Professionalität gefragt werden. Hier wäre dann eher von Interesse, welche konkreten Merkmale, welche die Entwicklung von Professionalität befördern, auf der Ebene der Einzelschule bestimmt werden können.

Das Thema wird noch weiter eingegrenzt, indem der Erwerb von Professionalität in anderen Institutionen als der Schule weitgehend ausgeblendet wird. Es ist offensichtlich, dass sich Professionalität bereits im Studium entwickelt und teilweise auch dort schon eine professionelle Praxis angebahnt wird. Jedoch würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn auch die Konstitutionsbedingungen von der Bildung von Professionalität *bei Studierenden* zu bestimmen wären. Dies wäre allerdings ein Aspekt, dessen Untersuchung gleichfalls einen großen Wert hätte. Eingeräumt wird außerdem, dass nicht einfach vorausgesetzt werden kann, dass die Wechselverhältnisse zwischen der professionellen Ausübung des Lehrberufs und der Institution – insbesondere aber die Förderung einer professionellen Praxis durch die Institution – an allen Schulen auf die gleiche Weise verlaufen würde. Da aber zumindest die Bildungspläne, das Schulprogramm und die Schulorganisationen deutscher Regelschulen große Ähnlichkeiten aufweisen und sowohl die curricularen als auch die rechtlichen Vorgaben die gleichen sind, werden die Ergebnisse dieser Arbeit in ihrer Gültigkeit auf die Professionalisierung in allen Regelschulen bezogen. Ausgenommen sind lediglich Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Reformschulen. Bei beiden muss davon ausgegangen werden, dass zumindest zunächst geprüft werden sollte, ob die speziellen pädagogischen Implikationen und die allgemeinen Rahmenbedingungen eine Modifikation des Professionalitätsverständnisses notwendig machen oder ein simples Übertragen der Ergebnisse auf die Bedingungen in jenen Schulen problematisch wäre. Da eine Auseinandersetzung mit diesen Sachverhalten ein weit gefächertes Wissen über die Praxis und Rahmenbedingungen an jenen Schulen voraussetzt, ist diese Eingrenzung sinnvoll.

Aus den Erläuterungen zum Gegenstand dieser Arbeit können nun Leitfragen expliziert werden. Ziel der Arbeit wird es sein, *erstens*, ein differenziertes Verständnis von *Professionalität* zu entwickeln; *zweitens*, über die Konstitutionsbedingungen einer professionellen Praxis aufzuklären, d. h. den Prozess der *Professionalisierung* zu beschreiben und das Verhältnis zwischen Institution und Professionalisierung zu erläutern; und schließlich *drittens*, Überlegungen anzustellen, wie Professionalisierung durch gestalterische Eingriffe durch die Einzelschule gefördert werden könnte. Aus diesen Zielen ergeben sich folgende Leitfragen:

1. Wie kann Professionalität definiert werden?
2. Wie verläuft Professionalisierung bei Lehrpersonen in der beruflichen Praxis und welche Rolle spielen hierbei institutionelle Rahmenbedingungen?
3. Wie müssten institutionelle Rahmenbedingungen beschaffen sein, damit die Professionalisierung von Lehrpersonen gefördert werden kann?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird wie folgt vorgegangen. Damit ein sinnvolles Sprechen über Professionalität und eine adäquate Beschreibung der aktuellen Forschung möglich ist, erscheinen zunächst einige begriffliche und theoretische Grundbestimmungen als notwendig. Deshalb werden im nächsten Punkt die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung im Allgemeinen näher bestimmt (2.). Daran anschließend wird das Feld der Professionsforschung beschrieben, wobei der strukturtheoretische Ansatz gegen andere Ansätze abgegrenzt wird (3.).

In Punkt 3 soll eine Definition von *Professionalität im Lehrberuf* vorgenommen werden. Hierzu wird die strukturtheoretische Perspektive auf diesen Gegenstand zunächst dargestellt (3.1), wobei jedoch einzuräumen ist, dass dieser nicht der einzige ist, welcher Legitimität beansprucht. Daher gilt es den Ansatz auf seine Legitimität hin zu prüfen und sich kritisch mit diesem auseinanderzusetzen, wobei, falls notwendig, Modifikationen an dem Verständnis von Professionalität vorgenommen werden (3.2). Hier wird vor allem eine Auseinandersetzung mit der Perspektive und den Einwänden des kompetenzorientierten Ansatzes erfolgen, welcher sich geradezu als Antagonist zum strukturtheoretischen Ansatz verhält. Dadurch soll ein vertieftes Verständnis von pädagogischer Professionalität im Lehrberuf erworben werden.

In Punkt vier wird die Frage nach der *Professionalisierung* zunächst getrennt von der Frage nach der *Professionalität* betrachtet, denn die Frage danach, welche konkreten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster oder Kompetenzen die Professionalität einer Lehrperson kennzeichnen, könnte ganz unabhängig von der Frage zu beantworten sein, wie diese Eigenschaften erworben werden. Da zum Erwerb von Professionalität kein konsensuell gültiges Verständnis vorliegt (vgl. Dietrich 2014, S. 105) wird auch hier zunächst bei der strukturtheoretischen Perspektive zur Professionalisierung als *Habitustransformation* (Kramer/Pallesen 2019) angesetzt (4.1; 4.2). Diese Perspektive wird durch die Arbeit Dietrichs (Dietrich 2014) ergänzt, womit dort enthaltene Forschungsbezüge aufgegriffen werden und damit eine ganzheitliche Verständnisbasis für die Beschreibung von Professionalisierung geschaffen werden soll (4.3).

Daraufhin wird das erworbene Verständnis in Kontext zu der erarbeiteten Definition von Professionalität und der Vorstellung von Schule als Sozialisationsort gesetzt, wobei

ein Modell entwickelt wurde, welches den Prozess der Professionalisierung als *Genese eines professionellen Lehrerhabitus* beschreiben soll (4.4). Schließlich wird genauer beschrieben, in welchem Verhältnis institutionelle Rahmenbedingungen in der Form von sozialen Strukturen einen Einfluss auf Professionalisierung haben. Es lässt sich vorwegnehmen, dass ein Versuch einer Typisierung von Voraussetzungen für den Erwerb von Professionalität vorgenommen wurde (4.5). Dabei konnte die Professionalisiertheit des Feldes, welche sich in objektiven Strukturen bzw. symbolischen Sinnordnungen widerspiegelt, als ein; und die Ausprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus der Lehrperson als ein weiterer wesentlicher Faktor isoliert werden. In welchem Ausmaß diese Faktoren tatsächlich einen Einfluss auf Professionalisierung haben, lässt sich letzten Endes nur durch empirische Forschung absichern, womit an dieser Stelle lediglich ein Vorschlag unterbreitet wird. Das Potential dieser Typisierung könnte in weiteren Arbeiten geprüft und diese zu einem validierten Instrument zur Analyse von Professionalisierungsbedingungen weiterentwickelt werden, woran sich Überlegungen zur Förderung von Professionalisierung anschließen ließen.

Sodann wäre danach zu fragen, wie sie der Grad der Professionalisiertheit einer Schule überprüfen ließe. Dabei wird zunächst die Theorie der *Schulkultur* von Helsper et al. beschrieben, wodurch eine weitere begriffliche Schärfung des Begriffs *institutionelle Rahmenbedingungen* und eine Analyse von Strukturmerkmalen auf verschiedenen Ebenen der Sozialität ermöglicht wird (5.1). Mit der Schulkulturanalyse wäre dann auch eine induktiv-qualitative Methode zur Ermittlung der Professionalisiertheit einer Schule beschrieben. Damit läge jedoch lediglich ein Instrument vor, welches die Analyse von Einzelschulen auf individueller Ebene erlaubt, die dritte Leitfrage jedoch nicht beantwortet. Im darauffolgenden Punkt wird daher die Problematik und Möglichkeit einer Bestimmung von professionalisierungsfördernden Merkmalen einer Schule diskutiert (5.2). Abschließend werden die Ergebnisse im Fazit zusammengefasst und revidiert, sowie ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben (6.).

2. Zum Begriff der Professionalität

Sofern *Professionalität* in das Zentrum der Betrachtung einer Praxis gesetzt ist, offenbart sich ein bestimmtes Problem, nämlich, dass die praktische Realisierung eines kompetenten und souveränen Agierens in einem Beruf mit dem Vorhandensein von Professionalität gleichgesetzt wird (vgl. Idel/Schütz/Thünemann 2021, S. 14). Hierbei sei aber lediglich ein alltagssprachliches Verständnis von Professionalität impliziert. Bestimmte Berufsgruppen ließen sich nach der Einschätzung Hespers jedoch von

anderen Berufen unterscheiden und als *Professionen* ausweisen. Professionen könnten dabei darauf gegründet werden, dass sie es zur Aufgabe haben, menschlichen Subjekten eine autonome Lebensführung zu gewährleisten (vgl. Helsper 2021, S. 54 f.). Explizit bedeutet dies z. B., dass Menschen eine gesunde Lebensführung ermöglicht wird, eine psycho-soziale Integrität hergestellt wird oder soziale Teilhabe, Inklusion oder Bildung gewährleistet wird. Bei der Arbeit an und mit menschlichen Subjekten wäre vor allem zu berücksichtigen, dass diese aktiv mitwirken und die Arbeit damit zu einem gemeinsamen Vorhaben ausdifferenziert ist (vgl. ebd.). Professionalität wäre damit „notwendigerweise an einen Handlungstypus gebunden, der sich auf die riskante und ungewisse Face-to-Face-Interaktion“ bezieht (ebd., S. 55).

In diesem Sinne gestalten also Professionelle und ihre Klient/inn/en gemeinsam deren Lebensführung, sodass diese nachhaltig und künftig ohne eine solche Unterstützung agieren können. Eine solche gemeinsame Gestaltung der Lebenspraxis fordert von Professionellen jedoch zum einen, dass diese gegenüber ihren Klient/inn/en einen Wissensvorsprung besitzen (vgl. Idel/schütz/Thünemann 2021, S. 16 f.). Zum anderen muss gewährleistet sein, dass sie in dieser „riskanten und ungewissen“ Interaktion ihre Macht nicht ausnutzen, die Integrität ihres Gegenüber nicht verletzen oder deren Autonomie weiter einschränken. Aus diesem Grund müssen bestimmte Voraussetzungen berücksichtigt werden, z. B. müssen Professionelle über „wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, selbstreflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung“, etc. verfügen (Helsper 2021, S. 55). Im Gegensatz zu anderen Berufen erweist sich die Professionalität dieser Praxis nicht nur im Gelingen der Klient/innenbezüge, sondern auch in Situationen des Scheiterns (vgl. ebd., S. 56). Aufgrund der Interaktionsdynamik mit der Klientel könnten Professionelle nämlich nicht auf *ingenieurale* Handlungsmuster zurückgreifen – ihr berufliches Agieren bliebe stets stör anfällig und mit dieser Störanfälligkeit müssten Professionelle umgehen können.

Mit diesen Bestimmungen wäre der Ausgangspunkt des strukturtheoretischen Professionsansatzes markiert. Es wurde offenbart, dass Professionalität nicht etwas ist, das sich bereits durch das bloße Agieren in einem Beruf äußert. Je nachdem, inwiefern die genannten Voraussetzungen bei einer Person, welche eine Profession ausübt, ausdifferenziert und in die Praxis eingebunden werden, kann bestimmt werden, ob diese tatsächlich professionell handelt. Damit besteht auch die Möglichkeit, dass Ansprüche an die professionelle Praxis verkannt werden oder unerfüllt bleiben (vgl. ebd.), also dass es 'unprofessionelle Professionelle' geben kann. Anzumerken wäre noch, dass sich

das beschriebene Professionsverständnis vom ursprünglich Modell Parsons abgrenze und in Relation zu diesem eine „abgerüstete Fassung des Profession-Begriff“ begründet sei (vgl. Terhart 2014, S. 345).

Dies erlaubt wiederum einen Anschluss an den Begriff der *Professionalisierung*. Damit ist der *Prozess* erfasst, bei welchem jene Voraussetzungen sukzessiv gebildet und in Bezug auf die routinisierte Praxis kultiviert werden (vgl. Idel/schütz/Thünemann 2021, S. 16 f.). Die Frage danach, wie dieser Prozess verläuft, kann zwar nicht ganz unabhängig von der Frage, was Professionalität ausmacht, beantwortet werden, aber dennoch ist hier ein großes Maß an unterschiedlichen Perspektiven möglich (vgl. ebd.). Von den Begriffen *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* lässt sich noch der Begriff der *Professionalisiertheit* unterscheiden. Dieser ergänzt eine Perspektive auf der gesellschaftlichen Ebene der kollektiven Praxis, bei der soziale Räume darauf untersucht werden, ob sie ein professionelles Agieren programmatisch ermöglichen oder fördern. In Punkt 3.1 wird der Begriff der Professionalität näher auf das Lehramt bezogen, im vierten Punkt wird die Professionalisierung untersucht und im fünften Punkt wird der Fokus auf die Professionalisiertheit von Schulen gesetzt.

3. Konzeptualisierung von Professionalität

Seit den 1970er Jahren entwickelt sich die schulbezogene Professionsforschung, wobei Helsper auf mehr als fünfzehn verschiedene Ansätze und Perspektiven hinweist, welche teilweise fruchtbar aufeinander bezogen werden können, teilweise aber auch konkurrierende Bestimmungen vornehmen (vgl. Helsper 2021, S. 60). Populär scheinen momentan *kompetenzorientierte* (Baumert; Kunter; Tenorth), *berufsbiographische* (Hericks, Keller-Schneider, Košinár) *strukturtheoretische* (Oevermann, Helsper, Combe, Kramer, Hummrich) und *kulturtheoretische* (Bennewitz, Reh) Ansätze zu sein (vgl. Idel/Schütz/ Thünemann 2021, S. 16). Während ersterer eine *psychologische Perspektive* einnimmt und vor allem *quantitative Forschung* betreibt nehmen die beiden letzteren eine *soziologische Perspektive* ein und betreiben eher *qualitative Forschung* (Berufsbiographische Ansätze bewegen sich zwischen diesen Richtungen) (vgl. ebd.).

Die Gemeinsamkeiten in den Ansätzen liegen darin, dass professionelles Handeln als erlernbar modelliert wird (1), wissenschaftliches Wissen bzw. ein Studium eine grundlegende Voraussetzung zur Ausübung einer professionellen Praxis darstellt (2), Professionalisierung eine lebenslange Aufgabe ist (3) und, trotz unterschiedlich starker Akzentuierung, dass professionelles Agieren unter der Bedingung von Ungewissheit stattfindet (4) (vgl. ebd., S. 18). Welche Vorzüge und ggf. Nachteile gewährt nun der struk-

turtheoretische Ansatz und in welchem Verhältnis steht er zu den anderen Forschungsrichtungen?

Zunächst gehört zu den Vorzügen, dass professionelles Handeln aus seiner *inneren Strukturiertheit* heraus begründet wird. Dem lässt sich eine Orientierung an gegebenen sozialen Ordnungen, wie z. B. administrativen Vorgaben, gegenüberstellen. Hierbei besteht die Gefahr, soziale Ordnungen in ungeprüfter Manier als 'gegeben' aufzufassen, womit der Rahmen von Professionalitätsverständnissen prädestiniert wäre und in der historisch-kulturell bedingten Institutionsfigur aufgehen würde (Oevermann 2002). Der strukturtheoretische Ansatz sieht den kompetenzorientierten Ansatz dieser Gefahr ausgesetzt (vgl. Helsper 2007). Er distanziert sich von dieser Vorstellung und pflegt damit eine kritische Haltung zu bestehenden sozialen Ordnungen, was in den folgenden Unterpunkten noch deutlich werden wird.

Ein weiterer Vorzug besteht in der Perspektive darauf, wie sich Professionalität im Individuum manifestiert, wobei das Konzept des Habitus (Bourdieu 1987) aufgegriffen wird. Durch die Inkorporation dieser Theorie wird es wiederum möglich, das Wechselverhältnis zwischen Individuum und dem sozialen Feld bzw. der Schulkultur in den Blick zu nehmen (vgl. Kramer 2015). Dadurch kann schließlich dem Anspruch der *Cultural Trun* (Idel/Stelmaszyk 2015) in der Schultheorie in Bezug auf den Aspekt der Professionalität pädagogischer Praxis entsprochen werden, denn: „Alle Schulfragen muss man heute gewissermaßen kontext- und kultursensibler angehen“ (Terhart 2009, S. 48). In Bezug auf diese Schwerpunktsetzung wird es dann auch möglich, Anknüpfungspunkte zu kulturtheoretischen und berufsbiographischen Ansätzen herzustellen und produktiv aus den dort vorfindbaren Bezügen zur Sozialwissenschaft und Ethnologie zu schöpfen (vgl. Idel/Schütz/Thünemann 2021, S. 25 ff.). Obwohl die Übergänge zwischen diesen drei Ansätzen aufgrund ihrer Forschungsperspektiven nicht trennscharf bestimmt werden können, hebt sich der strukturtheoretische Ansatz durch die Orientierung an der „inneren Strukturlogik“ professionellen pädagogischen Handelns von den anderen Ansätzen ab (vgl. Helsper 2021, S. 109).

Bei der Einnahme der strukturtheoretischen Perspektive heimst man sich jedoch den Nachteil ein, die psychologische Perspektive auf Professionalität zu vernachlässigen. Dies hat zur Folge, dass professionsrelevante Wissensfacetten von Lehrpersonen weniger stark ausdifferenziert sind, als dies beim kompetenzorientierten Ansatz der Fall ist (vgl. Idel/Schütz/Thünemann 2021, S. 24 f.). Aufgrund dessen gelingt es dem strukturtheoretischen ebenso wenig wie dem kompetenzorientierten Ansatz, eine ganzheitliche Perspektive auf die fachliche Wissensvermittlung einzunehmen (Siehe 3.2).

Nachdem *Professionalität* im Allgemeinen begrifflich geschärft und auf das Forschungsfeld diesbezüglich eingegangen wurde, soll nun das strukturtheoretische Professionalitätsverständnis in Bezug auf schulisches Handeln dargestellt werden. Dies geschieht in folgender Reihung: Die Struktur pädagogischen Handelns und der Begriff der Krise (3.1.1); Das Kerngeschäft der Lehrpersonen (3.1.2); Das pädagogische Arbeitsbündnis (3.1.3); Antinomien pädagogischen Handelns (3.1.4). In Anschluss hierauf sollen verschiedene Aspekte des Ansatzes vertieft und einer Kritik unterzogen werden. Damit einhergehend erfolgen notwendige Erweiterungen des Professionalitätsverständnisses und Aufweichungen bestimmter Argumente vor dem Hintergrund bestehender Forschungsbeiträge, Forschungsdiskursen, Verständnissen konkurrierender Ansätze, sowie Kritiken, und zwar in Bezug auf: (3.2.2) Das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/inne/n; (3.2.3) Die Gestaltung von Wissensvermittlung; (3.2.4) Die Relevanz von Lernerfolgen; (3.2.5) Die Technologisierbarkeit pädagogischer Praxis; Sowie (3.2.6) Aspekten, die sich additiv ergänzen lassen. Zuletzt wird die Leitfrage mithilfe einer Definition beantwortet (3.2.7).

3.1 Strukturtheoretischer Professionalitätsansatz

3.1.1 Die Struktur pädagogischen Handelns und der Begriff der Krise

Im Fokus des strukturtheoretischen Ansatzes steht die „innere Strukturlogik“ der pädagogischen Praxis. Zur Bestimmung dieser „Strukturlogik“ wird die Interaktionsdynamik zwischen *Professionellen und Klientel* bzw. zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen untersucht (vgl. Helsper 2021, S. 103). Dazu muss wiederum der Begriff der *Krise* herangezogen werden. *Krise* sollte hier nicht als eine die Lebensführung gefährdende Not-situation missverstanden werden, sondern eher als eine Irritation in Bezug auf die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsweisen. Durch die Infragestellungen von „für unproblematisch gehaltene Routinen der Lebensführung“ (vgl. Oevermann 2002, S. 23) kann die produktive Bearbeitung solcher Irritationen als ein Entwicklungsgeschehen beschrieben werden, bei welchem die eigenen „Routinen der Lebensführung“ neu bewertet werden können (vgl. Idel/Schütze/Thünemann 2021, S. 25 f./37 mit Bezugnahme auf Oevermann 1996, S. 75). Es ginge darum, die Autonomie der Lebensführung sukzessiv zu entfalten bzw. zu sichern, womit das Bemühen impliziert sei, die Persönlichkeit weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Durch die Beschreibung dieses Entwicklungsgeschehens – dargestellt durch die beschriebene *Krisenbearbeitung* – kann nun die Interaktionsdynamik zwischen

Lehrpersonen und Schüler/innen bestimmt werden. Diese sieht Oevermann darin, dass „Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien [...] deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann 2002, S. 22 f.). In der Schule nimmt diese *stellvertretende Krisenbearbeitung* darin ihren Anfang, dass bei den Schüler/innen etablierte Verständnisse über sich selbst oder über Sachverhalte durch die im Unterricht stattfindenden Interaktionen erschüttert werden (vgl. ebd., S. 38; Combe 2015, S. 130). Dies an zwei Beispielen verdeutlicht:

A) Schüler A, welcher von der biblischen Version der Ursprungsgeschichte der Menschheit überzeugt ist, wird im Biologieunterricht mit der Evolutionstheorie konfrontiert, wobei seine religiösen Überzeugungen von der Entstehung des Menschen erschüttert werden.

B) Schülerin B, welche ein übersteigertes Selbstwertgefühl aufgrund ihrer guten fachlichen Leistungen aufweist, wird von einer Lehrperson darauf hingewiesen, dass ihr Status als Klassenbeste ihr kein Recht dazu gibt, Leistungsschwächere Mitschüler/-innen geringzuschätzen und verbal zu missbilligen. Ihr fällt es schwer, die Kritik nachzuvollziehen und sie muss einen Umgang damit finden.

Der inneren Strukturlogik professioneller Praxis zufolge haben Professionelle die Aufgabe Krisen solcher Art stellvertretend zu bewältigen. Jedoch ist dies in zwei Hinsichten zu relativieren, da die stellvertretende Krisenbearbeitung erst dann sinnvoll und legitim ist, wenn erstens „die lebenspraktische Autonomie des Klienten scheitert oder beeinträchtigt ist“ und zweitens „der [...] Scheiternde ein Bewusstsein für die damit einhergehende Problematik entwickelt und [...] seine eigene Unterstützungsbedürftigkeit [anerkennt]“ (Helsper 2021, S. 104). Was rechtfertigt jedoch Professionelle, sich der Krisen anderer anzunehmen? Nach strukturtheoretischem Verständnis könne dies nur dann gerechtfertigt sein, wenn der oder die Professionelle über wissenschaftliche Wissensbestände in dem entsprechenden Feld und über methodische Prinzipien zur Bearbeitung von Geltungsfragen verfügt (vgl. Helsper 2021, S. 104; Oevermann 2002, S. 23 f.; Oevermann 1996, S. 101). Ein in einem Studium herausgebildeter Forschungshabitus sei also eine notwendige Bedingung, um als professionell gelten zu können.

Krisen äußern sich jedoch nicht nur in der Form von situativen Erschütterungen, wie sie durch die beiden Beispiele dargestellt wurden, sondern auch das Erwachsenwerden und die primäre Sozialisation selbst können als „naturwüchsige Krisen“ definiert werden, da sie zwangsweise eine sukzessive Abfolge von Krisen beinhaltet, die auch als „Bildungsprozess“ aufgefasst wird (vgl. Oevermann 2002, S. 26/37).

3.1.2 Das Kerngeschäft der Lehrpersonen

Bereits durch die beiden Beispiele offenbaren sich zwei Handlungsbereiche von Lehrpersonen: Bei Beispiel A betrifft dies den „Primat der Wissensvermittlung“ (Oevermann 1996, S. 144), bei Beispiel B die „Normvermittlung“ (ebd. S. 145). Da diese Vermittlungen den Entwicklungsprozess der Schüler/innen immer mit implizieren, fungiert die Lehrperson also nicht nur als stellvertretender Krisenbearbeiter, sondern auch als „Kriseninitiator“ (vgl. Helsper 2014, S. 219). Erst durch das Handeln der Lehrperson, sowohl das Unterrichten, als auch das Erziehen, werden nämlich unumgänglich Irritationen hervorgerufen, die eine produktive Krisenbearbeitung notwendig machen. Eine dritte Funktion des pädagogischen Handelns äußert sich nun in der bereits erläuterten stellvertretenden Krisenbearbeitung, die Oevermann als „implizit therapeutische“ skizziert (vgl. ebd., S. 146). Diese würde dann einsetzen, wenn die Lehrperson sich der Krisen seiner/ihrer Schüler/innen ggf. annehmen müsste.

Die Besonderheit an dieser dritten Funktion ist, dass sie eines „rekonstruktiven Fallverstehens“ (Helsper 2021, S. 105; Oevermann 2002, S. 30 ff.) bedarf. Da jede/r Klient/in einzigartige Voraussetzungen mit sich bringt und auch die Situation, durch welche die Krise erst hervorgerufen wurde, eine konkrete ist, kann der bestehende Krisenfall also weder ein schematischer noch ein beständiger sein (vgl. Helsper 2021, S. 105). Bei der Krisenbearbeitung handelt es sich also um einen komplexen Prozess, dessen Erfolg notwendig von gelingender Rekonstruktion abhängig ist. Die Krisenbearbeitung äußert sich dabei in Form einer *kommunikativen Auseinandersetzung* mit der Klientel, wobei bei dem Fallverstehen von einem Rekonstruktionsverfahren gesprochen wird (vgl. Oevermann 2002, S. 63).

Dadurch, dass diese implizit therapeutische Funktion und die Notwendigkeit rekonstruktiven Fallverstehens gegeben ist, ergeben sich für Lehrpersonen mindestens drei Konsequenzen. (1) Zunächst ist der Ausgang einer stellvertretenden Krisenbearbeitung mit Ungewissheit belastet und damit ergebnisoffen. Da Lehrpersonen in ihrer Praxis auf Arbeitsroutinen und bekannte Wissensvorräte angewiesen sind (vgl. Helsper 2014, S. 217) und daher die Tendenz dazu besteht, Krisenfälle als „typischen Fall von ...“ aufzufassen – also Krisenfälle unter einer vertrauten Kategorie zu subsumieren – bringt dies die Gefahr von Fehldiagnosen mit sich (vgl. Helsper 2021, S. 105). Erst wenn diese Ungewissheit und Fehleranfälligkeit als Normalfall akzeptiert sei und zusätzlich anerkannt werde, dass es keinen Garant dafür gibt, dass die Folgen der Krisenbearbeitung mit den Intentionen der Lehrperson übereinstimmen, sei Professionalität überhaupt erst denkbar (vgl. ebd.; Idel/Schütze/Thünemann 2021, S. 38).

(2) Daran anschließend muss auch die Konsequenz folgen, dass Lehrpersonen Krisen als einzigartige Fälle wahrnehmen, Bereitschaft zur überzeugten stellvertretenden Bearbeitung zeigen und sich den Krisen in der Praxis mit all ihren belastenden Implikationen in angemessener Weise stellen können. Daher machen Helsper und Oevermann auf eine „Professionalisierung in Form der Einführung in die professionelle Handlungspraxis“ aufmerksam (ebd., S. 106; vgl. Oevermann 2002, S. 28 ff./59/62 f.). Neben dem Forschungshabitus sollen Professionelle (insbesondere Studierende) mithilfe fall-exemplarischer Verfahren hermeneutische Rekonstruktionsverfahren und pädagogische Interventionspraxen einüben und diese professionelle Praxis in ihren beruflichen Alltag integrieren (vgl. Oevermann 2002, 63).

(3) Schließlich können aber eben jene professionelle Praxen selbst in die Krise geraten, wenn die stellvertretende Krisenbearbeitung scheitert und bestehende berufliche Routinen, diesmal also auf Seite der Lehrperson, hinterfragt und modifiziert werden müssen (vgl. ebd., S. 27 f.). Solche Krisen werden als *sekundäre Krise* bezeichnet, wobei deren Bearbeitung eine „nochmalige Professionalisierung“ darstellt (ebd.). Lehrpersonen müssen damit dazu in der Lage sein, ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Überzeugungen zu vergegenständlichen und unter Bezugnahme eines reflektierten Professionalitätsverständnisses zu bewerten.

3.1.3. Das pädagogische Arbeitsbündnis

Des Weiteren können für die Strukturlogik relevante Bestimmungen aus der Modellierung der Schüler/innen gewonnen werden. Diese werden als emotional Stützungsbedürftig und nicht gänzlich autonom (im Sinne von mündig) beschrieben und „aufgrund ihres sozial-kognitiven Entwicklungsstandes können sie noch nicht umfassend zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik“ unterscheiden (vgl. Helsper 2014, S. 219; Oevermann 1996, S. 147). Letzteres ist besonders relevant und damit ist gemeint, dass Schüler/innen nicht dazu in der Lage sind ihr *Schülersein* emotional und kognitiv von ihrem *Personsein* zu trennen. Damit greifen bspw. Bewertungen oder Kritiken an Schülerleistungen und -handlungen immer auf die Person als solche über, wodurch Lehrpersonen zwangsläufig Gefahr laufen, emotionale Übergriffe auf Schüler/innen zu riskieren. Aus diesem Sachverhalt folgt, erstens, dass Lehrpersonen nicht einzig und allein für die Vermittlung von Fachinhalten zuständig sein können, zweitens, dass immer ein Potential dazu besteht, Schüler/innen in ihrer psycho-sozialen Integrität zu verletzen und drittens, dass die Forderung, Schüler/innen hätten ihre Rollenförmigkeit zu wahren, durch diese nicht umsetzbar ist (vgl. ebd.).

Lehrpersonen arbeiten also niemals lediglich mit Schüler/innen, sondern auch immer mit *ganzen Personen* (vgl. Oevermann 1996, S. 147). Daher reicht es nicht aus von bloßer Lehrer-Schüler-Beziehung zu sprechen, man benötigt ein anderes Modell – beim strukturtheoretischen Ansatz ist dies *das pädagogische Arbeitsbündnis*. Dieses berücksichtigt die obigen Bestimmungen über Schüler/innen und denkt die Kinder und Jugendlichen zudem immer als *Neugierige* mit, die Interesse an ihrer eigenen Weiterentwicklung haben (vgl. Helsper 2014, S. 219; Oevermann 1996, S. 153).

Durch diese Modellierung des/der Schüler/in kann das Arbeitsbündnis als Pseudo-Vertrag gedacht werden: Der/Die Schüler/in vertraut sich der Lehrperson als ganze Person an, steht zu seiner/ihrer Stützungs- und Entwicklungsbedürftigkeit und zeigt Kommunikationsbereitschaft (Grundregel); Die Lehrperson unterstützt den Entwicklungsprozess des/der Schüler/in und nimmt sich ihr emotional involviert an, wobei sie jedoch reflexiv Distanz wahrt und ihre Emotionen nicht persönlich-affektiv zum Ausdruck bringt (Abstinenzregel) (vgl. Helsper 2021, S. 106/153; Helsper 2014, S. 219 f.).

Das Arbeitsbündnis kann deshalb als *Pseudo-Vertrag* angesehen werden, weil „ein Vertrag – einmal legal geschlossen – seine Gültigkeit besitzt. Ein Arbeitsbündnis aber muss interaktiv erzeugt und im sozialen Prozess immer wieder bestätigt und erneuert werden“ (ebd.). Es wird deutlich, dass das Arbeitsbündnis stark von wechselseitiger Interaktion und gegenseitigem Vertrauen abhängig ist. Gerade beim *pädagogischen* Arbeitsbündnis dürfe dem entsprechend keine Verunsicherung in Bezug auf die Motivation von Handlungen bestehen (vgl. Helsper 2021, S. 155 f.). Dies kann durch folgendes Beispiel verdeutlicht werden:

Frau Greiß genießt ihre erste Festeinstellung als Lehrkraft und plant ihre Unterrichtsstunden sorgfältig, wobei sie bei der Durchführung besonders darauf achtet, dass die festgesetzten Unterrichtsziele erreicht werden. Dabei merkt sie nicht, dass ihre Motivationsquelle in der plangemäßen Umsetzung ihrer Vorbereitung liegt und sie sowohl die neugierigen Fragen einiger Schüler/innen, als auch die sichtbaren Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen anderer Schüler/innen hinten anstellt. Die Klassenmitglieder fühlen sich nicht wahrgenommen und entwickeln schleichend ein Desinteresse an Frau Greiß' Unterricht, welches sich in zunehmender Arbeitsverweigerung, Unterrichtsstörungen und vergessenen Hausaufgaben widerspiegelt. Frau Greiß ärgert sich über das Desinteresse und initiiert ein Gespräch.

Die geschilderte fiktive Situation kann strukturtheoretisch folgendermaßen interpretiert werden: Die Schüler/innen geben der Lehrperson einen Vertrauensvorschuss und

hoffen, dass diese sich ihrer Krise(n) annimmt, stellen aber fest, dass der Unterricht Ihre Neugierde nicht angemessen mitberücksichtigt, was zu Verunsicherung und der Entwicklung von Misstrauen führt. Indes scheint es, dass die Lehrperson den Unterricht als Selbstzweck sieht und ihn nutzt, um sich selbst darin bestätigt zu sehen, dass ihre fachliche Wissensvermittlung „funktioniert“ – ob Bildungsprozesse stattfinden spielt eine untergeordnete Rolle. Die Schüler/innen entwickeln Strategien, um nicht am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu müssen, da sie von diesem nicht in erhoffter Form profitieren können. Wie sich die Situation weiterentwickelt, hängt davon ab, ob das Arbeitsbündnis von der Lehrperson neu ausgehandelt wird. Dazu müsste die Lehrperson die eigentliche Bereitschaft der Schüler/innen, am gemeinsamen Lerngeschehen mitzuwirken, anerkennen und ihr Interesse verlagern, und zwar weg von der Planmäßigkeit und hin zur Zuwendung zu den Schüler/innen.

Diese Interpretation wird durch folgendes Zitat von Helsper verständlicher: „Misstrauen als Grundlage der Professionellen-Klient/innen-Interaktion führt also zu gegenseitigen Täuschungen, Inszenierungen und strategisch-kalkulatorischen Handlungen, die Krisenlösung letztlich unterminieren“ (Helsper 2021, S. 156). Erst ein Arbeitsbündnis, bei dem sich Professionelle und Klientel „darauf verpflichten, gleichermaßen, wenn auch in je unterschiedlicher Weise, zur Krisenlösung beitragen zu wollen“, könne entsprechend zu einer gelingender Krisenbearbeitung und damit auch zu einem tatsächlich gelingenden und nicht nur „funktionierenden“ Unterricht führen (vgl. ebd.).

Hinzu kommt, dass Arbeitsbündnisse im Handlungsfeld Schule eine Dreistelligkeit besitzen (vgl. Oevermann 2002, S. 46 f.), und zwar zwischen der Lehrperson und den je einzelnen Schüler/innen, der Klasse und den Eltern. Die Unterscheidung zwischen der Eins-zu-Eins-Interaktion und dem Klassenarbeitsbündnis erscheint wichtig, da Lehrpersonen sich zwar der stellvertretenden Krisenbewältigung der Subjekte annehmen müssen, jedoch gleichzeitig auch dem Prinzip der Gleichbehandlung unterworfen sind und sich nicht nur der je spezifischen Neugierde Einzelner zuwenden dürfen, sondern die fachliche Vermittlung *allgemein* gerechtfertigt sein muss (vgl. Helsper 2014, S. 220; Oevermann 1996, S. 154/176). Das Arbeitsbündnis mit den Eltern erkläre sich andererseits daraus, dass diese „die Sinnhaftigkeit schulischen Lernens gegenüber dem Kind vertreten [müssen]“ (Helsper 2014, S. 220) und sie „ihre Kinder immer mehr in die Eigenständigkeit [entlassen sollen]“ (Oevermann 1996, S. 175), während Lehrpersonen die Autonomie der Eltern im „familialen Interaktionssystem“ anerkennen und den Bildungsprozess als eine „vergemeinschaftete Praxis“ verstehen müssten (vgl. Oevermann 2002, S. 36).

Tab. 1 – Antinomien professionellen Handelns: vgl. Helsper 2021, S. 168-173

Bezeichnung	Beschreibung des Spannungsverhältnisses und der sich widersprechenden Forderungen an Professionelle
Begründungs- antinomie	Auslegung der Handlungen an legitimen Begründungen. Gleichzeitig: Agieren in von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten Situationen.
Praxisantinomie	Gründung der Handlungen auf wissenschaftlich-reflexiver Wissensgrundlage. Gleichzeitig: Handlungen sind durch die Praxis belastet.
Subsumtions- antinomie	Fälle müssen rekonstruktiv nachvollzogen werden. Gleichzeitig: Tendenz zur Subsumtion.
Ungewissheits- antinomie	Erfolg der Praxis muss erwartbar sein. Gleichzeitig: Ungewissheit der Auswirkungen von Handlungen auf die Klientel.
Symmetrie- antinomie	Professionelle verfügen über ein erhöhtes Wissen und eine übergeordnete Position, was einen Machtmissbrauch strukturell begünstigt. Gleichzeitig: Dominanz muss zurückgewiesen werden, um der Klientel ein zwangloses Mitwirken zu ermöglichen.
Vertrauens- antinomie	Vertrauen ist essentiell für die Wahrung einer interaktiven Beziehung bzw. eines Arbeitsbündnisses. Gleichzeitig: Professionelle und Klientel stehen sich zunächst als Fremde gegenüber und benötigen Erfahrungen zur Gründung einer Vertrauensbasis.
Näheantinomie	Wahrung einer reflexiven Distanz zur Klientel. Gleichzeitig: Hinwendung zu diffus-emotionalen Beziehungsanteilen.
Sachantinomie	Verpflichtung zur Vermittlung der Sache in ihrer Eigenlogik. Gleichzeitig: Abstimmung der Inhalte auf personenbezogene Aspekte bei der Klientel.
Differenzierungs- antinomie	Gestaltung der Interaktion zur Klientel unter dem Prinzip der Gleichbehandlung. Gleichzeitig: Akzeptanz von Pluralität und Differenzierter Umgang mit Klient/innen.
Organisations- antinomie	Handeln ist durch formale, organisationsbedingte Regelmentierungen bedingt. Gleichzeitig: Offenheit gegenüber der situativ zu gewährleistenden Aushandlung der Klient/innen-Beziehung.
Autonomie- antinomie	Abhängigkeit der Klientel von den Ressourcen des Professionellen. Gleichzeitig: Ermöglichung deren Autonomie.

3.1.4 Antinomien pädagogischen Handelns

Neben diesen grundlegenden Bestimmungen arbeitet Helsper in seiner Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes Antinomien professionellen Handelns heraus, welche auf Bildungs- und Erziehungsprozesse bezogen durch das Vorliegen widerstreitender Orientierungen bestimmt sind, die in einem nicht auflösbaren Spannungsverhältnis stehen (vgl. Helsper 2021, S. 168). Hierdurch ergeben sich Paradoxien, welche die Komplexität pädagogischer Handlungen und insbesondere der Aushandlung von Arbeitsbündnissen deutlich erhöhen. In obiger Tabelle lassen sich die elf beschriebenen Antinomien zusammenfassen, wobei diese in „zwei Formkreise“ aufgeteilt werden können: Einerseits Antinomien, welche auch schon in der berufsunabhängigen Lebenspraxis bestehen und im professionellen Handeln eine Zuspitzung erfahren; andererseits solche, die sich aus der Spannung zwischen diffus-personenbezogenen und distanziert-rollenförmigen Beziehungen ergeben (vgl. ebd., S. 168) – letzteres beginnend mit der Näheantinomie. Auf einige dieser Antinomien wurde inhaltlich bereits im Allgemeinen eingegangen – auf eine ausführliche Erörterung der einzelnen Antinomien wird verzichtet, da dies nicht zielführend wäre.

3.1.5 Zwischenergebnis

Strukturtheoretisch lässt sich pädagogische Professionalität von Lehrpersonen also wie folgt begreifen: Professionalität ist die Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit unabstellbarer Unsicherheit. Dies beinhaltet die Aushandlung der Spannungsverhältnisse (pädagogische Antinomien), sowie die Reflexionsbereitschaft zur Infragestellung der eigenen Handlungsrouniten mit dem Ziel der persönlichen Weiterentwicklung und „Steigerung“ (Terhart 2014, S. 348) von Professionalität. Professionelle erwerben durch das Studium einen wissenschaftlich-reflexiven Forschungshabitus und setzen sich mit pädagogischen Interventionspraxen zur stellvertretenden Krisenbearbeitung auseinander, wobei sie durch die Praxis ein geschärftes rekonstruktives Fallverstehen erwerben und dieses routinisiert anwenden (doppelte Professionalisierung). Durch die Ausbalancierung der pädagogischen Antinomien und der Interaktion mit ihrer Klientel ermöglichen Professionelle ein dreistelliges Arbeitsbündnis, welches sie stetig pflegen und neu aushandeln müssen. Ziel dieser professionellen Berufspraxis ist, erstens, die erfolgreiche Wissens- und Normvermittlung, damit einhergehend die sinnvolle Kriseninduktion und zweitens, die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung derer Krisen, sowohl der naturwüchsigen, als auch der situativen.

3.2 Diskussion des strukturtheoretischen Professionalitätsverständnisses

Da die strukturtheoretische Professionalitätstheorie nicht die einzige ist, welche Plausibilität beansprucht, soll diese Definition von Professionalität nicht unhinterfragt hingenommen werden. Daher wird geprüft, inwiefern sich der strukturtheoretische Ansatz gegen andere Ansätze durchsetzen kann und insbesondere, ob Modifikationen an diesem Zwischenergebnis vorzunehmen wären. Dadurch soll eine möglichst legitime Definition von Professionalität vorgelegt werden können, an welche sich die Frage der Professionalisierung anschließen könnte.

Eine Möglichkeit der Prüfung der Definition wäre, einen Abgleich mit einem anderen Standpunkt vorzunehmen. Insbesondere der kompetenzorientierte Ansatz hebt sich von dieser Definition ab und die Vertreter/innen dieses Ansatzes übten in der Vergangenheit harsche Kritik an strukturtheoretischen Standpunkten (z. B. Baumert/Kunter 2006). Methodisch ergibt sich hierbei jedoch eine Problematik, da die beiden Theorien bereits in den Ansätzen große Unterschiede aufweisen und ein direkter Vergleich nur sehr schwer durchzuführen wäre. Dennoch kann die Gegensätzlichkeit der beiden Ansätze, die sich in der Professionsforschung wohlgernekt über lange Zeit aufrechterhält, nicht ignoriert werden. Dass eine Auseinandersetzung mit dieser Gegensätzlichkeit durchaus fruchtbar sein kann, hat Helsper bereits 2007 bestätigt, denn aus der Kritik des kompetenzorientierten Ansatzes seien „wesentliche Impulse für die strukturtheoretische Professionsforschung zu entnehmen“, allem voran die Beleuchtung der sachhaltigen Bildungsprozesse im Unterricht, sowie eine Betrachtung notwendiger „Wissens- und Deutungsmuster für Unterrichtsinteraktionen“ bei Professionellen (vgl. Helsper 2007, S. 576). Es wird daher erhofft über diese Vorgehensweise ein tieferes Verständnis von Professionalität zu erwerben, dass über eine reine Wiedergabe hinausgeht.

3.2.1 Darstellung des kompetenzorientierten Ansatzes

Im Folgenden wird der kompetenzorientierte Ansatz in Kürze dargestellt. Aus kompetenzorientierter Sicht seien Schüler/innen *nicht* als ganze Personen thematisch, sondern eben nur in ihrer Rolle (vgl. Baumert/Kunter et al. 2011, S. 9/11). Eine Konsequenz hieraus ist, dass die falllogische Denkweise in der pädagogischen Praxis als Zumutung für Lehrende betrachtet wird (vgl. ebd., S. 11; vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 471). Lehrende seien durch die institutionellen Rahmungen von Unterricht von der Hinwendung zu den Schüler/innen als ganzen Personen und damit von der *prophylak-*

tisch-therapeutischen Funktion von Lehre entlastet (vgl. ebd.). Diese Denkweise erlaubt es, die Konzeption und Durchführung von Unterricht als Kernaufgabe der Berufspraxis zu beschreiben und sich gänzlich an Angebots-Nutzungsmodellen anzulehnen (vgl. Baumert/Kunter et al. 2011, S. 9/11; vgl. Gräsel/Trempler 2017, S. 3):

„In diesen Modellen wird ein direkter Zusammenhang zwischen Lernaktivitäten und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angenommen. Die Lernaktivitäten sind wiederum abhängig davon, wie die Lernenden die Angebote des Unterrichts nutzen und wie sie den Unterricht wahrnehmen. Dies ist wiederum von Merkmalen der Unterrichtsqualität abhängig, die maßgeblich durch Lehrpersonen, also ihren Kompetenzen und emotional-motivationalen Voraussetzungen, beeinflusst werden. Fasst man diese Modelle zusammen, bedeutet dies, dass Lehrpersonen über die Unterrichtsqualität und die Lernaktivitäten der Lernenden einen Einfluss auf die Leistungen und Kompetenzen von Lernenden haben“ (Gräsel/Trempler 2017, S. 3).

Wenn Baumert und Kunter schreiben, dass „Kompetenzen, die für die Bewältigung [beruflicher] Anforderungen notwendig sind, aus der Struktur der Berufstätigkeit abzuleiten [seien]“ (Baumert/Kunter et al. 2011, S. 9), meinen diese damit nichts anderes als das in diesem Modell Beschriebene. Die *Struktur* welche hier aus den Angebot-Nutzungs-Modellen abgeleitet wird, ist damit eine gänzlich andere als die *Struktur* pädagogischen Handelns, welche von Strukturtheoretikern postuliert wird. Abgeleitete Fähigkeiten sind: Die Initiierung kognitiv herausfordernder Lerngelegenheiten, die Überwachung des Lernprozesses, die individuelle Rückmeldung und Adaption an Verständnisschwierigkeiten und ein effizientes Klassen- und Zeitmanagement (vgl. ebd., S. 13).

Die genannten Fähigkeiten der Unterrichtsführung werden in der von den Vertreter/-innen betriebenen Expertise-Forschung an das Vorhandensein von bestimmten Kompetenzen, welche in verschiedenen Wissensdomänen kategorisiert werden können, geknüpft. Die empirische Forschung lässt sich entsprechend so denken, dass die (oft durch Stufenmodelle beschriebenen) Kompetenzen der Lehrpersonen und der messbare Wissensbestand bzw. -zuwachs der Schüler/innen gemessen werden und auf Korrelationszusammenhänge zwischen diesen geprüft wird. Es wird eingestanden, dass die Lehrpersonen nicht allein Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler/innen haben (vgl. Kunter et al. 2011, S. 58), weswegen hier explizit *nicht* von kausalen Zusammenhängen gesprochen wird (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 29 ff.).

Ergebnisse werden entsprechend in dieser Formel vorgestellt:

Wenn eine Lehrperson die Kompetenz/Überzeugung/Wertvorstellung/motivationale Orientierung/Selbstregulative Fähigkeit X aufweist, ist der Lernzuwachs ihrer Schüler/innen in Bezug auf Y wahrscheinlicher.

Ferner:

Wenn eine Lehrperson viele relevante Kompetenzen (insbesondere fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen) aufweist, welche nachweislich den Lernzuwachs in Bezug auf ein Fach, ein Thema oder eine Fähigkeit im Allgemeinen begünstigen, dann handelt es sich um eine professionelle Lehrperson.

Aus diesem Verständnis heraus wird dann auch untersucht, wie und unter welchen Bedingungen der Kompetenzzuwachs von Lehrpersonen gelingt, also wie Professionalisierung verläuft (vgl. Kunter et al. 2011, S. 60 f.). Es wird die Annahme vertreten, dass die relevanten Kompetenzen erlernbar sind und, ähnlich wie im strukturtheoretischen Ansatz, sowohl rein theoretisch-wissenschaftliche als auch praktische Ausbildungsphasen notwendig für Professionalisierung sind (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 46). Beide Ansätze erachten somit die Kombination von expliziten und impliziten Wissen als relevant und verweisen darüber hinaus auf die Notwendigkeit von Reflexion und lebenslanger Weiterbildung für Professionalisierung (vgl. ebd.), wenn auch in unterschiedlicher Weise.

Drei zentrale Bestimmungen des kompetenzorientierten Ansatzes sind also, erstens, dass zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen lediglich eine rollenförmige Beziehung bestünde, zweitens, dass die Vermittlung von Fachwissen bzw., dass *Unterrichten* die Kernaufgabe von Lehrpersonen ist, drittens, dass der Lernerfolg auf Seiten der Schüler/innen maßgeblich etwas über die Professionalität der Lehrperson aussagt und viertens, dass strukturelle Ungewissheiten pädagogischer Praxis keine Auswirkungen auf die Gültigkeit von „Technologien“ in der Lehre bzw. auf die Steuerbarkeit von Lernprozessen haben. Es steht nun zur Frage, wie sich der strukturtheoretische Ansatz zu diesen Bestimmungen verhält und ob oder inwiefern diese Bestimmungen aufgenommen werden können.

3.2.2 Rollenförmige Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen?

Bezüglich diesem Punkt positioniert sich der strukturtheoretische Ansatz äußert klar: Die pädagogische Praxis erfordere eine Hinwendung zu Schüler/innen als ganzen Personen, da Kinder und Jugendliche nicht dazu in der Lage seien, diffus-affektive und rollenförmig-distanzierte Beziehungsanteile voneinander zu trennen (vgl. Helsper 2021, S. 153/164; Helsper 2007, S. 572 f.; Wernet 2005, S. 133 f.). Wie bereits beschrieben worden ist, weiten sich insbesondere Bewertungen, aber auch pädagogische Maßnahmen immer auf die Person des/der Schüler/in aus, womit Lehrkräfte die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen mitbeeinflussen. „Die Berücksichtigung dieser umfassenden Bildungsbedeutsamkeit des Lehrerhandelns [erfordere daher] ein Professionsmodell, das diese Zuständigkeit und Verantwortlichkeit aufnehmen und die diffusen und partikularen Anteile im Unterricht integrieren kann. Hier führt der strukturtheoretische Professionsansatz weiter“ (Wittek/Schneider/Kramer, S. 269).

Mit welcher Argumentation überzeugt der strukturtheoretische Ansatz? Helsper merkt zunächst an, dass auch distanziert-rollenförmige Beziehungen zu Schüler/innen möglich sind, diese seien jedoch „das Ergebnis transformatorischer Bildungsprozesse am Ende der Schulzeit“ (Helsper 2007, S. 573). Er verweist hierbei auf ein Zitat von Klaus Prange, in welchem jener punktiert, dass Kinder in einen rapiden Sozialisationsprozess eingebettet sind, in welchem diese *die für die Wahrung von Rollenförmigkeit notwendigen Normen bzw. „Terminierungen“* erst erlernen und nicht schon ursprünglich mitbringen (vgl. Prange 2000, S. 25 f.). Gerade unter Berücksichtigung spezifischer Herkunftsmilieus einzelner Schüler/innen könne unmöglich erwartet werden, dass Schüler/innen die komplexen Handlungsstrukturen, die in der Schule von der Lehrperson ggf. erwartet werden, problemlos befolgen (vgl. Helsper 2007, S. 573).

. Die Bestimmung des kompetenzorientierten Ansatzes überzeugt auch deshalb nicht, weil sie „mit der Erfüllung der Organisationsgestalt“ in eins falle (vgl. Helsper 2007, S. 574), d. h.: Für die Schule geltende Normen, die mit der Erfüllung der Lehrer/Schüler-Rolle zusammenfallen würden, sollen unhinterfragt eingehalten werden. Damit stünde jedoch der eigentlich durch die Schule intendierte Bildungs- und Modernisierungsprozess, welcher die Schüler/innen auf die autonome und reflektierte Lebensführung vorbereiten soll, infrage (vgl. ebd.). Der strukturtheoretische Ansatz kann in diesem Punkt also nicht erweitert werden.

Dieses Ergebnis hat zur Konsequenz, dass die *prophylaktisch-therapeutische Funktion* mit all ihren Implikationen (z. B. auch Reflexion sekundärer Krisen) weiterhin als notwendiges Element der Lehre in Betracht gezogen werden muss. Es stärkt zudem den Gedanken, dass die pädagogische Praxis durch Antinomien belastet ist, die diese zum Teil erst durch die komplexe Beziehungsstruktur gegeben sind (Siehe S. 16 f.). Da im Moment keine anderen Vorschläge dazu bestehen, wie vor dem Hintergrund dieser Spannungsverhältnisse berufliche Aufgaben zu erfüllen seien, erscheint auch die Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen mit den Schüler/innen unumgänglich.

3.2.3 Fachliche Wissensvermittlung als Kernaufgabe von Lehrenden?

Bereits durch den letzten Absatz kann bescheinigt werden, dass die Vermittlung von Fachwissen zumindest nicht als einzige Aufgabe von Lehrpersonen in Betracht kommt und die stellvertretende Krisenbearbeitung, die Reflexion eigener Handlungskrisen, sowie das Aushandeln von Arbeitsbündnissen legitimerweise als zentrale Aufgaben von Lehrpersonen aufzufassen sind. Zu Fragen ist jedoch, inwiefern die Vermittlung von Fachwissen als *Kernaufgabe* aufzufassen ist und wie sich diese vorgestellt werden kann. Anzumerken ist zunächst, dass Oevermann vom „Primat der Wissensvermittlung“ spricht, also dass auch im strukturtheoretischen Ansatz die Wissensvermittlung primäres Ziel des Unterrichts ist. Das eigentlich Interessante ergibt sich jedoch daraus, dass im kompetenzorientierten Ansatz „Unterrichten“ und fachliche Wissensvermittlung in eins fällt, womit, zum einen, andere berufliche Anforderungen in den Schatten gestellt werden und, zum anderen, die Ausgestaltung des Unterrichts hauptsächlich von der Lehrperson abhängig ist. Muss der strukturtheoretische Ansatz sich diesem Verständnis beugen?

Hierzu merkt Gruschka an, dass Unterricht als Wissensvermittlung prädestiniert wird, ohne sich mit seiner Struktur auseinanderzusetzen (vgl. Gruschka, S. 29 ff.). (Dass der kompetenzorientierte Ansatz die Unterrichtsstruktur im Angebot-Nutzungs-Modell sieht, scheint hierbei als invalid betrachtet zu werden.) Übersehen werde vor allem, dass die Schülerschaft selbst gestaltend auf den Unterricht wirkt und diesen dadurch erst möglich macht (vgl. ebd.). Dieser Gedanke lässt sich durch die Ausführungen anderer Autoren bekräftigen. So beobachtet Helsper, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. ein pädagogisches Arbeitsbündnis besonders dann *sachbezogen* (bzw. hauptsächlich an der fachlichen Wissensaneignung orientiert) ist, wenn distanziert-rollenförmige Beziehungen zwischen Schüler/-innen und ihren Lehrpersonen bestehen: „Über den Sachbezug beziehen sich beide aufeinander, so dass die Unterrichtsinteraktion eine im

Kern sachorientierte ist“ (Helsper 2016, S. 229). Man würde jedoch einen großen Fehler begehen, wenn man diese Art der Unterrichtsinteraktion einfach als gegeben voraussetzt oder bedingungslos einfordert. Denn wie Untersuchungen von Strukturtheoretikern zeigen, besteht diese Art der Unterrichtsinteraktion hauptsächlich in „exklusiven Gymnasien“ (vgl. ebd.).

In Gesamtschulen und sehr deutlich in „teilentschulten Hauptschulen“ könne dagegen ein stärker personenbezogenes Arbeitsbündnis beobachtet werden, wobei der Bezug auf die Sache in diesem eine andere Kontur gewinne (vgl. ebd., S. 230): „Erst dadurch, dass Lehrkräfte sich diffus-emotional auf die emotionale und individuelle Anerkennungsbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler beziehen und dieser Bedürftigkeit nicht ausweichen, eröffnen sie ihnen auf dieser Grundlage wieder einen Sachbezug“ (ebd.). Da die „spezifische Distanz der Lehrer-Schüler-Beziehung“ fehle, könne es hierbei zwar leichter zu emotionalen Übergriffen, Enttäuschungen und sozialen Verstrickungen kommen (vgl. ebd., S. 232), aber damit wären der Bezug auf die Person und damit die Pflege des pädagogischen Arbeitsbündnisses auch in praktischer Hinsicht notwendige Voraussetzungen einer erfolgreichen Wissensvermittlung.

Leider zeigt sich, dass eine Wissensvermittlung häufig verhindert wird, weil Lehrpersonen der *emotionalen und individuellen Anerkennungsbedürftigkeit* der Schüler/innen ausweichen, was sich durch Unterrichtsbeobachtungen von Wernet u. a. belegen lässt (z. B.: vgl. Wernet 2005, S. 125 ff.). Den Grund hierfür sieht Wernet in der Absicht den „schulischen Universalismus“ aufrechtzuerhalten. Durch diesen werde postuliert:

„Die Logik der diffusen [auf die *Person* bezogenen] Sozialbeziehung steht der Logik der spezifischen [distanziert-rolleformigen] Sozialbeziehung unversöhnlich gegenüber. [...]. Die Schule institutionalisiert einen universalistisch-unpersönlichen, affektiv neutralen und achievement-orientierten Handlungsrahmen [...]: (1) An erster Stelle ist die Leistungsorientierung der Schule und ihr spezifischer Charakter zu nennen. Die Schule konfrontiert die Schüler systematisch mit Aufgabenstellungen, die für alle gleich sind. [...]. (2) Schulischer Unterricht ist Fachunterricht [...]. (3) Mit dem Prinzip des Fachunterrichts geht das *Fachlehrer*prinzip einher. Sind die Schüler ihrerseits mit dem ganzen schulischen Fächerkanon betraut, so werden sie von Fachexperten unterrichtet. In dieser eigentümlichen Verengung reproduziert sich natürlich die Wertschätzung des Fachmenschentums. Darüber hinaus ist die soziologisch entscheidende Implikation des Fachlehrerprinzips darin zu sehen, dass es die *Unpersönlichkeit der Handlungssituation* unterstützt“ (Wernet 2005, S. 130 f.).

Schiebt man die *Fachvermittlung* also als leitendes Prinzip zu sehr in den Vordergrund und hält diesen (ursprünglich von Parsons beschriebenen) schulischen Universalismus aufrecht, so kann nicht mehr von einer professionellen Ausübung des Lehrberufs gesprochen werden. „Erst wenn wir ihn [die Lehrperson] als *Vermittler* betrachten, erst wenn wir davon ausgehen, dass pädagogisches Handeln den schulischen Handlungsrahmen verlässt und sich systematisch in ein widersprüchliches Handlungsfeld begibt, ist eine Professionalisierungsannahme induziert“ (ebd., S. 133).

Als *Vermittler* ist die Lehrperson aber eben nur dann zu betrachten, wenn sie das Arbeitsbündnis so ausgestaltet, dass Wissensvermittlung erfolgreich wird und sich damit wann immer notwendig auf diffus-emotionale Beziehungsanteile einlässt. Ein *Vermittler* ist also nicht nur jemand, der, wie der kompetenzorientierte Ansatz vorgibt, kognitiv herausfordernder Lerngelegenheiten initiiert, den Lernprozesses überwacht und individuell und adaptiv bei Verständnisschwierigkeiten Rückmeldung gibt. Ein Vermittler ist viel mehr jemand, der *mit* der Person und an ihrer Anerkennungsbedürftigkeit orientiert arbeitet, d. h. – in strukturtheoretischer Terminologie – jemand der wann immer nötig stellvertretende Krisenbearbeitung leistet. Eine Lehrperson sollte nicht für sich beanspruchen, den Unterricht nach ihrer Vorstellung einer für sie idealen Beziehungsstruktur gestalten zu können, ohne die individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen mitzudenken.

Da die Art der für die Wissensvermittlung notwendigen Beziehungsstruktur, wie nun deutlich geworden ist, erst durch die Schüler/innen bestimmt wird, muss Gruschka in der Annahme zugestimmt werden, dass Schüler/innen maßgeblich mitbestimmen, wie Unterricht konstituiert ist und insbesondere nach welchen 'Regeln' die fachliche Wissensvermittlung möglich ist. Unterricht und fachliche Wissensvermittlung fallen damit keinesfalls in Eins. Daher kann das, was der kompetenzorientierte Ansatz „Unterrichtsforschung“ nennt, wohl eher als noch ergänzungsbedürftige 'Wissensvermittlungsforschung' bezeichnet werden. Klar ist nun, dass der Erfolg der Wissensvermittlung wesentlich von der Fähigkeit der Lehrperson abhängt, ein für die jeweilige Klasse bzw. die/den jeweilige/n Schüler/in angemessenes Arbeitsbündnis zu gestalten. Das strukturtheoretische Verständnis von Professionalität muss den Ausgangsbestimmungen des kompetenzorientierten Ansatzes also nicht weichen.

Zu ergänzen wäre: Dieses Ergebnis bezieht sich nicht nur auf die fachliche Wissensvermittlung, sondern kann m. E. auch auf die Normvermittlung ausgeweitet werden. Vertreter/innen des kompetenzorientierten Ansatzes postulieren, dass der Unterricht durch seine institutionalisierten Abläufe (z. B. die Aufforderung zur Pünktlich-

keit durch das Läuten zum Unterricht) bereits selbst erziehe (vgl. Baumer/Kunter 2006, S. 473). Vergessen wird jedoch die Begründung, warum diese Form von Erziehung die einzige sein sollte, die in der Schule praktiziert werden soll. Auch hier scheint die konsequente Einhaltung des schulischen Universalismus eine Zuspitzung zu erfahren.

3.2.4 Lernerfolg der Schüler/innen als Kriterium für Professionalität?

Es besteht nun die Schwierigkeit, dass die Ergebnisse empirischer Forschung zu Zusammenhängen von Lehrer-Kompetenzen und Lernerfolgen auf Seiten der Schüler/innen nicht leicht abgewiesen werden können. Denn, die Fehler des kompetenzorientierten Ansatzes bestehen, was Professionalität betrifft, in der unangemessenen Modellierung der Schüler/innen, einem verkürzten Verständnis von Unterricht und der fehlenden Berücksichtigung der falllogischen Denkweise in der *Wissensvermittlungsforschung*. Das bedeutet jedoch nicht, dass die *Wissensvermittlungsforschung* überhaupt keine brauchbaren Ergebnisse liefere, die für Professionalität relevant wären. Es gilt an diesem Punkt zu differenzieren, dass die von den Vertreter/innen des kompetenzorientierten Ansatzes geleistete Forschung im Grunde *nur einen Aspekt von Professionalität untersucht und den Fehler in der Annahme macht, sie könne allein darüber bestimmen, was Professionalität ganzheitlich ausmache*. Diese Fehlannahme hat m. E. die übermäßige Aufwertung von *Lernerfolg* als Ursache, da dieser, ohne dass eine Begründung geleistet wird, als maßgebliches Kriterium für Professionalität bestimmt ist (vgl. bspw. Tenorth 2006, S. 588). Nur *die* Kompetenzen, Überzeugungen und Motivationen seien relevant, die zum Lernerfolg beitragen.

Bei der Gegenargumentation ist auch hier auf Wernet zu verweisen, der eine diffuse und sozialisatorisch erzwungene „Verschärfung des Leistungsanspruchs“ beobachtet (vgl. Wernet 2005, S. 137 f.). Wernet beobachtet, dass sich Lehrpersonen vermehrt der schulisch institutionalisierten Leistungsethik beugen und diese unhinterfragt reproduzieren. Bei der Gestaltung der Pädagogischen Praxis werde sich an einem „Mehr an Güte“ und einem „Mehr an Leistungsethik“ orientiert – nicht jedoch an strukturellen Elementen pädagogischer Praxis, durch welche pädagogische Professionalität erst bestimmt werden könnte (vgl. ebd., S. 127-129/S. 132-138). Im kompetenzorientierten Ansatz lässt sich diese Verschärfung des Leistungsanspruchs ebenso beobachten. Die gesamte Forschung verspricht ein *Mehr an Leistung* bieten zu können und impliziert dabei ein *Mehr an Professionalität*: „Die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht [ist] als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf und das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften zu identifizieren. Unter dem Gesichtspunkt der Orga-

nisation systematischen Lernens und des langfristigen Wissenserwerbs bietet die Schule eine [...] bemerkenswerte Erfolgsgeschichte. [...] Aufgabe der [Professionalitäts-]Forschung ist es, diese [fachlichen] Vermittlungsprozesse theoretisch und empirisch aufzuklären und damit zu ihrer Optimierbarkeit beizutragen“ (Baumert, Kunter 2006, S. 473).

Durch die Formulierung einer solchen „Aufgabe“ ist eine *normative Forderung* gegeben, welche die Ausgangsbasis für die kompetenzorientierte Professionsforschung bildet. Die institutionelle Leistungsnorm wird schlicht als einziges zu erstrebendes Ziel *gesetzt* und *allein aus dieser Setzung heraus* wird Lernerfolg als Hauptkriterium für Professionalität begründet. Dass der Leistungsanspruch an Schüler/innen im Allgemeinen als strukturelles Merkmal der Institution Schule Geltung beansprucht (Fend 2008), kann und soll an dieser Stelle nicht widerlegt werden. Damit soll auch unmissverständlich darauf hingewiesen sein, dass Lehrpersonen an der Leistungssteigerung ihrer Schüler/innen interessiert sein sollten und sich um dieses Ziel zu bemühen haben.

Zur *Professionalität* gehört jedoch weitaus mehr, als die kompetente Umsetzung dieser Bemühung, etwa die unterstützende Begleitung der Schüler/innen durch ihre primäre Lebenskrise oder eine Ermöglichung von individuellen Bildungsprozessen, die kaum mit Unterrichtssettings, geschweige denn Lehrerkompetenzen in Korrelation zu bringen sind (z. B. Demokratiefähigkeit). Es existiert keine Argumentation, welche kompetente Wissensvermittlung bzw. Leistungssteigerung mit Professionalität gleichsetzen könnte. Kompetente Wissensvermittlung und Leistungssteigerung sollten damit lediglich als Aspekte von Professionalität in Erwägung kommen. *Das* kann der kompetenzorientierte Ansatz für sich beanspruchen. Eine professionelle Lehrperson ist also *auch, aber eben nicht nur* an einer erfolgreichen Leistungssteigerung interessiert und berücksichtigt dies bestmöglich in ihrer Praxis – ob Lernerfolge tatsächlich eintreten, sagt dann wesentlich weniger über die Professionalität der Lehrperson aus, als der kompetenzorientierte Ansatz vorgibt.

3.2.5 Technologie pädagogischer Praxis trotz struktureller Ungewissheit?

Mit dem Eingeständnis, dass fachliche Wissensvermittlung immer eine Leistungssteigerung impliziert und diese legitimerweise einen Aspekt von Professionalität darstellt, muss geprüft werden, inwiefern die von dem kompetenzorientierten Ansatz beschriebenen *professionellen Kompetenzen* in einer Definition von Professionalität berücksichtigt werden können. Diese Hinwendung zu einer genaueren Beschreibung, wie fachliche Wissensvermittlung professionell auszugestalten ist, bildet damit einen relevanten Punkt, in welchem der kompetenzorientierte Ansatz den strukturtheoretischen ergänzen kann. Dass diese Ergänzung trotz der Gegensätzlichkeit der Ansätze möglich ist, wird jedoch häufig bezweifelt – dies zeigt sich allein schon durch den Mangel von Forschungsarbeiten, in denen solche Versuche unternommen werden. Relevant scheint hier das 'Technologie-Defizit-Argument' zu sein. Dieses besagt, dass in der pädagogischen Praxis keine Wenn-Dann-Beziehungen zur Theorie zulässig ist und subsumtionslogische Vorgehensweisen für die pädagogische Praxis unzulänglich seien (vgl. Herzog 2016, S. 205 f.). Daher sollten sich Lehrpersonen voll und ganz auf die Ungewissheit der pädagogischen Praxis einlassen und den Fokus auf die Entwicklung von Expertise in der Fall- und stellvertretenden Krisenbearbeitung legen (vgl. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018, S. 1 ff.).

Auch wenn diese Bestimmungen nicht unberechtigt sind, sollte der kompetenzorientierte Ansatz näher untersucht werden. Es wäre nämlich ein Fehler zu unterstellen, dass der kompetenzorientierte Ansatz von den Lehrpersonen fordert nach einer deterministischen Technologie zu verfahren. Im Gegenteil wird im gesamten Ansatz explizit von *Korrelationen* zwischen Lehrer-Kompetenzen und Lernerfolgen auf Seiten der Schüler/-innen gesprochen und nicht von *Kausalzusammenhängen* zwischen Handlung und Wirkung (vgl. Tenorth 2006, S. 587). Baumert und Kunter verweisen zudem darauf, dass mit der Ungewissheit der pädagogischen Praxis durchaus umgegangen werden muss. Auch hier wird von strukturell verankerter Ungewissheit aufgrund der begrenzten Planbarkeit von Unterricht und fehlender Garantie für den Erfolg von Vermittlungsmethoden ausgegangen (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 30). Eine Grundbestimmung des kompetenzorientierten Ansatzes ist sogar, dass Professionelle eine präzise „kategoriale Wahrnehmung“ (Begrifflichkeit nach Bromme 1997) von Unterrichtsprozessen benötigen, um bei der Gestaltung von die Wissensvermittlung betreffenden Interaktionen die partikularen Schüleraktivitäten mit ihrem Wissen in Zusammenhang zu bringen (vgl. Baumert/Kunter, S. 15).

Da man bei dieser Art von Praxis kaum von einer ingenieuralen Handlungspraxis sprechen kann, ist das Technologie-Defizit-Argument zur Dementierung kompetenzorientierter Bestimmungen gänzlich ungeeignet. Dazu Tenorth: „Nicht-Standardisierbarkeit [...] die eine Punkt-zu-Punkt-Zurechnung von Absicht und Wirkung erlaubt, nein, das wird es auch nicht geben [...]“ (Tenorth 2006, S. 587). Die Vertreter/innen des kompetenzorientierten Ansatzes beanspruchen trotz diesen Eingeständnissen, dass es für professionelles Agieren entweder ein „Handlungsrepertoire“ (Tenorth) oder eine Menge an beschreibbaren „persönlichen Voraussetzungen“ in Form von Kompetenzen, Motivationen und Überzeugungen (Baumert/Kunter) gebe. Worin dies sicher *nicht* bestehen kann, soll anhand einer Erörterung zum folgenden Zitat gezeigt werden:

„[...] Wenn es diese Art von Technologien nicht gibt, sondern nur vielfache Formen komplexer Relationierung, dann heißt das nicht, dass es überhaupt kein beschreibbares professionelles Handlungsrepertoire von Pädagogen gibt [...]: Das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zurechnen und Überraschungsfähigkeit zur Routine werden lassen“ (Tenorth 2006, S. 587 f.).

Hier werden *scheinbar* Überschneidungen zwischen den Ansätzen deutlich. Eine wichtige Nuancierung ist jedoch hervorzuheben. Das in dem Zitat von Tenorth beschriebene, *auf den Ungewissheitsaspekt bezogene* „Handlungsrepertoire“ muss hier als „reaktive Steuerungstechnik“ verstanden werden (vgl. ebd.). Es wird von der These ausgegangen, dass die Verstehensprozesse, Motive und Intentionen der Lernenden im Prozess des Unterrichtens oft nicht hinreichend zugänglich seien *und die Reaktionen der Lehrperson daher aufgabenbezogen und thematisch limitiert sein müssten* (vgl. ebd.) - also einer distanziert-rollenförmigen Beziehungsdynamik entsprechend und wenig an einer stellvertretenden Krisenbearbeitung interessiert. Damit grenzt sich diese Umgangsweise von der fallanalytischen und an Krisenbearbeitung orientierten Interventionspraxis, welche der strukturtheoretische Ansatz empfiehlt, ab.

Es lässt sich also beobachten: Die ggf. auftauchenden Krisenmomente auf Seiten der Schüler/innen werden zugunsten der Wahrung der institutionellen Regelkonformität ausgespielt, womit in vielen Fällen keine *Vermittlung* im Interesse der Schüler/innen stattfinden wird. Ferner, es wird zwar Ungewissheit unterstellt, aber zugleich eine Steuerbarkeit beschrieben, die alle Ungewissheiten auffangen kann und diese damit unproblematisch erscheinen lässt. Da Momente des Scheiterns nicht mitgedacht werden, ist damit eine weitere Unterscheidung bestimmt. Die Gegensätzlichkeit in den Ansätzen weist hier trotz der scheinbaren Ähnlichkeit also fast schon einen Höhepunkt auf.

Hält man an der Existenz einer Technologie fest, so lässt sich für den strukturtheoretischen Ansatz nichts gewinnen. Entsprechend ist es nicht zielführend „reaktive Steuerungstechnik“ so zu verstehen, dass nur aufgabenbezogene und thematisch limitierte Handlungen angemessen seien. Vielmehr sind verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit Ungewissheiten möglich, auch solche die der von Strukturtheoretiker/-innen beschriebenen Interventionspraxis entsprechen. Sofern es um den Umgang mit Ungewissheit geht, überzeugt der strukturtheoretische Ansatz aufgrund der in den letzten Punkten beschriebenen Argumente – Es ergibt entsprechend keinen Sinn von einem technischen Handlungsrepertoire pädagogischer Praxis zu sprechen.

Jedoch steht an diesem Punkt nicht einzig und allein der Umgang mit Ungewissheit infrage, sondern die Wissensvermittlung im Allgemeinen. Aus der strukturell verankerten Ungewissheit kann nicht geschlossen werden, dass „die persönlichen Voraussetzungen, die notwendig sind, um in [Situationen der Wissensvermittlung] erfolgreich zu handeln, nicht beschrieben werden könnten“ (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 30). In diesem Punkt besteht im Unterschied zur Technologie-These kein Widerspruch zwischen den Ansätzen, da auch der strukturtheoretische Ansatz um die Bestimmung der notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Wissensvermittlung bemüht ist. So kategorisieren etwa Helsper und Bastian vier Wissensdomänen, die Professionelle in der Praxis gebrauchen (vgl. Combe/Kolbe 2004, S. 844), welche den von Baumert und Kunter beschriebenen Kompetenzbereichen teilweise ähneln. So lässt sich fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und psychologisch-pädagogisches Wissen unter dem kategorisieren, was von Strukturtheoretiker/inne/n als „wissenschaftliches Wissen“ bezeichnet wird - umgekehrt können auch aus den Wissensfacetten, die von Strukturtheoretikern als relevant angesehenen werden, Kompetenzen abgeleitet werden, die für die Wissensvermittlung von Bedeutung sind.

Aus dieser Perspektive heraus können Lehrpersonen nicht allein aufgrund ihrer Fähigkeit zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen, Bearbeitung von Krisen und angemessener Umgangsweise mit Ungewissheit und pädagogischen Antinomien als professionell gelten – zu wenig klärt der strukturtheoretische Ansatz über die Voraussetzungen der *fachlichen* Wissensvermittlung auf. Hier bietet der kompetenzorientierte Ansatz relevante Hinweise, indem bspw. in Bezug auf fachdidaktisches Wissen drei Dimensionen unterschieden werden (Welches konkrete Wissen für die Vermittlung fachlicher Inhalte notwendig ist, ist selbstverständlich fachabhängig) (Baumert/Kunter 2011, S. 38):

- Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige Anordnung von Stoffen,
- Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Lehr/Lernmethoden).

Insbesondere für die Ausbildungs- und Fortbildungsangebote erscheinen diese Bestimmungen als unverzichtbar. Auch für Bereiche, die nicht direkt das Fach betreffen, aber für die Wissensvermittlung im Allgemeinen notwendig sind, kann domänenspezifisches Wissen beschrieben werden, z. B. generisches pädagogisches Wissen oder Beratungs- und Organisationswissen. Von einer ausführlichen Aufzählung soll an dieser Stelle abgesehen werden. Es genügt folgendes festzuhalten: Sofern man berücksichtigt, dass zur Führung und Gestaltung von Unterrichten mehr gehört als eine wissenschaftlich und empirisch begründete, sowie exekutiv kompetent durchgeführte Wissensvermittlung, lassen sich keine Gründe dafür finden, dass die Beachtung dieser Wissensfacetten für die Definition von Lehrerprofessionalität eine geringere Relevanz haben sollte. Und: Dem kompetenzorientierten Ansatz sollte zugestanden werden, dass er wesentlich etwas darüber aussagen kann, welches Wissen bei Lehrkräften vorausgesetzt werden muss, damit Wissensvermittlung gelingen kann. Die Behauptung, dass dieses Wissen in Form eines technischen Handlungsrepertoires hervorgebracht werde, kann zurückgewiesen werden, ohne dass dies etwas an dieser spezifischen Leistung dieses Ansatzes ändert.

An einem Beispiel soll verdeutlicht werden, wie die Ansprüche beider Ansätze an professionelle Lehrpersonen in der Praxis gleichsam berücksichtigt werden könnten und ggf. wie mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen wäre. Hierzu möchte ich erneut die Figur der Frau Greiß in Erinnerung rufen (Siehe S. 14) und beispielhaft den Aspekt der Schüler-Motivierung näher beleuchten. Es kann rekapituliert werden, dass die Lehrperson trotz ordentlich vorbereiteter Unterrichtskonzepte Probleme damit hat, die Schüler/innen zur aktiven Teilnahme zu motivieren. Aus strukturtheoretischer Sicht konnte bereits gezeigt werden, dass ein Mangel an gegenseitigem Vertrauen und ein disfunktionales Arbeitsbündnis ursächlich an dieser Situation sein könnte und eine Neuaushandlung des Arbeitsbündnisses notwendig ist.

An diesem Punkt kann strukturtheoretisch ergänzt werden, dass die Wiederherstellung des Arbeitsbündnisses nur dann gewährleistet werden kann, wenn die Lehrperson die diffus-affektiven Beziehungsanteile anerkennt und sich den Krisen der Schüler/innen annimmt, d. h. Wissen und Normen *vermittelt*, anstatt den Unterricht eigensinnig bzw. *nach Plan* fortzuführen. Der professionelle Charakter würde sich dadurch zeigen, dass die Notwendigkeit eines für diese spezifische Situation geeigneten Arbeitsbündnis – in diesem Beispiel offensichtlich ein personenbezogenes Arbeitsbündnis – erkannt und entsprechend ausgehandelt wird. Die Motivation auf Seiten der Schüler/innen muss nicht durch „strategische Manöver“, z. B. Erzeugen von Notendruck oder Androhung von Strafarbeiten, provoziert werden, da die Schüler/innen als Neugierige gedacht werden und ein natürliches Interesse an der Teilnahme am Unterricht mitbringen, sofern Ihnen dieses Interesse zugestanden und sie als Mitgestalter des Unterrichtsgeschehens gedacht werden.

Jedoch wären aus Sicht des kompetenzorientierten Ansatzes eigentlich gerade jene „strategischen Manöver“ je nach Forschungsstand potentiell geeignete Maßnahmen, die als professionelles Handeln in Betracht kommen könnten. Denn nach Baumert und Kunter könne „das mit zunehmenden Alter der Schülerinnen und Schüler salienter werdende Problem der fachspezifischen Motivierung [...] nicht durch das Aushandeln eines Arbeitsbündnisses gelöst werden“ – in Angesicht der „Entwicklungslogik menschlicher Motivationssysteme“ sei ein regelmäßig sich zeigendes Desinteresse auf Seiten der Schüler/innen sogar zu erwarten (Baumert/Kunter 2006, S. 475). Gefordert wird an dieser Stelle, dass die Erweckung von situativem Interesse und Aufmerksamkeit durch die Auswahl von Inhalten und Methoden, die entweder attraktiv für die spezifischen Schüler/innen sind oder sich theoretisch bzw. empirisch bewährt haben, gewährleistet wird, wobei die ergriffenen Maßnahmen „durchaus extrinsisch und instrumentell motiviert sein können“ (vgl. ebd., S. 476). Gewiss würden aus kompetenzorientierter Sicht hierbei die beworbenen Kompetenzen der Lehrperson eine große Rolle spielen: Sie muss fachdidaktische Kenntnisse über existierende Methoden, sowie deren Gelingensbedingungen und Vor- und Nachteile haben; Sie benötigt psychologisch-pädagogisches Wissen über Lernbedingungen (z. B. Autonomie, Selbstwirksamkeit, Soziale Eingebundenheit nach Ryan und Deci); Sie benötigt herausragende diagnostische Fähigkeiten, um die Interessen ihrer Schüler/innen in Erfahrung zu bringen oder über Lernschwierigkeiten oder Wissensdefizite Bescheid zu wissen und ihre Vorgehensweise entsprechend hierauf abzustimmen; etc.

Einerseits kann eingewandt werden, dass aus den bisherigen Ergebnissen dieser Arbeit hervorgeht, dass ein Arbeitsbündnis durchaus ein notwendiges Element für eine erfolgreiche Wissensvermittlung ist. Andererseits legt der kompetenzorientierte Ansatz gute Gründe dafür vor, dass jenes Desinteresse auf Seiten der Schüler/innen aufgrund der „Entwicklungslogik menschlicher Motivationssysteme“ nicht aufgrund eines harmonischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses bzw. der Ausgestaltung eines angemessenen Arbeitsbündnisses verschwinden würde (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 475). Der strukturtheoretische Ansatz muss an dieser Stelle also das Eingeständnis machen, dass für eine erfolgreiche Wissensvermittlung und damit auch für die Geltung einer Lehrperson als „professionell“ bestimmte Kompetenzen notwendig sind, die über die kompetente Ausgestaltung und Pflege von Arbeitsbündnissen, sowie über die Fähigkeit zur stellvertretenden Krisenlösung hinausgehen: Denn selbst dann, wenn beides regelmäßig gelingt, muss die Möglichkeit angenommen werden, dass der/die Schüler/in weiterhin Desinteresse am Fach oder einer Sache haben könnte.

Würde sich Frau Greiß nun gleichwertig auf beide Ansätze beziehen wollen, steht sie vor dem Problem, dass die Ansätze unterschiedliche Ziele verfolgen. Geht es dem strukturtheoretischen Ansatz um die Anerkennung der Schüler/innen in ihrer Person und die Herstellung eines für die Wissensvermittlung geeigneten Arbeitsbündnisses, fordert der kompetenzorientierte Ansatz die Sicherung des Erfolgs einer Wissensvermittlung, bei gleichzeitiger Wahrung der Rollenförmigkeit der Beziehungsstruktur. Der einzig mögliche Kompromiss wäre von dem Gebrauch extrinsisch motivierter, instrumenteller Handlungen abzusehen, um gegenseitiges Vertrauen und damit auch ein Arbeitsbündnis überhaupt erst möglich zu machen und auf dieser Basis die zur Verfügung stehenden Kompetenzen zu nutzen, um den Unterricht im gemeinsamen Interesse der Schüler/innen und Lehrperson zu gestalten.

Aus der Diskussion dieses Beispiel wird ersichtlich, dass die kompetenzorientierten Bestimmungen genau dann an Relevanz gewinnen, wenn die strukturellen Grundlagen pädagogischer Praxis und die impliziten Schussfolgerungen über die auszugestaltende Lehrer-Schüler-Beziehung anerkannt werden. Nur insofern diese strukturtheoretischen Bestimmungen nicht zugunsten eines Leistungsethos ausgespielt werden, darf pädagogische Praxis gestaltet werden. Die professionelle Lehrperson muss sich daher stets bewusst sein, dass ein funktionsfähiges Arbeitsbündnis das Grundgerüst für die Wissensvermittlung setzt, die kompetente Ausgestaltung von Vermittlungsprozessen aber maßgeblich von Kompetenzen mitbestimmt wird, auch wenn das Vorhandensein dieser Kompetenzen den Erfolg nicht garantieren kann.

3.2.6 Relevante Elemente von Professionalität außerhalb der Struktur pädagogischer Praxis

Abschließend ergänzt der kompetenzorientierte Ansatz die Professionalitätstheorie zumindest noch in zwei weiteren Bereichen, welche nicht unmittelbar auf die Wissensvermittlung bezogen sind: Psychische Funktionsfähigkeit, sowie Organisations- und Beratungswissen. Auch wenn im kompetenzorientierten Ansatz diese Kompetenzen letztlich als bloßes Mittel zum Zwecke der Sicherung von Lernerfolg konstruiert werden, kann wohl behauptet werden, dass sie im Allgemeinen zweckdienlich zur professionellen Ausübung des Lehrberufs sind. Darauf gilt es noch einzugehen, um eine möglichst ganzhaltige Definition von Professionalität sichern zu können. Denn da der strukturtheoretische Ansatz Professionalität über die Struktur pädagogischer Praxis bestimmt, besteht die Schwäche des Ansatzes darin, Aspekte der professionellen Berufsausübung zu systematisch zu übersehen, die nicht direkt die Lehrer-Schüler Interaktion betreffen.

Im Rahmen des Aspekts „Selbstregulationsfähigkeit“ spielt die Erhaltung der eigenen psychischen Gesundheit in Bezug auf das Berufsleben eine relevante Rolle, wobei Theorien aufgegriffen werden, mithilfe derer Kompetenzen bestimmt werden können, welche die Aufrechterhaltung der Belastungsfähigkeit, der emotionalen Ausgeglichenheit und des Arbeitsengagements betreffen (vgl. Baumert/Kunter 2011, 44 f.). Angesichts der von dem strukturtheoretischem Ansatz beschriebenen Spannungsverhältnisse und widersprüchlichen Anforderungen der pädagogischen Praxis, durch welche Lehrpersonen großer Belastung ausgesetzt sein können, sowie organisationsgeschuldeten Gegebenheiten, welche Lehrpersonen zusätzlich unter Druck setzen, erscheinen solche Kompetenzen als unverzichtbar.

Des Weiteren gehört es ebenfalls zur Aufgabe von Lehrpersonen Schüler/innen, als auch Eltern zu unterschiedlichen Anlässen zu beraten, etwa in Bezug auf die Bildungslaufbahn, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme (vgl. Baumert/Kunter 2011, S. 40). Diese kommunikative Aushandlung ist der strukturtheoretischen Position nicht fremd – allein durch die Betrachtung der Dreistelligkeit des Arbeitsbündnisses wird dies schon deutlich und es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es zu den beruflichen Aufgaben einer Lehrperson gehört, Bereitschaft dazu zu zeigen, sich den Anliegen der Bezugspersonen anzunehmen. Der kompetenzorientierte Ansatz verdeutlicht, dass auch in diesem komplexen Bereich der Beratung spezielle Kompetenzen zu untersuchen wären, die Lehrpersonen in ihrer Beratungsfunktion als professionell ausweisen, dies betrifft z. B. Kenntnisse über die Grenzen der eigenen Fähigkeiten und Verant-

wortlichkeit (vgl. ebd., S. 40). Eine Lehrperson müsse bspw. erkennen können, zu welchem Zeitpunkt das Hinzuziehen von Experten anderer Berufsgruppen notwendig wäre. Ferner sei nicht nur im Setting der Beratung Wissen über die eigenen Zuständigkeiten und Rechte vonnöten. Aus diesem Grund gewinnt Organisationswissen an Bedeutung – dieses schließt auch Wissen über das Bildungssystem, Schulorganisation und Schultheorien mit ein.

3.2.7 Neubewertung des strukturtheoretischen Professionalitätsansatzes

Auch wenn der strukturtheoretische Ansatz in überzeugender Weise über die Notwendigkeit eines Unterrichtsverständnisses aufzuklären vermag, dass die Schüler/innen als in ihren individuellen Bedürfnissen ernstzunehmende Personen mitdenkt und zudem auf Denkfehler des kompetenzorientierten Ansatzes hinweisen kann, klärt er nicht genügend darüber auf, wie eine Wissensvermittlung konkret gestaltet werden kann und welche personalen Voraussetzungen zur erfolgreichen Wissensvermittlung beitragen. Obwohl sich das Angebot-Nutzungsmodell stark am vermeintlichen Idealtypus einer distanziert-rollenförmigen Lehrer-Schüler-Beziehung orientiert und die falllogische Denkweise im kompetenzorientierten Lager nicht angemessen berücksichtigt wird, muss geltend gemacht werden, dass die empirische Wissensvermittlungsforschung durchaus hinweise darauf gibt, welche Wissensfacetten professionelle Lehrpersonen unter anderem kennzeichnen.

Nichtsdestotrotz komme ich zu dem Ergebnis, dass der strukturtheoretische Ansatz in seinen Grundbestimmungen argumentativ kohärent und entgegen der Kritik von Vertreter/innen des kompetenzorientierten Ansatzes berechtigterweise eine hohe Legitimität aufweist. Die Überzeugungskraft erklärt sich m. E. insbesondere aus dem Reichtum an Bezügen zu sozialwissenschaftlichen Theorien, wobei die Struktur der pädagogischen Praxis nicht nur über in der Schule geltende Rahmungen bestimmt wird. Vielmehr werden diese Rahmungen kritisch in Frage gestellt werden und dadurch ein distanzierter Blick auf in der Schule geltende Praxen und Leistungsnormen gewonnen. Aus diesen Gründen ist es nicht notwendig die Grundbestimmungen des strukturtheoretischen Ansatzes zu modifizieren. Kompetenzorientierte Bestimmungen können daher lediglich additiv dort ergänzt werden, wo kein Widerspruch zu jenen Grundbestimmungen besteht.

Entgegen aller Widersprüche lassen sich unter anderem auch Überschneidungen finden, auf welche bisher nicht eingegangen wurde, so z. B. in Bezug auf berufliche Habitualisierung. Entsprechend Oevermanns Erläuterung über *sekundäre Krisen* von

Lehrpersonen, bei welcher jene die Geltungsansprüche ihrer Praxis prüfen und ihre Routinen neu aushandeln müssen, gewinnt auch im kompetenzorientierten Ansatz diese Art von Reflexionsmomenten an Bedeutung: „Die Reflexion und Erweiterung der eigenen Fähigkeiten durch die Nutzung von Fortbildungsangeboten [gehört] genauso zum professionellen Verhalten von Lehrkräften wie Unterrichten [...]. Eine wichtige Aufgabe für professionell arbeitende Lehrkräfte ist es, für eigenes Wissen und eigene Überzeugungen selbst aufmerksam zu sein, um zu erkennen, wann neue Anregungen notwendig sind, und dann auch gezielt unter Angeboten zu wählen. Dieses Bemühen um selbstregulierte Weiterentwicklung macht den Kern von Professionalität aus“ (Bauert/Kunter 2011, S. 354 f.). Auch hier wird also eine Änderung der beruflichen Praxis nötig, wenn das vorhandene Wissen bzw. die routinisierten Denk- und Handlungspraxen nicht mehr zur Erfüllung beruflicher Aufgaben genügen.

Zusammenfassend lässt sich Professionalität also folgendermaßen definieren:

Die Professionalität von Lehrpersonen beinhaltet die *kompetente* Ausgestaltung der *Vermittlung* fachlichen Wissens und sozialer Normen, sowie die stellvertretende Krisenbearbeitung zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung derer Krisen. Eine Wissens- und Normvermittlung bzw. stellvertretende Krisenbearbeitung ist hierbei nur unter der Berücksichtigung folgender Aspekte zu gewährleisten: 1) Aufgrund der Rollendiffuzität auf Seiten der Schüler/innen ist eine prophylaktisch-therapeutische Funktion pädagogischer Praxis begründet, weshalb ein Arbeitsbündnis stetig zu pflegen ist; 2) Es muss sich den Spannungsverhältnissen der Praxis (pädagogische Antinomien) und Momenten der Ungewissheit entgegengestellt werden, womit Handlungen fallbezogen und unter Rückgriff auf routinisierte Praxen erfolgen ; 3) Professionelle besitzen fachliches, fachdidaktisches, psychologisch-pädagogisches Wissen, sowie Selbstregulationsfähigkeiten und Organisations- und Beratungswissen, welches sie heranziehen können, um ihre Handlungen in der Unterrichtsplanung und in der Reflexion der Praxis zu begründen – von einem technischen Transfer dieses Wissens und einer unangemessenen Aufwertung von Leistungssteigerung zulasten des Arbeitsbündnisses wird jedoch abgesehen. Professionalität beinhaltet des Weiteren ein Interesse an der eigenen Professionalisierung. Professionelle hinterfragen vor dem Hintergrund eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus eigene Handlungspraxen, Überzeugungen und Motivationen, d. h. sie erkennen eigene Defizite und begründen ihr Handeln neu, wenn ihr verfügbares Wissen zur Lösung eines Praxisproblems nicht ausreicht bzw. es in Erwägung zu ziehende Alternativen gibt – unter anderem auch über Rückgriffnahme auf aktuelle Forschungserkenntnisse und Fortbildungsangebote.

4. Professionalisierung und ihre institutionellen Bedingungen

Nachdem bestimmt wurde, was unter Professionalität verstanden werden kann, muss untersucht werden, wie Lehrpersonen diese erwerben. Dabei rücken vor allem die Leitfragen in den Fokus, welche Rolle die Schule als Institution für Professionalisierung spielt und welche Rahmenbedingungen eine solche begünstigen. Zur Beantwortung dieser Fragen gewann *die Perspektive auf die Institution als Ort von Sozialisationsprozessen* an Bedeutung, wobei weitgehend dem Verständnis des strukturtheoretischen Ansatzes gefolgt wird und womit dieses beschrieben und erläutert werden muss. Dazu ist unter anderem eine Darstellung einiger sozialwissenschaftlicher Begriffe unter Bezug auf Bourdieus Theorie zu Habitus und Feld notwendig. Da die strukturtheoretische Perspektive auf Professionalisierung kein konsensuell gültiges Professionalisierungsmodell beschreibt, an welchem einfach angeschlossen werden könnte (vgl. Dietrich 2014, S. 105/vgl. Košinár 2014, S. 29), kann erst unter Berücksichtigung eines Spektrums an verschiedenen Theorieangeboten nachvollzogen werden, wie Professionalisierung explizit abläuft. Dabei hat sich eine Konzeption von Fabian Dietrich als relevant erwiesen, da diese eine hohe Anschlussfähigkeit zum strukturtheoretischen Ansatz aufweist. Diese krisentheoretisch fundierte Konzeption pädagogischer Professionalisierung entwickelte Dietrich durch die Explikation der in den strukturtheoretischen, sowie kompetenzorientierten Ansätzen liegenden Implikationen zu Professionalisierung. Durch eine Annäherung an Hericks' bildungsgangtheoretisches Modell sollte dieses Konzept zudem empirisch gefestigt werden (vgl. Dietrich 2014, S. 105 f.).

Zur Beantwortung der Frage zur Rolle der Institution für Professionalisierung wird wie folgt vorgegangen. Zunächst soll der gehaltvolle Begriff des *Habitus* erläutert werden (4.1), indem Bourdieus Habitus-Begriff in Kürze dargestellt und anschließend das strukturtheoretische Verständnis zum Konzept der *Habitustransformation* erläutert wird (4.2). Dieses Verständnis wird anschließend anhand der Konzeption von Fabian Dietrich erörtert (4.3). Anschließend an die Erläuterung dieser theoretischen Standpunkte soll in einem nächsten Schritt der in dieser Arbeit definierte Professionalitätsbegriff Einzug finden. Dabei werden die verschiedenen Perspektiven aufeinander Bezogen, sodass die Genese eines professionellen Habitus beschreibbar wird (4.4). Schließlich werden die Voraussetzungen für den Erfolg einer beruflichen Professionalisierung dargestellt, wobei die Rolle der Institution dargestellt werden soll (4.5).

4.1 Begriffsklärung von Habitus und Feld

Habitus ist ein maßgeblich von Bourdieu geprägter sozialwissenschaftlicher Begriff, welcher Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungspraxen umfasst, die sich in einem gewissen *Feld* der kollektiven Praxis bewährt haben (vgl. Barlösius 2004, S. 120). Dass sich diese Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungspraxen (Praxisformen) *bewährt* haben, bedeutet, dass Akteure ihre Praxisformen gegenüber anderen nicht stets neu begründen, sondern sie auf diese kollektiv geteilten Praxisformen zurückgreifen, was das souveräne Agieren in einem *Feld* vereinfacht. Dies impliziert, dass mit dem Begriff des Habitus sowohl Dispositionen auf der Ebene einzelner Individuen, als auch soziale Strukturen auf der Ebene gesellschaftlich bestimmbarer Handlungsbereiche umfasst werden (vgl. ebd.). In reziprokem Verhältnis zum Habitus steht der *Feld*-begriff. Ein *Feld* ist dabei dargestellt durch eine Differenzierung der Gesellschaft in Teilbereiche, die sich durch die dort geteilten Praxisformen unterscheiden. Im *Feld* herrschen *objektive Strukturen* – sie stellen den Teil des Habitus dar, welcher vom Individuum entkoppelt ist und dennoch einen Zugriff durch diesen erlaubt (vgl. Barlösius 2004, S. 127).

Der Habitus könne dabei sowohl als „strukturierende Struktur“, als auch als „strukturierte Struktur“ begriffen werden. Zum einen sind Praxisformen nämlich als „dauerhaft“ und „übertragbar“ beschrieben (vgl. Bourdieu 1987, S. 98 ff.), womit begründet werden kann, dass sich die objektiven Strukturen eines Feldes *reproduzieren*. D. h. Akteure, welche in einem bestimmten *Feld* agieren, inkorporieren unumgänglich die bewährten Praxisformen in ihren eigenen Habitus (vgl. Kramer/Pallesen 2019, S. 77). Damit seien durch die objektiven Strukturen Ordnungsgrundlagen für die Entwicklung von Praktiken und Vorstellungen der Akteure bestimmt (vgl. ebd.). Zum anderen kann diese Reproduktionsdynamik relativiert werden. Aufgrund dessen, dass Akteure in unterschiedlichen sozialen Räumen geprägt werden, wirkt auf jedes *Feld* auch eine Kraft von Strukturen außerhalb ihrer selbst, weshalb von einer hohen Entwicklungsdynamik ausgegangen werden kann (vgl. ebd.). Dies sei dadurch begründet, dass Akteure nach einer „Sicherung oder Durchsetzung der eigenen Weltsicht [...] als legitime und gültige“ (ebd., S. 75) streben. Deshalb komme es unausweichlich zu *symbolischen Machtkämpfen*, wobei ausgehandelt werde, welche Praxisformen denn eigentlich als „bewährt“ aufzufassen sind (vgl. ebd., S. 75 f.).

Das Geschehen lässt sich also wie folgt zusammenfassen: Über die Eingebundenheit in soziale Felder kommt es zur Inkorporation objektiver Strukturen und symbolischer

Machtkämpfe, welche durch welche jene Strukturen gebildet werden. Akteure bilden dabei einen *praktischen Sinn* für die in den gegebenen Feldern herrschende Regeln und bilden „spezifische Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsschemata“, welche ein „implizites und routineförmiges Handeln im sozialen Raum ermöglichen“ (ebd., S. 76) – Habitus fungieren für Akteure als feldspezifische *modi operandi*.

4.2 Strukturtheoretische Perspektive auf Professionalisierung als Habitustransformation und Reflexivität als Aspekt eines professionellen Habitus

Habitus als Konzept spielt für die theoretischen Grundlegungen von Professionalisierung seit längerem eine wichtige Rolle und wurde von vielen Autoren modifiziert oder weiterentwickelt (vgl. ebd., S. 73). Dabei wird der spezifische Teilraum des Bildungssystems bzw. des Handlungsraums Schule als *Feld* aufgefasst. Da Lehrpersonen im schulischen Feld nur dann ein routineförmiges Handeln umsetzen können, wenn sie eine implizite Handlungsbefähigung, also einen *feldspezifischen Sinn* erworben haben, ist der Erwerb einer Art Habitus, der den Anforderungen des Feldes entspricht, „quasi alternativlos“ (vgl. ebd., S. 91) – „implizites routiniertes Handeln“ in diesem Feld setzt also feldspezifische Dispositionen voraus (vgl. ebd., S. 80). Hierdurch erlangen Lehrpersonen einen Habitus, welcher „als berufspraktischer Sinn ein intuitives Agieren im Unterricht und gegenüber den Schüler/innen und Schülern [ermöglicht], das sich in der Praxis bewährt hat“ (Kramer/Pallesen 2019, S: 81).

Zwei wichtige Aspekte sind hervorzuheben. Zunächst wird deutlich, dass der *berufspraktische Sinn* als implizites Wissen aufgefasst werden kann. Dies beinhaltet, wie in der Erläuterung des Habitus-Begriffs beschrieben wurde, alle Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, welche das souveräne Agieren im Raum erst ermöglichen. Es wird hier also die Annahme vertreten, dass insbesondere implizites Wissen etwas über die Handlungsweise von Lehrpersonen aussagt, explizites Wissen spielt, zumindest bislang (!), keine nennenswerte Rolle. Zweitens ist das „intuitive Agieren im Unterricht, das sich der Praxis bewährt hat“ noch nicht als *professionelles* „Agieren“ klassifiziert – Der Ausdruck „in der Praxis bewährt“ sagt ausschließlich etwas über die Machbarkeit und Durchführbarkeit bzw. die soziale Verträglichkeit bestimmter Handlungen aus, jedoch nichts darüber, ob sie den Kriterien von Professionalität entsprechen (vgl. ebd., S. 82).

Die Idee der *Habitustransformation* stellt schließlich den modifizierten Aspekt der Habitus-theorie dar. Wenn Lehrpersonen das Studium oder das Referendariat auf-

nehmen entsprechen sie keineswegs einem *tabula rasa*, vielmehr haben sie selbst bereits viele Jahre in der Schule verbracht, d. h. sie haben neben ihrem primären Habitus auch einen Schülerhabitus. Habitus sind jedoch keine Strukturen, die sich spontan auflösen (vgl. ebd., S: 88), sie bleiben während der Ausbildungs- und Berufsphase weiterhin bestehen, weswegen von einer *Auflagerung* des Lehrerhabitus auf bereits bestehende Habitus ausgegangen werden müsse: „Der Erwerb eines *Schülerhabitus* wäre hierbei als *Weiterentwicklung* [meine Herv., N. D.] und/oder Anpassung der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata des primären Habitus der sozialen Herkunft zu verstehen, sodass *ein praktischer Sinn für die spezifischen Anforderungen an das Schülersein* ausgebildet wird“ (ebd., S. 82). Ebenso ist der Erwerb eines Lehrerhabitus der Transformation geeigneter Typen von Schülerhabitus geschuldet (vgl. Helsper 2019, S. 49 ff.).

Der Lehrerhabitus kann also als ein Habitus beschrieben werden, der bestimmte Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster beinhaltet, welche der Lehrperson ein routiniertes und feldspezifisches Handeln ermöglichen, wobei dessen Genese die Inkorporation objektiver Strukturen in bestehende Habitus beinhaltet. Ob nun nicht nur eine Habitustransformation im Sinne einer Reproduktion objektiver Strukturen, sondern auch eine Professionalisierung stattfindet hängt davon ab, inwiefern die Anforderungen des Feldes mit den Ansprüchen an Professionalität übereinstimmen, was Kramer und Pallesen punktiert ausführen:

„Diese Logik [der Reproduktion] gilt jedoch nicht automatisch auch für die Genese des professionellen Lehrerhabitus. Sie würde nur dann anzunehmen sein, wenn wir es in der Schule mit einer schon vollständig professionalisierten Berufspraxis zu tun hätten. Dann könnte mit dem Eintritt in dieses Berufsfeld auch der Erwerb einer impliziten Handlungsbefähigung erzwungen sein, die auch ihrerseits professionell wäre. Da das jedoch überwiegend nicht der Fall ist oder zumindest nicht einfach angenommen werden kann, muss im Prozess der Genese [= Professionalisierung] auch von einer *Differenz zwischen beruflichen Habitus und professionellen Lehrerhabitus* ausgegangen werden [...]. Die Herausbildung professioneller Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns hängen davon ab, ob diese in Bezug auf Anforderungen der Praxis tatsächlich gefordert und anerkannt sind und sich damit existenziell bewähren“ (Kramer/Pallesen 2019, S. 91 f.).

Erweitern lässt sich diese an den Begrifflichkeiten von Bourdieu orientierte Perspektive durch Helspers Theorie der *Schulkultur*, welche an späterer Stelle ausgeführt wird.

Zum besseren Verständnis des Konzepts der Habitustransformation soll in diesem Punkt lediglich darauf hingewiesen werden, dass die Schulkultur die Gesamtheit an objektiven Strukturen im Feld auf verschiedenen Ebenen zusammenfasst: Den *Realen*, *Imaginären* und *Symbolischen* Sinnordnungen. Relevant sind an dieser Stelle die symbolischen Sinnordnungen, welche „die interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Routinen etc.“ markieren (Helsper 2008, S. 124) und in unterschiedlicher Gestalt auftreten können, etwa in naturalisierten Regeln (Schüler/innen sitzen und melden sich während des Unterrichts, wenn sie etwas sagen möchten); den kommunizierten oder impliziten Erwartungshaltungen von Schüler/innen, Eltern, Kolleg/inn/en, der Schulleitung und externer Akteure; oder expliziten und impliziten Vorschriften (etwa das Noten gemacht werden *müssen* und zu einem gewissen Zeitraum eingereicht werden müssen) (vgl. ebd.).

Berücksichtigt man diesen Aspekt orientieren sich Lehrpersonen in ihrer Berufspraxis primär an bestehenden symbolischen Sinnordnungen, vor allem solchen, die ihnen bereits bekannt sind oder mit denen sie sympathisieren – kurz, die bereits Teil früherer Habitusformen sind (vgl. Helsper 2019, S. 57 f.). In dieser Begrifflichkeit lässt sich erörtern, dass die jeweilige Gestalt der *Schulkultur* bestimmte Möglichkeitsräume, aber auch Begrenzungen für die Entwicklung von Professionalität setzt und eine „Passung zwischen dem bereits herausgebildeten [...] Habitus und der schulkulturellen Sinnordnung für die weitere Entfaltung des pädagogischen Habitus und die jeweiligen Professionalisierungswege ebenso bedeutsam“ sei (Helsper 2008, S. 140).

Aus diesen Erörterungen ergibt sich, dass die Institution Schule als Feld bzw. die Schulkultur als Gesamtheit der objektiven Strukturen bzw. symbolischen Sinnordnungen Einfluss darauf hat, inwieweit Lehrpersonen Professionalität erwerben. Rückbindend an die zweite Leitfrage dieser Arbeit kann also bescheinigt werden, dass institutionelle Rahmenbedingungen in der Form einer bestimmten Gestalt des sozialen Raums bzw. in der Form der Schulkultur eine zentrale Voraussetzung für Professionalisierung darstellen. Zu klären wäre nun, inwieweit die Professionalität einer Lehrperson von den institutionellen Rahmenbedingungen abhängt und inwiefern Lehrpersonen Professionalität unabhängig von Rahmenbedingungen bzw. trotz ungünstiger Rahmenbedingungen erwerben können.

Obwohl im Zitat von Kramer und Pallesen deutlich wurde, dass die Schule als Institution und damit vor allem das Referendariat und die ersten Berufsjahre Professionalisierung nicht fördern, sondern eher „in Opposition“ zu ihr stehen (vgl. Kramer/Pallesen 2019, S. 91 f.), sei Professionalisierung theoretisch dennoch möglich. Dies ergibt sich

vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen *doppelten Professionalisierung*, bei welcher sich in der ersten universitären Phase der Lehrerbildung ein Habitus der reflexiven Forschung und damit eine skeptische Haltung gegenüber den eigenen und konfrontierten Geltungsansprüchen herausbildet. Dietrich spricht hier von einem „habitualisierten Skeptizismus“, welcher „einer Reproduktion unangemessener oder überholter Deutungs- und Handlungsroutrinen vorbeugen soll“ (Dietrich 2014, S. 107). In der zweiten Phase der Praxis sei aus strukturtheoretischer Perspektive die Herausbildung professioneller Schemata zur fallspezifischen Wahrnehmung und Deutung von Krisen relevant (vgl. Oevermann 2002, S. 72 f.). Diese zweite Professionalisierung muss nach Kramer und Pallesen ebenfalls bereits in der Universität angebahnt werden, da nur unter einer Entlastung vom Handlungsdruck verhindert werden könne, dass im Feld geltende 'unprofessionelle' Anforderungen zu einer Habitustransformation führen, welche nicht dem professionellen Lehrerhabitus entspricht (vgl. Kramer/Pallesen 2019, S. 92), bpsw. eine einseitige Ausrichtung des Unterrichts an Zielen, Methoden, Aktivitäten und der Zeitplanung bei gleichzeitiger Zurückweisung auftretender Bedürfnisse und Krisen auf Seiten der Schüler/innen. Dies forderte auch schon Oevermann, der die pädagogische Praxis von Lehrpersonen im Allgemeinen als *professionalisierungsbedürftig* beschrieben hatte (vgl. Oevermann 2002, S. 35 ff.). Im Studium könne eine professionelle Praxis durch „kunstlehrartige Einübungen“ bereits *angebahnt* werden (vgl. Dietrich 2014, S. 110), womit der Habitus einer Lehrperson zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs zwar noch längst nicht professionell wäre, aber doch so beschaffen, dass ein gewisser Widerstand gegen Reproduktionsdynamiken im Feld bestünde.

Berücksichtigt man diese Erläuterung kann die Frage, inwiefern sich eine Habitustransformation zugunsten einer Professionalisierung der pädagogischen Praxis *in der Schule* vollziehen kann, wenn doch klare Tendenzen zur „blinden Einsozialisation“ (Kramer/Pallesen 2019, S. 93) bestehen – also die Auffassung, dass eine umfassende Professionalisierung nur in einem professionalisierten Feld erfolgen könnte – relativiert werden. Die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ermöglicht die Interpretation des problematischen Zusammenspiels von Angleichungsprozessen und Professionalisierungsmomenten als durch die Lehrperson bewältigbares „berufsbiographisches Handlungsproblem“ (Bonnet und Hericks 2019 in Anlehnung an Terhart 2001, S. 118). Die Lehrperson müsse nach Combe und Kolbe ihr Handeln vor dem Hintergrund expliziten theoretischen Wissens begründen können, was nur dann möglich sei, wenn sie ihr „erfahrungsgestütztes Praxiswissen immer auch als Ausdruck vorhandener Praxis“ verstehe (vgl. Combe/Kolbe 2014, S. 840).

Es besteht also die Anforderung an die Lehrperson, dass sie sich nicht nur der Angleichungsprozesse bzw. der Inkorporation objektiver Strukturen in ihren Habitus bewusst ist, sondern darüber hinaus auch ein reflexives Verständnis dafür hat, inwiefern ihre Praxis durch im Feld geltende Strukturen bedingt sind. Bei der Praxis handle es sich nämlich um keine „allein individuelle Aneignungsleistung“, sondern um „kollektiv erarbeitetes Wissen“, das als „soziales Konstrukt der in der Geschichte der Profession [bzw. des Berufs] kollektiv erwirtschafteten Lösungsmuster gefasst [ist]“ (vgl. ebd., S. 841). Der Reflexionsanspruch wird sogar noch weiter gesteigert, wenn man berücksichtigt, dass bereits in den früheren Habitusformen, insbesondere im Schülerhabitus, Erfahrungen abgelagert sind, welche die Wahrnehmung und Handlungsweisen bedingen (vgl. Helsper 2019, S. 50 f.). D. h. aus der eigenen Schulzeit sind symbolische Sinnstrukturen bekannt, die sich im Feld bewährt haben und daher den Lehrerhabitus bedingen.

Es ist also durchaus fraglich, wie eine Lehrperson überhaupt dazu imstande sein soll, einem derartigen Reflexionsanspruch gerecht zu werden, wenn diese Praxen von der Lehrperson selbst und zumindest auch von einem großen Teil der übrigen Akteure im Feld quasi als *natürliche Strukturen* wahrgenommen werden. Wenn solche Umgangsformen wie die Verwendung der Interjektion „pscht“ oder Handlungen im Allgemeinen während den ersten Berufsjahren immer noch Teil der Berufsrealität sind, würde es nicht verwundern, wenn diese mit großer Selbstverständlichkeit praktiziert werden. Wenn die berufliche Praxis „funktioniert“, sie also sowohl den eigenen Anforderungen, als auch den Anforderungen des Feldes entspricht, gibt es keinen Anlass für eine Reflexion. Daher ist der Annahme zuzustimmen, dass Lehrpersonen solche Praxen nicht willkürlich aufgeben, sondern *gewisse Anreize zur Reflexionsarbeit gegeben sein müssen* (vgl. Kramer/Pallesen 2019, S. 87).

Reflexionsanreize scheinen für Professionalisierung *notwendig* zu sein, da die „Leistungsfähigkeit [der Praxis] und der Grad der dadurch möglichen Professionalität“ nur durch eine Reflexion gesteigert werden könnte (Combe/Kolbe 2014, S. 840). In Helspers Terminologie soll der Lehrerhabitus damit nicht nur einer sein, der man *ist*, sondern auch etwas, das man *hat*, in dem Sinne, dass dieser vergegenständlicht ist und dass das Individuum sich distanziert zu diesem verhalten kann (vgl. Bonnet und Hericks 2019, S. 118). Der eigene Lehrerhabitus solle durch Reflexion zugänglich gemacht werden und sei danach zu bewerten, ob und inwiefern er einem professionellem Habitus entspräche (vgl. ebd., S. 119). Auf dieser Grundlage kann es dann zu weiteren Transformationsprozessen kommen, wenn explizites Wissen, Überlegungen

oder kreative Ideen über die Ausgestaltung professioneller Praxis herangezogen werden und aktiv eine Änderung der eigenen Handlungsvoraussetzungen angestrebt wird. Somit kann Professionalisierung zum Teil auch als autonome „Bildungsarbeit“ (ebd.) durch die Mitgestaltung der eigenen Praxisformen verstanden werden.

Fasst man diese Gedanken zur Rolle von Reflexion zusammen, so ist Reflexivität aus strukturtheoretischer Perspektive Kernaspekt eines professionellen Habitus und ein wesentlicher Motor für Professionalisierung, welcher sich der Reproduktionsdynamik gegenüberstellen lässt. Während jedoch die Frage nach der Notwendigkeit von Reflexion leicht zu beantworten ist, ist diejenige nach ihrer Umsetzbarkeit in Anbetracht der oppositionellen objektiven Strukturen kritisch. Da Reflexion nicht willkürlich stattfinden scheint, wäre durch die Schulentwicklungsforschung weiter zu bestimmen, auf welchen Wegen Reflexion angebahnt werden könnte, um Professionalisierung *in der Schule* zu fördern. Eine Klärung dessen wird in dieser Arbeit jedoch nicht erfolgen. Stattdessen soll noch auf weitere Aspekte von Professionalisierung eingegangen werden, um eine abschließende Frage auf die zweite Leitfrage geben zu können.

4.3 Professionalisierung als über die Krisenbearbeitung autonom zu gestaltender Wissenserwerb

Das aus den strukturtheoretischen Überlegungen gewonnene Wissen kann an diesem Punkt mithilfe folgenden Zitats von Dietrich zusammengefasst und gefestigt werden:

„Ob reflexiv begleitet oder nicht, kann Professionalisierung, wird sie als Habitustransformation verstanden, als Anpassung der grundlegenden Dispositionen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer an die jeweilige Ausbildungs- und Schulkultur verstanden werden, die ihnen in der Ausbildung begegnet. Je größer die Divergenzen zwischen diesem kollektiven schulischen Habitus und dem individuellen Habitus der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ausfallen, je geringer also das Passungsverhältnis zwischen der sozialen Strukturierung des schulischen Handlungsfelds und den habituellen Dispositionen ist, desto problematischer dürfte sich der Professionalisierungsprozess gestalten“ (Dietrich 2014, S. 115).

Von diesem Ergebnis ausgehend fragt Dietrich weiter nach der konkreten Genese von Professionalisierung und greift dabei auf Hericks' Ausformulierung der Bildungsgangtheorie zurück, welche er mithilfe des Krisenbegriffs nach Oevermann weiterentwickelt.

Das gemeinsame Ziel Hericks' und Dietrichs ist hierbei, zu klären, inwiefern sich Lernprozesse als „autonome Handlungen der lernenden Subjekte [Lehrpersonen] rekonstruieren“ lassen und Professionalisierung damit „bewusste Gestaltung des Professionalisierungsprozesses“ sein kann (vgl. ebd., S. 127). Damit verweist Dietrichs Ansatz auf die aktive Rolle der Lehrperson in Bezug auf Professionalisierungsprozesse, wobei Sozialisierung zwar keinesfalls in den Hintergrund rücken soll, aber in Bezug auf Habitustransformation die Rolle des Individuums näher beleuchtet werden kann. Die Anschlussfähigkeit an den strukturtheoretischen Ansatz erkläre sich dabei aus der Konvergenz zu „Helspers programmatischer Betonung der Reflexivität zur Professionalisierung“ (ebd.), womit in dieser Arbeit die Rolle des reflexiv-wissenschaftlichen Habitus und damit einhergehend die Krisenbearbeitung in den Fokus rückt. Zur Darstellung Dietrichs Ansatzes wird zunächst weiter ausgeholt und in Kürze der zentrale Begriff Hericks' Bildungsgangtheorie, *die Entwicklungsaufgabe*, beschrieben.

Bei der *Entwicklungsaufgabe* handle es sich um einen Anspruch, welchen lernende Subjekte, in diesem Fall Lehrpersonen, individuell durch die Positionierung zu im Feld geltenden „soziokulturellen Normen“ entwickeln. Sie erfolge über eine *subjektive Reformulierung* gesellschaftlicher Anforderungen bzw. objektiver Strukturen im Wechselspiel zu individuellen Überzeugungen, Motivationen und Fähigkeiten, sowie selbstbezüglichen Erwartungen (vgl. ebd., S. 123). Die Wahrnehmung und Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben Sorge für eine Stabilisierung der eigenen (auch beruflichen) Identität und befähige zum Handeln (vgl. ebd.). Offensichtlich wird die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Lehrerberuf durch Hericks als Prozess beschrieben der große theoretische Überschneidungen zur Habitustransformation hat, wobei jedoch die Lehrperson eher als aktiver Lernender und weniger als passiver Betroffener von Reproduktionsdynamiken begriffen wird – es liegt an der Lehrperson Entwicklungsaufgaben *wahrzunehmen* und *zu bearbeiten*. Sofern das Individuum gezwungen ist, sich im Feld zu den soziokulturellen Normen zu verhalten, um handlungsfähig zu bleiben, müsste diese Bearbeitung auch die reflexive Arbeit an individuellen Dispositionen mit einschließen.

Obwohl Entwicklungsaufgaben als individuell ausprägende Ansprüche formuliert werden können, nimmt Hericks eine Kategorisierung der Entwicklungsaufgaben mithilfe einer Orientierung am Didaktischen Dreieck vor. Demnach lassen sich die Entwicklungsaufgaben den Bereichen *Kompetenz*, *Vermittlung* und *Anerkennung*, sowie zusätzlich *Institution* zuordnen – mit deren Bewältigung sehe sich jede Lehrperson, insbesondere im Referendariat, notwendig konfrontiert (vgl. ebd., S. 125 f.) (Eine Konkre-

tisierung dieser Entwicklungsaufgaben folgt an späterer Stelle). Den Entwicklungsaufgaben stünde eine „offene Menge gesellschaftlich bekannter Lösungen“ gegenüber, wobei diese durch einen feldspezifischen Rahmen definiert würden (vgl. ebd., S. 126 f.), d. h. einer Lehrperson ist es zwar individuell überlassen, einen subjektiven Zugang zur Bewältigung dieser Aufgaben zu finden, die *Lösung* darf jedoch nicht beliebig sein, sondern muss im Rahmen des im Feld Erlaubten liegen.

Das Potential dieser Theorie liegt darin, dass deutlich wird, dass die Habitustransformation nicht nur von Kräften *außerhalb* des Individuums abhängig ist, sondern das Individuum, also die Lehrperson, selbst Einfluss auf die Ausgestaltung ihres Habitus hat, nämlich über die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Doch inwiefern kann diese Bewältigung und damit eine aktive Gestaltung des Habitus durch die Lehrperson selbst geleistet werden? Hericks Versuch zur Beantwortung dieser Frage muss jedenfalls als unzureichend deklariert werden. Er besteht darin, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit Professionalisierung gleichzusetzen, wobei sein theoretisches System jedoch nicht überzeugt.

Zum einen sei es aus Sicht Dietrichs Hericks nicht gelungen, dem Anspruch gerecht zu werden, die Verbindung subjektiver und objektiver Momente des Sozialisationsprozesses systematisch in Relation zu setzen, wobei Entwicklungsaufgaben einmal als Bündelungen mehr oder weniger legitimer gesellschaftlicher Erwartungen und ein andermal als aus dem Handlungs- und Passungsdruck entsprungene Bedürfnisse der Individuen verstanden werden (vgl. ebd., S. 128). Diese begriffliche Ungenauigkeit hat zum anderen zur Konsequenz, dass nicht deutlich ist, inwiefern die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zur Professionalisierung beiträgt, denn schließlich wäre vor dem Hintergrund der Ausführungen von Kramer und Pallesen denkbar, dass Entwicklungsaufgaben bis zu einem gewissen Grad auch mit einer simplen Anpassung an die wahrgenommenen Normen, die durchaus in Opposition zu Professionalität stehen könnten, zu bewältigen wären. Es besteht daher die Gefahr, Hericks so zu verstehen, dass Professionalisierung und Habitustransformation in eins fällt, was jedoch in deutlichem Widerspruch zu den bisherigen Ausführungen steht.

Dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und damit die aktive Gestaltung des Habitus durch die Lehrperson dennoch als Element von Professionalisierung betrachtet werden sollte, versucht Dietrich mithilfe einer Modifikation Hericks Bestimmungen zu erreichen. „Professionalisierung vollzieht sich demnach *im Wechselspiel* [meine Herv., N. D.] zwischen Habitus und Entwicklungsaufgaben“ (Dietrich 2014, S. 129 f.). Hierbei soll der Habitus „als ein dem Denken und Handeln zugrunde liegender Prozess“

gefasst werden – dieser dürfe „nicht mit der Reflexion auf das Denken und Handeln“ verwechselt werden (vgl. ebd.). Diese Ausführung könnte so gedeutet werden, dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch eine Reflexion auf das Denken und Handlungen erfolgt. Soweit wäre Dietrich also mit dem theoretischen Standpunkt dakor, dass Lehrpersonen Entwicklungsaufgaben aktiv *wahrnehmen* und *bearbeiten* müssen. Das tatsächliche Stattfinden, als auch die Ausgestaltung, Häufigkeit, Intensität und die Bezugspunkte der Reflexion sind jedoch vom sich transformierenden Habitus abhängig. Habitualisierung findet also außerhalb der Autonomie des Subjekts immer statt und die daraus resultierenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster bedingen unausweichlich, wie Lehrpersonen Entwicklungsaufgaben bewältigen. Dietrich trennt damit schärfer zwischen einer bloßen Habitustransformation, welche die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bedingt, und der eigentlichen Bewältigung und grenzt sich damit von Hericks ab.

Kommen wir nun auf die Frage zurück, wie eine Lehrperson Entwicklungsaufgaben bewältigen und eine subjektive Bildungsarbeit durch aktive Mitgestaltung des Habitus leisten kann, so verweist Dietrich auf Oevermanns Konzept der Krisenbearbeitung, den er als „Strukturort“ dieser aktiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ausweist (vgl. ebd., S. 131). Da in Punkt 3.1 bereits auf Oevermanns Krisenbegriff und dessen Bedeutung für die Professionalität von Lehrpersonen eingegangen wurde, soll hier auf eine erneute Erläuterung des Begriffs verzichtet und stattdessen die besondere Situation des Referendariats betrachtet werden. Mit Bezug auf Oevermann sei vor allem das „Verhältnis von Krise und Routine“ relevant. Da Lehrpersonen vor Eintritt in die schulische Praxis noch keine Routinen entwickelt hätten, vor dem Hintergrund der beruflichen Anforderungen und Aufgaben jedoch handeln müssen, befänden sie sich in erhöhter Regelmäßigkeit in Entscheidungssituationen mit ungewissem Ausgang und seien damit ständig von manifesten Krisen betroffen (vgl. ebd., S. 133 f./Oevermann 2002, S. 9 ff.). Erst in Anschluss an die Entscheidungssituation werde dabei nach möglichen Lösungen gesucht, wobei Lehrpersonen das ihnen zur Verfügung stehende explizite Wissen nutzen, welches sich keineswegs in theoretischem Wissen erschöpft, sondern bspw. auch eigene Innovationen oder Ratschläge von Kolleg/inn/en miteinschließt (vgl. ebd., S. 136).

Da explizites Wissen jedoch nicht technisch in die pädagogische Praxis überführt werden kann (Siehe S. 24), muss dieses in Relation zur je gearteten Lebenspraxis zunächst prototypisch zur Anwendung kommen, wobei „Wissenssegmente, welche sich in der Praxis nicht als zutreffend oder nützlich erweisen, eine Geltungskrise [indu-

zieren]“, welche die Lehrperson bearbeiten muss (vgl. Dietrich 2014, S. 137 f.). Erst durch die Bearbeitung solcher Geltungskrisen und im Zuge einer mehrmaligen Bewährung der angewandten Praxis können sich dann Routinen verfestigen, die „im Sinne eines Kontinuums, welches sich zwischen einem explizit deklarativen Wissen auf der einen Seite und grundlegenden Glaubenssätzen und Überzeugungen auf der anderen Seite aufspannt“ (ebd., S. 141), die weitere berufliche Praxis bestimmen.

Routinisierte Praxis wird somit „nicht in der Reproduktion tradiierter Gewohnheiten, des erworbenen Wissens und Könnens als inkorporierten Artefakten sozialer Rationalität“ erworben, sondern „in den Situationen, in denen die Reproduktion ins Stocken gerät“ (ebd., S. 134). Der in den letzten zwei Absätzen beschriebene Prozess beschreibt damit nicht nur, wie routinisierte Praxis entsteht, es ist auch ein Erklärungsmodell dafür, *wie die Bearbeitung von Geltungskrisen zu einem tieferen Sinn des beruflichen Handelns führt und damit neues Wissen generiert wird, welches für eine professionelle Praxis relevant ist.* Dieses generierte Wissen könne sich nach Dietrich sowohl als explizites und implizites Wissen, als auch in der Form von Überzeugungen manifestieren und berühre damit letztlich auch den Habitus des Subjekts (vgl. ebd., S. 141 f.).

Zwei Aspekte sprechen für die Plausibilität dieser Theorie zur Professionalisierung. Zum einen ist auf die von Combe und Kolbe durchgeführte Anwendung von Ergebnissen der Kognitionspsychologie und Wissensverwendungsforschung auf die Professionalitätsforschung hinzuweisen. Bereits 2004 kamen diese zu dem Ergebnis, dass über eine „praktische Verwendungsperspektive“ bzw. „die Bewältigung der Praxis“ „Erfahrungswissen direkt erworben werden“ könne und die Reflexion auf verbalisierbares Wissen, in Anschluss an eine Bewährung in der Praxis, hierbei bestimmend sei (vgl. Combe/Kolbe 2004, S. 841 f.). Zum anderen könne die Beschreibung der Genese von Professionalisierung als „Erwerb von Kompetenzen reformuliert“ werden und sei damit nicht nur an den strukturtheoretischen Ansatzes, sondern auch an den kompetenzorientierten anschlussfähig (vgl. Dietrich 2014, S. 141). Der hier verwendete Wissensbegriff ist keineswegs überholt oder mit deklarativen Wissen gleichzusetzen, stattdessen weist er wesentliche Überschneidungen mit dem Kompetenzbegriff von Weinert auf. Da „alles potenziell deklarierbare“ in diesem Wissensbegriff eingeschlossen sei, kommt Dietrich zu folgendem Schluss: „Wenn Kompetenzen vermittelbar, gezielt erlernbar und der Erwerb objektiv überprüfbar sein soll, verweist dies in Richtung einer Deklarierbarkeit der Kompetenzen und damit in Richtung des [hier vorgestellten] Wissensbegriffs Oevermanns“ (ebd.).

Aus dem Ergebnis kann und muss also die Konsequenz gezogen werden, dass Lehrpersonen über die Inkorporation von Wissen in die krisenbehaftete, noch nicht routinisierte Praxis und der anschließenden Bewertung, Modifikation und Bewährung einer 'neuen' Praxis, nicht nur neues Wissen erwerben können, sondern in die Tiefenstrukturen ihrer Praxis, also in den *praktischen Sinn* bzw. den Habitus eingreifen und damit subjektive Bildungsarbeit leisten – was zudem den Erwerb von Kompetenzen miteinschließt und dadurch geltend gemacht werden kann, dass sich die hier dargestellte Vorstellung von Professionalisierung zum Professionalitätsdiskurs neutral verhält. Berücksichtigt man, dass die neu-modifizierten und bewährten Routinen selbst jederzeit erneut in eine *sekundäre Krise* verfallen können (vgl. Oevermann 2002, S. 27 f.), so hat dies ferner zur Folge, dass auch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben niemals gänzlich abgeschlossen ist, sondern vielmehr ein ständiges Aushandeln des eigenen Verhältnisses zu diesen nötig wird. Das Verständnis von Professionalisierung als ein die gesamte Berufsbiographie umspannender Prozess wird hier nochmals gestärkt.

4.4 Professionalisierung zwischen Habitustransformation, der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Prinzipien von Professionalität

Es wurde nun in ausreichendem Maß geklärt, unter welchen Bedingungen Lehrpersonen Professionalität ausbilden, nämlich im Rahmen einer Habitustransformation; ferner wurde ein solides theoretisches Konstrukt beschrieben, welches über die Zusammenhänge von dem Erwerb von Wissen oder Kompetenzen bzw. einem praktischen Sinn und dem Prozess der Professionalisierung aufklärt. Es konnte festgestellt werden, dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch eine Bearbeitung von die berufliche Praxis betreffende Krisen erfolgt. An dieser Stelle soll nun auch der Vorschlag Hericks, Entwicklungsaufgaben in vier Kategorien zu gliedern, Berücksichtigung finden. Dabei kann angemerkt werden, dass prinzipiell auch andere Kategorisierungsvorschläge in Frage kämen und aus dem Forschungsdiskurs nicht ersichtlich ist, welche Kategorisierung zu präferieren wäre. Die Systematik Hericks ist hier zweckdienlich, weshalb sich eine weitere Präzisierung erübrigt und womit lediglich noch eine Beschreibung der vier Kategorien zu leisten wäre.

Außerdem soll der in dieser Arbeit definierte Begriff von *Professionalität* eingebunden werden, um der Professionalisierung auch eine konkretisierte Zielebene zu verleihen. Da die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben subjektiv verläuft, kann nicht davon

ausgegangen werden, dass jede professionelle Lehrperson auf die gleiche Art und Weise handelt bzw. den exakt gleichen Habitus erwirbt – dies insbesondere deshalb nicht, weil davon ausgegangen werden sollte, dass es jede Lehrperson in ihrer Praxis mit unterschiedlichen Krisenkonstellationen zu tun hat und jede Lehrperson in eine je anders geartetes Feld bzw. anders geartete Schulkultur eingebunden ist. Die Ansprüche an eine professionelle Praxis werden auf eine flexible Weise formuliert, damit diese in unterschiedlichen Krisenmomenten leitend sein können, ohne die Autonomie der subjektiven Bildungsarbeit des Individuums einzuschränken. Aus diesem Grund soll im Folgenden von *Prinzipien von Professionalität* gesprochen werden.

Um die Wechselverhältnisse zwischen den in diesem Punkt erarbeiteten Erkenntnissen zu Professionalisierung bzw. zur Habitustransformation, der Rolle von institutionellen Rahmenbedingungen in Form von objektiven Strukturen und symbolischen Sinnordnungen, den vier Kategorien von Entwicklungsaufgaben und den Prinzipien von Professionalität übersichtlich darzustellen, wurde ein Modell erstellt, welches über die Genese eines professionellen Habitus aufzuklären versucht (Siehe S. 48/Abb. 1). Die Erkenntnis, dass eine Habitustransformation nicht notwendig mit Professionalisierung gleichzusetzen ist, aber ein professionalisiertes Handlungsfeld zur Professionalisierung der Lehrpersonen beitragen kann, war dabei leitend für die Gestaltung des Modells. Ebenso wurde berücksichtigt, dass Lehrpersonen Entwicklungsaufgaben *aktiv* wahrnehmen und bearbeiten können. Das Modell bezieht sich dabei ausschließlich auf die Professionalisierung in der Praxis, konkret ab dem Moment, in welchem die (angehenden) Lehrpersonen in der Schule tätig werden. Inwiefern Professionalisierung in der Universität bereits angebahnt werden kann, wird im Modell nicht berücksichtigt. Über eine Reflexion auf dieses Modell soll schließlich auch erkennbar werden, in welchem Bereich die Schule als Institution Leistungen zur Förderung von Professionalisierung erbringen kann.

Bei der Erläuterung des Modells sei zunächst mit den Entwicklungsaufgaben zu beginnen. Diese werden im Sinne Hericks als immanent im Feld geltende, also für die Lehrperson unausweichlich zu bewältigende „objektive Anforderungen“ modelliert (vgl. Hericks 2009, S. 101 f.), die sich jedoch, wie Dietrich präzisiert hat, in Krisenmomenten der Lehrperson äußern, individuell gedeutet werden und damit auf verschiedene Weise spezifiziert sein können. Diese Entwicklungsaufgaben sind damit Teil der beruflichen Praxis einer jeden Lehrperson, die sich zu diesen verhalten muss. Die Entwicklungsaufgaben lassen sich in die Kategorien „Kompetenz“, „Vermittlung“ und „Anerkennung“, sowie zusätzlich „Institution“ unterteilen.

Zur näheren Bestimmung der Entwicklungsaufgaben beziehe ich mich auf Hericks (vgl. Hericks 2009, S. 101 f.). Dabei können jeder Entwicklungsaufgabe *Prinzipien von Professionalität* zugeordnet werden, welche aus der in dieser Arbeit geleisteten Definition von Professionalität abgeleitet wurden. Unter *Kompetenz* können jene Entwicklungsaufgaben geordnet werden, bei welcher Lehrpersonen einen Umgang mit eigenen „Schwächen und Grenzen“ finden müssen und ein Verständnis von ihrer „Rolle als Lehrperson“ bzw. einen „Lehrstil“ entwickeln. Grundsätzlich führe die (professionelle) Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben zur Herausbildung von Kompetenzen; hier liege jedoch ein eng gefasster Begriff von *Kompetenz* vor (vgl. ebd., S. 102). Im Modell wurde dieser Kategorie von Entwicklungsaufgaben der Umgang mit der strukturellen Ungewissheit und Mehrdeutigkeit pädagogischer Praxis zugeordnet; und ebenso die Achtsamkeit in Bezug auf die Pflege einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung gegenüber eigenen Routinen. Beides scheint dabei notwendig, um eigene Schwächen und Grenzen überhaupt bestimmen zu können und damit eine Grundlage zu schaffen, nach welcher die eigene Praxis nicht nur professionell, sondern auch *entlastend* gestaltet werden kann und woraus letzten Endes auch so etwas wie ein eigener „Lehrerstil“ hervorgeht.

Unter *Vermittlung* kann die Art und Weise verstanden werden, wie an die Ausgestaltung der fachlichen Wissensvermittlung und die Normvermittlung herangegangen wird (vgl. ebd.). Aus der hier eingenommenen Perspektive auf Professionalität kann geltend gemacht werden, dass Lehrpersonen den Unterricht mithilfe *professioneller Kompetenzen* 'korrekt' *konzipieren* und unter Gebrauch derselben diesen auch kompetent *durchführen*, also in Hinsicht auf die Performance keine groben Makel, bspw. in der Klassenführung, zulassen. Dies alles jedoch unter der Prämisse, dass weder eine technische Anwendung eines vermeintlichen 'Rezepts' erfolgt, noch die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen zugunsten einer Durchsetzung eines solchen ausgespielt werden. Aus diesem Grund sollen zwei weitere Aspekte berücksichtigt werden, nämlich erstens, die *implizit-therapeutische Funktion* der Lehre, wobei eine Vermittlung immer im Sinne einer *Kriseninduktion* gedacht werden muss. Sofern Schüler/innen die induzierten Krisen nicht eigenständig lösen können, muss eine Lehrperson, will sie ihre Praxis als *professionell* bezeichnen, individuell auf Schüler/innen eingehen und Krisen stellvertretend bearbeiten. Zweitens sind unabhängig davon allgemeine (Lern-)Voraussetzungen der Schüler/-innen zu diagnostizieren und sowohl in der Konzeption, als auch in der Durchführung von Unterricht und stellvertretenden Krisenbearbeitung zu berücksichtigen.

Unter *Anerkennung* findet die Gestaltung des Verhältnisses der Lehrperson zu den Schüler/innen Berücksichtigung, insbesondere wie diese „wahrgenommen“ und in diesem Sinne auch adressiert werden, nämlich in ihrer Rolle als Schüler/innen *und* als Personen (vgl. ebd.). Dieser Kategorie von Entwicklungsaufgaben soll die Anforderung zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses zugeordnet werden. Dabei ist das Arbeitsbündnis als *situativ-angemessenes* modelliert, was bedeutet, dass dieses spezifisch an die Voraussetzungen der Schüler/innen oder der Klasse angepasst werden muss, d. h. beurteilt wird, ob ein personenzentriertes oder ein primär an der Sache orientiertes Arbeitsbündnis zulässig und für eine Wissensvermittlung notwendig ist. Ein solches Arbeitsbündnis kann nicht willkürlich und einseitig durch die Lehrperson erfolgen – die Präferenzen der Schüler/innen als Personen müssen ernst genommen werden. Hieraus folgt auch, dass den Schüler/innen Partizipationsmöglichkeiten zur Gestaltung des Arbeitsbündnisses und gleichermaßen des Unterrichts einzuräumen sind und diese in ihrer Autonomie nicht durch eine Ausnutzung der (symbolischen) Macht der Lehrperson eingeschränkt wird, sondern die Lehrperson ihre Entscheidungen gegenüber den Schüler/innen rechtfertigen muss. Nur so kann dann ferner auch eine *Normvermittlung* und nicht nur eine bloße Setzung von Normen in Opposition zu den Vorstellungen der Schüler/innen erfolgen (auch wenn dies nicht immer notwendig gelingen wird).

Schließlich kann noch die Entwicklungsaufgabe *Institution* bestimmt werden, bei welcher die Handlungsspielräume der Lehrperson in einem Verhältnis zu den Rahmenbedingungen der Institution gedacht werden und die Lehrperson unter Inachtnahme dessen ihre Zuständigkeiten und beruflichen Aufgaben subjektiv zu reformulieren lernt. Gleichzeitig könne dabei die Möglichkeit erfasst werden, dass jene Rahmenbedingungen bis zu einem gewissen Grad aktiv gestaltbar sind und es aus professioneller Sicht geboten sei, diese mitzugestalten (vgl. ebd.). Zur professionellen Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe scheint ein ausgeprägtes Organisationswissen notwendig zu sein, da folgerichtig Rahmenbedingungen zunächst bekannt sein müssen, bevor sich eine Lehrperson bewusst und reflektiert zu diesen verhalten kann. Aber auch eine skeptische Haltung zu den Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit scheint notwendig – objektive Strukturen bzw. symbolische Sinnordnungen, wie auch curriculare Bestimmungen oder Anordnungen der KMK oder der Schule und deren Einfluss auf die eigene Habitustransformation müssen kritisch hinterfragt werden. Erst durch ein Bewusstwerden dessen, was den eigenen Habitus beeinflusst, kann in angemessener Weise das eigene Verhältnis zum Feld der Einzelschule gestaltet werden.

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erfolgt über die Herausbildung von Routinen, was über die Reflexion auf Krisen der beruflichen Praxis und einer anschließenden Anwendung und Bewährung neuer Praxen erfolgt (vgl. Dietrich 2014, S. 141 f.) – Ebdies ist mit *reflektierter Routinisierung* gemeint. Sofern diese vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Professionalität vollzogen wird, d. h., dass die neu entstehende Praxis zumindest Berührungspunkte zu den hier formulierten *Prinzipien von Professionalität* hat, kann davon ausgegangen werden, dass tatsächlich Professionalisierung stattfindet und die Lehrperson über diese *aktive* Bewältigung der Entwicklungsaufgaben einen professionellen Habitus ausbildet. Bezüglich dessen ist darauf hinzuweisen, dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Ausbildung von Routinen im Feld alternativlos ist (vgl. Dietrich 2014, S. 125 f.) – vor dem Hintergrund der Sozialisation im Feld findet dabei eine Habitustransformation schon immer statt, was bedeutet, dass sie jeglicher Professionalisierung vorgeschaltet ist. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben muss daher nicht unbedingt über eine reflektierte Routinisierung erfolgen, sie kann gänzlich in der Passung zwischen Lehrperson und Feld aufgehen, wobei von einer *subjektiven Bewältigung*, nicht aber von *Professionalisierung*, die Rede sein könnte.

Es besteht also die Möglichkeit, dass eine Lehrperson Entwicklungsaufgaben bzw. Krisen nicht nur über die Orientierung an Prinzipien von Professionalität, sondern auch über eine Orientierung an den geltenden Strukturen bewältigt (vgl. Hericks 2009, S. 101), wobei die Schulkultur wesentlich mitbestimmt, wie Professionalisierung eingeschränkt oder ermöglicht wird (vgl. Hesper 2008, S. 51). Zu beschreiben ist hier ein wechselseitiges Verhältnis zwischen der Lehrperson und dem Feld Schule bzw. der *Schulkultur* im Sinne einer doppelten *Passung* (blaue Doppelpfeile): Der Passungsdruck an die objektiven Strukturen des Feldes erklärt sich aus der Tendenz zur Reproduktion dieser Strukturen, wobei sich Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in den Habitus der Lehrperson inkorporieren; Andererseits ist die Lehrperson in symbolische Machtkämpfe eingebunden, strebt nach Anerkennung ihrer individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster und positioniert sich zu den Erwartungen und Praktiken der verschiedenen Akteure, womit sie durch ihr Handeln einen Passungsdruck auf das andere Akteure und damit auf das Feld ausübt.

Die Herausbildung von Routinen erfolgt damit nicht notwendig parallel zu den Prinzipien von Professionalität. Es muss berücksichtigt werden, dass im Feld geltende objektive Strukturen in Opposition zur Herausbildung einer professionellen Praxis stehen können (vgl. Kolbe/Pallesen 2019, S. 91 f.). Dies markiert die Notwendigkeit zur Unter-

scheidung zwischen einer bloß *subjektiven Bewältigung* von Entwicklungsaufgaben und einer *Professionalisierung*, was im Modell durch den farblichen Übergang von grün zu blau markiert wurde. *Professionalisierung* wird gefördert, wenn das Feld bzw. die geteilte berufliche Praxis professionalisiert wäre, sich diese an Prinzipien von Professionalität orientierende Praxis reproduziere und in den Habitus einer Lehrperson inkorporiere (vgl. ebd.): Unter diesem Umstand würde die Passung an das Feld mit seinen objektiven Strukturen einer Orientierung an Prinzipien von Professionalität entsprechen und *durch Habustransformation zu einer reflektierte Routinisierung motivieren, was letzten Endes zur Genese eines professionellen Lehrerhabitus führen könnte*. Professionalisierung wird behindert, wenn das Feld bzw. die geteilte berufliche Praxis nicht professionalisiert wäre. Auch in diesem Fall findet eine Habustransformation bei der Lehrperson statt, welche jedoch eine andere Praxis als die *reflektierte Routinisierung* und andere *Orientierungen* als eine solche an *Prinzipien von Professionalität* beinhalten würde und damit schließlich nicht zur Professionalisierung beiträgt und nur einen irgendwie gearteten beruflichen Lehrerhabitus befördert.

Das Modell verhält sich sowohl zum strukturtheoretischen als auch kompetenzorientierten Ansatz relativ neutral, in dem Sinne, dass hier der von Dietrich beschriebenen Logik gefolgt wird, wobei über eine reflektierte Routinisierung bzw. Krisenbearbeitung Wissen verschiedener Wissenstypen generiert werden kann (vgl. Dietrich 2014, S. 140 f.). Kasuistisches, reflexives Fallwissen bzw. die in der beruflichen Praxis ausgebildete Fähigkeit zur Wahrnehmung, Deutung und stellvertretenden Bearbeitung von Krisen, die z. B. von Bastian und Helsper besonders hervorgehoben wird (vgl. Combe/Kolbe 2004, S. 836), kann in diesem Modell als eine weitere (durchaus relevante) Kompetenz neben anderen verstanden werden. Bestehen bleibt jedoch das Verständnis von Professionalisierung als *doppelter Professionalisierung*. Die Herausbildung eines reflexiv-wissenschaftlichen Habitus muss weiterhin als Grundvoraussetzung für eine Professionalisierung verstanden werden, denn ohne diese ist eine *reflektierte Routinisierung* nicht denkbar: Sie stellt den Motor für die *nochmalige Professionalisierung* dar.

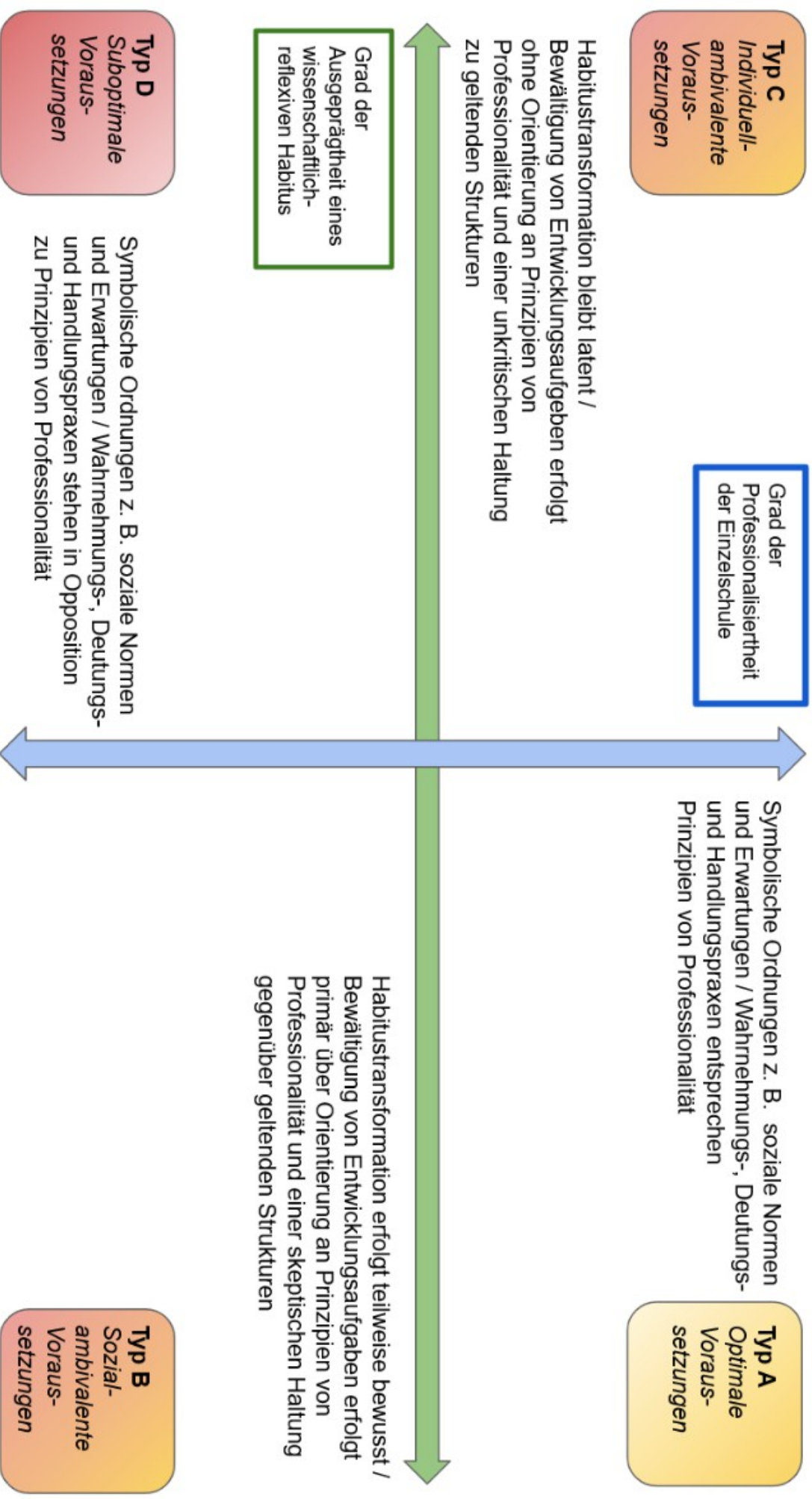
Professionalisierung kann also als eine Habustransformation, die sich im Rahmen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch *reflektierte Routinisierung* und im Rahmen einer teilweise-latenten Passungsdynamik abspielt, verstanden werden. Für die Beantwortung der zweiten Leitfrage wurden aus dieser Darstellung zwei grundlegende Faktoren ersichtlich, welche eine Professionalisierung in der Schule bedingen: Ein reflexiv-wissenschaftlicher Habitus, sowie ein professionalisiertes Feld. Im nächsten Punkt soll das Verhältnis der Faktoren zueinander untersucht werden.

4.5 Voraussetzungen für Professionalisierung - Versuch einer Typisierung

Aus der Darstellung zum Modell kann der Schluss gezogen werden, dass es im Grunde zwei Faktoren gibt, welche die Professionalisierung und insbesondere den Akt der *reflektierten Routinisierung* bedingen, dies ist erstens, der Grad der Ausprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, wobei zudem ein differenziertes Verständnis von beruflicher Professionalität vorliegen soll, und zweitens, der Grad der Professionalisiertheit des beruflichen Felds bzw. der *Schulkultur* einer Einzelschule (in Abb. 1 dargestellt durch die Passung), die in meinem Verständnis als institutionelle Rahmenbedingungen begriffen werden. Sie bestimmen die Möglichkeit zur reflektierten Routinisierung mit und lassen sich aufeinander beziehen, sodass vier verschiedene Typen von Voraussetzungen für Professionalisierung in einer zweidimensionalen Graphik darstellbar werden (Siehe Abb. 2, S. 55). Neben dem Grad der Ausprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus werden möglicherweise relevante Aspekte wie *professionelle Kompetenzen* oder Personenmerkmale im Allgemeinen ausgelassen, was die Darstellung zugegeben ergänzungsbedürftig macht.

Die Ausprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (x-Achse) und die Professionalisiertheit der Schule (y-Achse) sind dabei Faktoren, deren exakte Bestimmung oder gar Messung nicht einfach zu sein scheint. Worin genau sich der Grad an Professionalität eines schulischen Feldes oder einer Schulkultur widerspiegelt wird im nächsten Punkt genauer erläutert werden. Aus der Literatur und meinem Modell lässt sich explizieren, dass dies konkrete symbolische Ordnungen und objektive Strukturen einschließt, deren Sinnhaftigkeit mit den *Prinzipien von Professionalität* übereinstimmt. Die Ausprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus wurde hingegen schon näher bestimmt, wobei insbesondere der Anspruch an die aktive Bildungstätigkeit des Subjekts in den Vordergrund rückt. Dies schließt die Bereitschaft zur Prüfung von Geltungsansprüchen der eigenen Praxis und des eigenen berufsrelevanten bzw. fachlichen Wissens unter Rückgriff auf wissenschaftlich legitimierte Wissensbestände ein (vgl. Oevermann 2002, S. 27 f.), ebenso muss sich das Individuum der Einflüsse des Herkunftshabitus auf die berufliche Praxis bewusst werden (vgl. Helsper 2019, S. 49 ff.) und auch über die Bedingtheit der Praxis von im Feld stattfindender Reproduktion aufgeklärt sein und eine skeptische Haltung zu dieser pflegen (vgl. Kramer/Pallesen 2019, 93 f.). Aus der anderen Perspektive soll die Lehrperson Bereitschaft und Motivation dazu haben, ihre Kompetenzen weiter auszubilden und ggf. Fortbildungsangebote wahrzunehmen (vgl. Kunter 2011, S. 60 f.).

Abb. 2) Voraussetzungenstypen für Professionalisierung; Eigene Darstellung



Es scheint offensichtlich zu sein, dass die beiden Faktoren nicht entweder vollständig erfüllt oder gänzlich unerfüllt sein können, sondern eine graduelle Ausprägung mehrerer unterschiedlicher Aspekte gedacht werden muss. Denn es wäre sehr schwer zu beweisen, dass eine Schule in allen Aspekten ihrer Gestalt vollständig professionalisiert oder unprofessionalisiert wäre – ebenso, dass ein Individuum den Inbegriff eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus besitzt und sich bei allen Entscheidungen an *Prinzipien von Professionalität* orientiert oder einen solchen Modus völlig verfehlt. Dies legitimiert, dass in der Grafik lediglich Richtungen beschrieben werden. Daher können die vier sich ergebenden Typen A bis D als *theoretische Extremtypen* betrachtet werden. Durch sie soll beschreibbar sein, wie die Erfolgsaussichten für die Professionalisierung einer Lehrperson in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen stehen.

Die am einfachsten zu beschreibenden Typen sind die Typen A und D, wobei ersterer *optimale Voraussetzungen für Professionalisierung* und letzterer *suboptimale Voraussetzungen für Professionalisierung* darstellt. In einer weitgehend professionalisierten Umgebung würden sich professionelle Praxen reproduzieren und die eigenen Versuche zur aktiven Bildungsarbeit nicht nur ermöglichen, sondern auch unterstützen, weswegen Professionalisierung unausweichlich stattfinden würde. Hier stünden die *Passungsmomente* parallel zu den *Prinzipien für Professionalität* und würden unter dem aktiven Zutun der Lehrperson die *reflektierte Routinisierung* fördern. Umgekehrt muss Professionalisierung alternativlos scheitern, wenn weder die geteilte, noch die individuelle Praxis den Kriterien von Professionalität genügt. Die Lehrperson würde die Praxen unhinterfragt annehmen und nicht vor dem Hintergrund eines Professionalitätsverständnisses prüfen, womit die Habitustransformation sich im Verborgenen abspielen und weitgehend latent bleiben würde. Da die objektiven Strukturen in Opposition zu den Prinzipien von Professionalität stehen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben lediglich unter dem Gesichtspunkt der 'Machbarkeit', wenn nicht gar Bequemlichkeit, sowie sozialen Verträglichkeit erfolgt, muss Professionalisierung bei diesen Voraussetzungen scheitern.

Interessanter und komplexer wird das Geschehen bei den Typen B und C, da hier wie dort der Erfolg und auch das Scheitern von Professionalisierung möglich ist. Beim Typ B besteht die Situation, dass zwar das Individuum die nötigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Professionalisierung mitbringt, die Etablierung einer professionellen Praxis sich jedoch gegen das nicht professionalisierte Feld durchsetzen muss. Dabei nimmt das Individuum wahr, dass die im Feld praktizierten Wahrnehmungs-, Deutungs-

und Handlungsmuster nicht ihren eigenen legitimen Ansprüchen an eine professionelle Praxis genügen und sie stetig aushandeln muss, nach welchen Kriterien sie ihre Handlungen ausrichtet. Wie aus den Ausführungen zu Bourdieu und der strukturtheoretischen Perspektive auf Professionalität als Habitustransformation zu entnehmen war, besteht im Feld der Schule in gewisser Weise ein Passungsdruck, sodass die Akteure bzw. Lehrpersonen, zur Wahrung ihrer Stellung im Feld symbolische Machtkämpfe austragen und dabei grundsätzlich nach Akzeptanz und Anerkennung streben (vgl. Kramer/Pallesen 2019, S. 81 ff.). Prinzipiell wäre die Lehrperson zwar dazu in der Lage, ihre Praxis über eine *reflektierte Routinisierung* nach *Prinzipien von Professionalität* auszurichten, doch würde sie in einem nicht-professionalisierten Feld vermutlich nur wenig oder keine Anerkennung hierfür erhalten, viel mehr noch, könnten die übrigen Akteure, Kolleginnen, wie auch Schüler/innen, mit Irritation auf eine solche Praxis reagieren.

Dies lässt sich an einem Gedankenspiel verdeutlichen. Stellen wir uns eine Lehrperson vor, die in ihrer pädagogischen Praxis Momente des Scheiterns erlebt, sich jedoch an dem Prinzip von Professionalität orientiert, dass Ungewissheiten der pädagogischen Praxis anzuerkennen sind, und deshalb offen mit ihrem Scheitern umgeht und einen Austausch im Kollegium sucht. Sie ist jedoch in einer Schule mit folgenden objektiven Strukturen tätig: Die Akteure des Kollegiums reagieren auf das Scheitern ihrer Kolleg/inn/en in der Regel mit Missgunst, da die eigenen Defizite mit Scham behaftet sind – über diese wird nur ungern gesprochen und es besteht die Norm, dass Scheitern nicht Teil der Realität sein *darf*.

In Anbetracht der offensichtlichen Disharmonie zwischen der Haltung der Lehrperson und den objektiven Strukturen des Feldes hätten die Kolleg/inn/en vermutlich ein sehr geringes Interesse daran, sich mit dieser über Momente des Scheiterns auszutauschen, zumal dies bedeuten würde, dass eigene Defizite offen gelegt werden: Sie müssten zugeben, dass ihre Berufspraxis herausfordernd ist und es könnte sich herausstellen, dass in der eigenen Praxis problematische Geltungsansprüche bestehen. Sie würden die Lehrperson abweisen, sich über ihr Verhalten wundern oder ihr den Rat geben, „sich nicht allzu sehr den Kopf zu zerbrechen“, um einem offenen Austausch über Defizite aus dem Weg zu gehen. Damit wäre zu bezweifeln, ob der/die Protagonist/in dieses Beispiels tatsächlich eine Habitustransformation zugunsten einer Professionalisierung durchlaufen würde, wenn Versuche der kollektiven Reflexion im Keim erstickt werden. Die Lehrperson würde vermutlich die Tendenz dazu entwickeln, diese *Krisen* mit sich selbst auszuhandeln oder die objektive Struktur könnte sich repro-

duzieren und bei der Lehrperson eine ähnliche Schamhaftigkeit hervorrufen – von einer Förderung von Professionalisierung könnte nicht die Rede sein. Je nachdem, ob die Lehrperson dem Passungsdruck nachgibt und sich die nicht professionalisierten Strukturen in den Habitus der Lehrperson inkorporieren oder aber die Lehrperson einen Weg findet, ihre Ansprüche an eine professionelle Praxis routinisiert einzubinden, wird Professionalisierung erfolgen oder scheitern. Da die institutionellen Rahmenbedingungen eine Professionalisierung problematisieren, kann von einem *sozial-ambivalenten Voraussetzungstyp* gesprochen werden.

Im Gegensatz zum *sozial-ambivalenten Voraussetzungstyp* bestehen beim Typ C sehr günstige institutionelle Rahmenbedingungen für eine Professionalisierung, wobei jedoch das Individuum einen für die professionelle Praxis ungünstigen Habitus aufweist. Dieser Typ soll als *individuell-ambivalenter Voraussetzungstyp* benannt werden, da der Erfolg von Professionalisierung mit der Bereitschaft und Offenheit des Individuums, sich den Passungsmomenten des professionalisierten Felds anzunehmen und diesen nicht auszuweichen, steht und fällt.

Im Fall von dem Extremtyp C hätten Lehrpersonen einen *defizitär ausgebildeten wissenschaftlich-reflexiven Habitus*, was sich in verschiedenen Weisen äußern könnte. Die Einnahme eines distanzierten Verhältnis zu sich selbst und der eigenen Praxis könnte nicht ausreichend routinisiert sein, weshalb problematische Geltungsansprüche vermeintlicher Gewissheiten im Falle einer Krise ungeprüft bleiben würden. Ebenso könnte auch ein undifferenziertes oder oberflächliches Verständnis von Professionalität bestehen und die eigene Praxis fälschlicherweise als professionell bewertet werden. Dies hätte unweigerlich zur Folge, dass Lehrpersonen mit solchen Makeln nur bedingt zur autonomen Bildungsarbeit in der Lage wären, da sie ohne eine distanziert-kritische Haltung zum eigenen Habitus bzw. ohne ein differenziertes und tiefes Verständnis von Professionalität nicht prüfen könnten, inwiefern die eigene Praxis den Kriterien an eine professionelle Praxis entspricht und daher der aktive Einfluss auf die Weiterentwicklung der eigenen Denk, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster eingeschränkt wäre.

Schließlich könnte auch ein mangelndes Verständnis für die *Notwendigkeit einer professionellen Praxis* bestehen, was bedeuten würde, dass die Lehrperson zwar grundsätzlich zur Selbstreflexion in der Lage wäre, jedoch keine Orientierung an *Prinzipien von Professionalität* vornimmt, sondern eine Ausrichtung der Praxis an anderen Aspekten der beruflichen Tätigkeit verfolgt – bspw. eine Orientierung an eigenen Bedürfnissen, wie Entlastung oder Beliebtheit. So könnte eine Lehrperson ihre Praxis möglichst bequem gestalten, um den Arbeitsaufwand gering zu halten, da die Umset-

zung von Ansprüchen an eine professionelle Praxis in der beruflichen Tätigkeit als zu schwierig, aufwändig oder belastend empfunden wird und damit nicht attraktiv erscheint – dies würde wiederum auf einen Mangel an Wissenschaftlichkeit bei der Lehrperson hinweisen.

Nun erscheint es jedoch eigentümlich, dass sich nicht-professionelle Praxen in einem professionalisierten Feld und trotz dem unvermeidlich wiederholenden Aufkommen von Krisen überhaupt aufrecht erhalten können. Genau dafür liefert Oevermann aber Hinweise, denn es lässt sich annehmen, dass der Mangel an Reflexivität dazu führt, dass Sinnkrisen bei Lehrpersonen nicht ins Bewusstsein dringen, wobei Oevermann von *latenten Krisen* spricht (vgl. Oevermann 2002, S. 49-52). Diese könnten sich in Form von emotional-diffusen Krisen manifestieren, bei denen Individuen zur Wahrung der psycho-sozialen Integrität und Handlungsfähigkeit im Feld ggf. unbewusst disfunktionale Bewältigungsstrategien wählen, um ihre problembehaftete Praxis fortführen zu können (vgl. ebd.).

Um nicht in ein bloßes Spekulieren abzudriften soll an dieser Stelle lediglich verdeutlicht werden, dass es prinzipiell denkbar ist, dass Lehrpersonen in der Schule über längere Zeiträume eine nicht-professionelle Praxis tätigen – auch in Opposition zu einem professionalisierten Feld. Es wäre zu erforschen, welche Umstände ursächlich für eine mangelnde Ausprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus sind. In Frage käme z. B., ob an Hochschulen tatsächlich ein tiefes und differenziertes Verständnis von pädagogischer Professionalität erworben wird. Ebenso weisen Vertreter/-innen des strukturtheoretischen Ansatzes schon lange auf die Notwendigkeit von der Einübung in Fallrekonstruktionen und stellvertretende Krisenbearbeitung hin, welche in exemplarischer Form, sowie in handlungsentlasteten und gemeinschaftlichen Settings während des Studiums auf die professionelle Praxis vorbereiten sollen – was jedoch faktisch eher selten praktiziert zu werden scheint (vgl. Wernet 2005). Da in dieser Arbeit die institutionellen Rahmenbedingungen in den Fokus der Betrachtung rücken, soll auf eine Klärung dieser Ursachen verzichtet werden.

Stattdessen wird die Ambivalenz des Typs C soll auch hier über ein Beispiel verdeutlicht. Eine Lehrperson des *individuell-ambivalenten Voraussetzungstyps* könnte etwa die im Kollegium getätigte Pflege von einem „selbstreflektierten Blick auf die eigenen Routinen“ (Siehe Abb. 1; Der Entwicklungsaufgabe *Kompetenz* zugeordnetes Prinzipien von Professionalität), die in der Schule bspw. durch kollegiale Mediationsgespräche gefördert werden könne (vgl. Combe 2014, S. 84 f.), als zusätzliche zeitliche Belastung empfinden und nicht ernst nehmen, da die eigene Praxis fälschlicherweise

als ausreichend professionell oder schlicht als funktionsfähig empfunden wird. Gleichzeitig besteht im Feld ein Passungsdruck (vgl. Kramer/Pallesen 2019, S. 91): Die professionellen Kolleg/inn/en würden die Lehrperson evtl. zu den gemeinsamen Reflexionsgesprächen motivieren oder Vorbildfunktion einnehmen. Da die Lehrperson als Akteur im Feld an einer Anerkennung ihrer Person interessiert ist (vgl. Kramer 2015, S. 29 f.), könnte sie sich den Vorschlägen annehmen und sich ggf. von der Notwendigkeit einer solchen Praxis überzeugen lassen. Je nachdem, ob eine Inkorporation objektiver Strukturen gelingt oder nicht, könnte die Lehrperson Professionalisierungsmomente erfahren oder aber an subjektiven Bewältigungsstrategien festhalten, womit lediglich eine subjektive Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Kompetenz* geleistet wäre, nicht aber eine Professionalisierung.

Gerade beim individuell-ambivalenten Voraussetzungstyp wird deutlich, dass sich bei diesem Versuch einer Typisierung *der Grad der Ausgeprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus* einer isolierten Betrachtung entzieht, da auch andere das Individuum leitende Strukturen zur Geltung kommen. Zu berücksichtigen sind hier etwa die Forschungsergebnisse von Manuela Keller-Schneider, welche darauf hinweisen, dass Persönlichkeitsfaktoren, wie emotionale Instabilität oder eine emotionsorientierte Ausrichtung der Praxis, die Beanspruchung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase mit bedingen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 244/263). Die Grafik (Abb. 2) muss hier also als eine vereinfachte Darstellung verstanden werden, die vermutlich nicht nur Personenmerkmale unberücksichtigt lässt. Der Faktor „Grad der Ausgeprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ ist also ergänzungsbedürftig und könnte allgemein zu „Individuelle Voraussetzungen“ umformuliert werden. Eine umfassende Beschreibung individueller Voraussetzungen kann in dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

Trotz dieses Einwands kann die zweite Leitfrage nun ganzheitlich beantwortet werden. In Punkt 4.1.4 wurde erklärt, wie ein professioneller Lehrerhabitus erworben wird, wobei unter anderem die Rolle institutioneller Rahmenbedingungen in der Form von Sinnstrukturierenden Elementen geklärt wurde: Es besteht eine Passungsdynamik zu objektiven Strukturen. Während dies ein Theorem darstellt, das durch verschiedene Autoren beschrieben und etwa durch Kramer und Pallesen in Bezug auf Professionalisierung relativ schwer gewichtet wird, wurde in diesem Punkt eine Prämisse gesetzt, die als Unterbreitung eines Vorschlags in Form einer Hypothese aufgefasst werden kann: Die Professionalisierung fördernde institutionelle Rahmenbedingungen des Feldes und das Vorhandensein eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus bei der Lehrperson *stellen gleichwertige Voraussetzungen für Professionalisierung dar.*

Diese Gewichtung versucht sowohl die Perspektive von Kramer und Pallesen, welche in Bezug auf Professionalisierung die Reproduktionsdynamiken besonders hervorheben, als auch die Denkrichtung von Hericks und Dietrich, welche die autonome Krisenbearbeitung der Lehrperson betonen, auszubalancieren. Da beide Perspektiven eine hohe Legitimität aufweisen, dürfte einiges für die Plausibilität dieser, wohlgerneht noch entwicklungsbedürftigen, Typisierung sprechen. Es wäre zu untersuchen, inwieweit die Grafik (Abb. 2) dafür geeignet ist und dafür verwendet werden könnte, um Voraussetzungen für Professionalisierung bei einer konkreten Lehrperson in einer konkreten Schule zu beschreiben. Eben hierin läge ein großes Potential für die Schulentwicklungsforschung, da sich untersuchen ließe, welche Typen in welcher Häufigkeit tatsächlich vorliegen. Wenn dies aufgeklärt wäre, könnte die Entwicklungsbedürftigkeit der Faktoren genauer bestimmt werden, als es zu diesem Zeitpunkt möglich ist, und zwar *nicht nur im Allgemeinen, sondern für jede individuelle Lehrperson!* Die vier beschriebenen Extremtypen weisen dabei lediglich Orientierungspunkte auf – grundsätzlich könnte auf jedem Punkt der Grafik ein je spezifischer Typ vorliegen, der sowohl individuell, als auch feldspezifisch zu bestimmen wäre.

Solche Informationen hätten nicht nur für die Forschung, sondern sowohl für einzelne Lehrpersonen, als auch für Einzelschulen einen hohen Wert. Lehrpersonen erhielten durch die Anwendung dieser Typisierung Einsicht auf die vorliegenden Entwicklungsbedingungen ihres Habitus und auch auf die Erfolgchancen einer Professionalisierung – dies nicht unbedingt statistisch ausgedrückt: „Deine Chancen liegen bei 52 Prozent!“, sondern eher im Sinne von Ausdrücken, wie *sicher, problematisch, ungewiss* oder *schlecht*. Wichtiger wäre jedoch aufzuzeigen, ob die Lehrperson an ihren eigenen Dispositionen, Verständnissen, Kompetenzen etc. zu arbeiten hätte oder nicht etwa die je geartete *Schulkultur* eine Professionalisierung programmatisch behindert, wobei letzteres entlastend auf einzelne Lehrpersonen wirken könnte und ggf. dazu motiviert eine bewusster Mitgestaltung der Schulkultur anzustreben. Auch Einzelschulen könnten beurteilen, ob sie die Aufrechterhaltung nicht-professioneller Praxen programmatisch befördern oder professionalitätstfördernde Strukturen vorliegen und könnten ggf. über bereichsspezifische Änderungsbedarfe aufgeklärt werden. Mit diesen Ausführungen wäre der Übergang zur Beantwortung der dritten Leitfrage geebnet. Denn die Anwendung der Typisierung auf Einzelschulen kann nur dann erfolgen, wenn überprüft werden kann, welcher Grad einer Professionalisiertheit des Feldes vorliegt. Im Folgenden soll bestimmt werden, ob bzw. wie ein Einblick in einen solchen Grad möglich ist.

5. Analyse von die Professionalisierung fördernden institutionellen Rahmenbedingungen

Zur Klärung der dritten Leitfrage „Wie müssten institutionelle Rahmenbedingungen beschaffen sein, damit die Professionalisierung von Lehrpersonen gefördert werden kann?“ wurde der Begriff *institutionelle Rahmenbedingungen* zunächst in der Einleitung eingegrenzt und der Fokus auf Sozialisationsprozesse gesetzt. In Punkt 4 wurde die Schule als Feld beschrieben, was notwendig war, um einen Anschluss zum Konzept der Habitustransformation zu ermöglichen. In diesem Verständnis erschienen institutionelle Rahmenbedingungen in der Form von objektiven Strukturen, was vor allem soziale Normen und Erwartungen der Akteure, sowie deren Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster beinhaltet. Bereits dort (Siehe S. 39 f.) wurde auf den Begriff der *Schulkultur* nach Helsper et al. aufmerksam gemacht. Durch die Erläuterung dieses Konzepts wird eine präzisere Beschreibung von denjenigen Merkmalen *institutioneller Rahmenbedingungen* ermöglicht, welche auf Sozialisation bezogen sind und vor diesem Hintergrund für eine Professionalisierung von Bedeutung sind. Durch Verweise auf die Forschungsmethode der Schulkulturanalyse wird erhofft, Bestimmungen vorlegen zu können, anhand derer sich der „Grad der Professionalisiertheit“ einer Einzelschule (Siehe Abb. 2) analysieren ließe.

Grundsätzlich könne darauf verwiesen werden, dass empirische Bildungsforschung nicht in der Arbeit mit dem Schulkulturkonzept bzw. allgemein in Schulkulturforschung aufgeht (vgl. Hummrich 2015b, S. 172 f.). Der Vorzug der Schulkulturanalyse besteht aber darin, dass durch die Anwendung von Methoden der empirischen Sozialforschung eine Bestimmung des Verhältnisses zwischen der „Sinnstrukturiertheit pädagogischen Handelns“ und „kulturellen Besonderheiten institutioneller Arrangements“ (ebd., S. 175) ermöglicht wird und Subjekte in ihrer „interaktiven, institutionellen und milieuspezifischen Eingebundenheit“ (ebd.) beleuchtet werden. Das Schulkulturkonzept weist damit eine höhere Anschlussfähigkeit an das Verständnis von Professionalisierung als Habitustransformation auf, als dies bei anderen Denkrichtungen der Fall wäre. Anders als pädagogisch-psychologische Fragestellungen oder solche der Lehr-Lernforschung geht es also nicht um die Messung von Effekten einer gewissen Beschaffenheit der Schule auf die Professionalität von Lehrpersonen (vgl. ebd), sondern um grundlagentheoretische Bestimmungen zu den Wechselverhältnissen von objektiven Ansprüchen an die Praxis, subjektivem Handeln und institutionsbedingter Kultur. Damit wird werden der Schulkulturansatz und das hier erarbeitete Modell (Abb. 1) einander gerecht.

5.1 Schulkulturanalyse im Kontext von Professionalisierung

Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass die Ausgangspunkte der Schulkulturtheorie seit ihrer Beschreibung im Jahr 2001 in einer großen Menge an Arbeiten und durch verschiedene Autor/inn/en präzisiert wurden (vgl. Kramer 2015, S. 23). Rolf-Torsten Kramer hat im 2015 erschienenen Band „Schulkultur“ einen Text veröffentlicht, in welchem dieser die Theorie und ihre Weiterführungen zusammenfasst und revidiert. Es ließe sich trotz immer wieder vorgenommenen Erweiterungen des Konzepts eine hohe Kontinuität in den zentralen theoretischen Annahmen bescheinigen (vgl. Kramer 2015, S. 41 f.), was für die Legitimität des Ansatzes spricht. Insbesondere seien in Bezug auf Professionsforschung starke Anknüpfungspunkte ausgearbeitet worden (vgl. ebd.), womit sich die Eignung des Konzepts für die Zwecke dieser Arbeit erklärt.

Einleitend kann geltend gemacht werden, dass die sozial- und bildungstheoretischen Arbeiten Bourdieus, Lacans, Honneths und Oevermanns leitend für das Konzept waren, auf historische Bezüge und die Rekonstruktion dieser zugrundeliegenden Theorien jedoch aus Platzgründen verzichtet werden muss. Relevant ist, dass sich das Konzept im kulturtheoretischen (Bildungs-)Diskurs verorten lässt, wobei die Annahme einer sinnkonstituierten sozialen Welt zentral ist und damit eine große Nähe und Überschneidungen zu anderen Forschungssträngen bestehen (vgl. Kramer 2015, S. 24 ff.). Im Gegensatz zu anderen Arbeiten sei „Helspers Schulkulturbegriff als 'integratives Konzept' spezifiziert, das 'Schulen als aktorsgenerierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten' versteht (Helsper 2008, S. 66). Damit werden Praktiken [z. B. Rituale im Unterricht] zumindest formal-konzeptionell integriert, ohne diesen aber einen herausgehobenen Stellenwert einzuräumen“ (Kramer 2015, S. 37). Bei aller Einbettung in den kulturtheoretischen Diskurs fuße diese Theorie damit auf strukturtheoretischer Basis (vgl. ebd.).

Dabei verwende das Konzept der Schulkultur einen „totalitätsorientierten Kulturbegriff“, bei welchem jeder soziale Gegenstand als *kulturelles Phänomen* rekonstruiert werden könne (vgl. ebd., S. 24/36) – Es geht also weder um einzelne Situationen (z. B. Begrüßungsrituale), noch um die Vermittlung des Werts kultureller Güter oder Praxen (z. B. Argumentationen für Kunstausstellungen in den Schulfluren) oder explizit um die Inklusion kultureller Vielfalt (z. B. zum Ziel eines Kennenlernens bestimmter kultureller Gruppen). In der Theorie Helspers wird der Kulturbegriff zudem neutral verwendet, es geht bei dem Konzept lediglich um eine Beschreibung und Rekonstruktion bestehender Sinnordnungen konkreter Schulen, wobei keine „Implikationen im Sinne einer guten

Schule oder einer erstrebenswerten Hochkultur“ impliziert seien, um das Konzept nicht ausschließlich auf schulische Leistungserbringung oder auf pädagogischen Konsens zu verengen (vgl. ebd., S. 24). Erst in Anschluss an solche Rekonstruktionen lassen sich normative Diskurse bpsw. über Förderung von Professionalisierung führen.

Da Grundsätzliches nun geklärt wäre, soll das Konzept der Schulkultur inhaltlich erläutert werden. Die Schulkultur von Helsper et al. lässt sich in einem Mehrebenenmodell darstellen, wobei das Parameterspiel Oevermanns dienlich sei (vgl. Kramer 2015, S. 26 f.). Der erste Parameter legt auf einer Grundlage von universalen und feldübergreifenden Regeln von Sozialität Spielräume für die Entwicklung einer (individuellen oder kollektiven) Lebenspraxis fest, wobei dieser eine begrenzte Anzahl an Ausdrucksformen eröffnet wird. Der zweite Parameter ist durch die Dispositionen hinter der Lebenspraxis bestimmt und sorgt für eine Auswahl aus den eröffneten Spielräumen (vgl. ebd.; Bezüge zu Helsper et al. 2021, S. 22 f.). Dieses Parameterspiel findet im Sinne eines Schachtelmodells wiederholt auf mehreren Ebenen statt, was in Bezug auf das Bildungssystem wie folgt veranschaulicht werden kann: Die Verordnungen des Kultusministeriums Baden-Württemberg stellen zu verschiedenen Aspekten (z. B. Schulpflicht, Notengebung etc.) die Parameter I dar, wobei die Schulkultur einer Einzelschule den Parameter II darstellt. Die Einzelschule muss sich zu den Verordnungen bzw. den Parametern I positionieren, wobei in Abhängigkeit von der Schulkultur unumgänglich eine spezifische Selektion möglicher Umgangsweisen erfolgt: Die Einzelschule, vertreten durch die Verantwortungsträger (z. B. die Schulleitung), könnte nun bestimmte Umgangsweisen anfordern oder empfehlen; sie könnte diese Verordnungen aber auch relativ unspezifiziert lassen (was selbst auch eine Auswahlmöglichkeit darstellt) und den Lehrpersonen weitgehend Autonomie gewähren. Die gewählten Umgangsweisen stellen nun gleichfalls einen neuen Parameter I' dar, zu welchen sich die Lehrpersonen mit ihren individuellen Dispositionen (Parameter II') verhalten und ihrerseits zwischen Umgangsweisen selektieren müssen. Es kann angemerkt werden, dass zwischen bzw. über den genannten Ebenen noch weitere liegen können (z. B. eine Fachlehrerkonferenz zwischen Lehrpersonen und der Schulleitung).

Dieses Verständnis impliziert zweierlei, zum einen, einen Transformationsverlauf auf institutioneller Ebene bzw. die Schulkultur betreffend. Dieser begründe sich durch den Prozess der ständig stattfindenden Selektion zwischen Umgangsweisen zur Gestaltung der Lebenspraxis. Die Entscheidung für eine konkrete Praxis müsse sich dabei bewähren und stünde unter einem Rationalisierungs- und Begründungsdruck, den sich die beteiligten Akteure gegenseitig zu leisten hätten (bei Helsper insbesondere die

Lehrpersonen gegenüber den Schüler/innen) (vgl. ebd., S. 26 f./S. 29). Die zentrale Frage nach der Bewährung von Praktiken verweise auf einen „in eine offene Zukunft sich hinein vollziehenden Bildungsprozess“ von Schulkulturen (vgl. ebd., S. 27). Zweitens, ist mit dem dynamischen Charakter von Schulkulturen auch eine mikropolitische Dimension impliziert, da sich symbolische Machtkämpfe zwischen den sozialen Akteuren abspielen und sich dominante Vorstellungen als zeitlich begrenzte Perspektiven durchsetzen: „Schulkultur kann damit auch verstanden werden als ein jeweils konkret erzeugtes 'Feld von spezifisch ausgeprägten exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalen, tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Haltungen und Lebensformen' (Helsper u. a. 2001, S. 26; Helsper 2008, S. 128)“, welche Spielräume für die Ausdrucksmöglichkeiten der Akteure erzeugen (vgl. Kramer 2015, S. 29).

Ein weiteres zentrales Element des Konzepts stellt die Beschreibung von Schulkulturen auf drei Sinnebenen dar: Dem *Realen*, dem *Imaginären* und dem *Symbolischen*. Das *Reale* umspanne sowohl „Strukturprinzipien“, als auch (z. B. bildungspolitisch verantwortete) „Strukturprobleme“ des Bildungssystems (vgl. Helsper 2008, S. 124). Was konkret unter das *Reale* fällt ist derzeit Gegenstand von Diskussionen, wobei Dietrich über die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung von Strukturprinzipien im engeren und im weiteren Sinne erhellte (vgl. Dietrich 2021, S. 25). Im engeren Sinne wären damit die bildungspolitisch verantworteten Eigenschaften des Bildungssystems (z. B. Schulpflicht, Zwei- bzw. Dreigliedrigkeit des Schulsystems) und „Kontextinformationen“ (ebd., S. 24) der Einzelschule (z. B. Standort, Personal, Lokalpolitik, Milieuverhältnisse der Schülerschaft, etc.) gemeint, mit denen gleichwohl Strukturprobleme einhergehen können, welche die Ausübung einer professionellen Praxis belasten (vgl. Helsper 2008, S. 129 f.).

Im weiteren Sinne wäre hier auch die „Tiefenstruktur pädagogischer Praxis“ eingeschlossen, welche Helsper konkret in den pädagogischen Antinomien dargestellt sehe (vgl. Kramer 2015, S. 28). Diese Bestimmung Helspers erscheint Dietrich als problematisch, da mit der Aufnahme von „Tiefenstrukturen“ notwendig die Kontroverse um „divergente grundlegende Konzeptionen der beruflichen Zuständigkeit von Lehrer/innen“ berührt werde. Das bedeutet, dass neben den pädagogischen Antinomien noch weitere, objektiv bestimmbare Logiken pädagogischen Handelns existieren können (vgl. Dietrich 2021, S. 25 f.). Dieser Auffassung wird hier angeschlossen und es wird der Vorschlag unterbreitet die hier erarbeiteten „Prinzipien von Professionalität“ (Siehe Definition von pädagogischer Professionalität auf S. 35, sowie Abb. 1 auf S. 50) als Strukturprinzipien auszuweisen. Bei diesen sind die pädagogischen Antinomien bereits

mitgedacht und auch weitere relevante Aspekte pädagogischen Handelns eingeschlossen, die gleichfalls objektive Anforderungen an die pädagogische Praxis darstellen.

Mit diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass sich *unveränderbare* (im weiteren Sinne) von *veränderbaren* Strukturprinzipien (im engeren Sinne) unterscheiden lassen. Bei letzteren liegen wiederum mit den bildungspolitisch verantworteten Entscheidungen *schulübergreifende* Strukturprinzipien vor und mit den „Kontextinformationen der Einzelschule“ können *die Einzelschule betreffende* Strukturprinzipien beschrieben werden. Im Allgemeinen treten *Strukturprobleme* dort auf, wo die Erfüllung von Aufgaben und Ziele der Schule aufgrund der Konstituiertheit dieser *realen* Rahmungen problematisiert wird (vgl. Kramer 2015, S. 28). Alle eine Einzelschule betreffende Strukturprinzipien und -probleme seien dabei ein objektiv gültiger Bestandteil der jeweiligen schulischen Praxis, *die unabhängig von der individuellen Schulkultur bestehen* und durch diese lediglich in abgemilderter oder verstärkter Form aufgegriffen werden können bzw. sollen, um eine professionelle Praxis zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Auf der Ebene des *Imaginären* sei das Selbstverständnis der Schule (Helsper spricht auch vom *Schulmythos*) in Form von „programmatischen pädagogischen Entwürfen und Zielsetzungen der jeweiligen Schule“ durch die Akteure zu verorten (vgl. Helsper 2008, S. 123). Das *Imaginäre* äußere sich damit z. B. in Schulkonzepten bzw. Schulphilosophien, wo etwa Versprechen gegenüber Schüler/innen und Eltern gegeben werden (z. B. eine besondere Berücksichtigung der Individualität der Schüler/innen); aber auch in Bildern von anerkannten „idealtypischen Schüler- bzw. Lehrerhabitus“ (vgl. Helsper 2008, S. 139). Solche Selbstverständnisse spiegeln sich in den Erwartungshaltungen der Akteure, Lehrer-, wie Schüler/innen, wieder (vgl. Kramer 2015, S. 28). Auf der Ebene des *Imaginären* wird direkt an die Ebene des *Realen* angeknüpft, indem das objektiv Gültige abgelehnt oder anerkannt werden kann, aber nicht muss. Damit ist sowohl die Möglichkeit eingeräumt, dass Strukturprinzipien oder -probleme des *Realen* überhaupt nicht bewusst aufgenommen werden, als auch die Möglichkeit, dass diese zwar auf der Ebene des *Imaginären* aufgenommen werden, faktisch in der Praxis aber *nur scheinbar* umgesetzt sind. Letzteres ist im Sinne einer „verkennenden Selbstillusionierung“ (vgl. ebd.) zu denken, bei welcher Zielsetzungen zwar gedanklich, aber nicht tatsächlich erreicht werden. Grundsätzlich gilt deshalb: „Je ambitionierter, umfassender und höher die pädagogischen Zielsetzungen und Entwürfe formuliert sind [...], umso [angespannter] wird die Bewährungsdynamik in der Schulkultur und zugleich wächst das Risiko zu scheitern“ (Helsper 2008, S. 123).

Um zu erkennen, ob Zielsetzungen und Entwürfe tatsächlich umgesetzt werden, kann nun das *Symbolische* betrachtet werden, welches in dieser Arbeit bereits Erläuterung fand (Siehe S. 39 f.). Diese Ebene „markiert die interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Formen, Gegenstände, Routinen, Arrangements etc.“, in der „die Entfaltung des faktischen Handelns“ zwischen Akteuren stattfindet (Helsper 2008, S. 124). Konkret lässt sich dieser Ebene viel Zuordnen, etwa die symbolischen Machtkämpfe zwischen Akteuren, Formen, Regeln und Rituale des Unterrichts, gewählte Unterrichtsinhalte, Praktiken des Erziehens (z. B. Überwachung, Kontrolle, Sanktionierungen), Praktiken der Leistungsbewertung (vgl. ebd., S. 124 f.), also prinzipiell alle Arten von Praxen und Routinen in Bezug auf einzelne Akteure und insbesondere auch in Bezug auf die Gestaltung des Schulbetriebs. Diese Strukturen können auf der Ebene des *Imaginären* sowohl als scheinbar *natürliche* Strukturen, als auch als zu hinterfragende und umkämpfte Orientierungen wahrgenommen werden. Sie können auf der Ebene des *Realen* Strukturprobleme der pädagogischen Praxis bearbeiten oder diesen gänzlich und unwissentlich ausgeliefert sein (vgl. ebd., S. 125).

Diese drei Ebenen von Sinnordnungen der Schulkultur können sich nun in harmonischer Stimmung zueinander befinden, es können zwischen den Ebenen aber auch Disharmonien bestehen, wobei sich acht „Strukturvarianten“ definieren lassen (vgl. Helsper 2008, S. 135). So könnte eine Schule bspw. ein Strukturprinzip bzw. -problem auf der Ebene des *Realen* aufgreifen (etwa die hohe Heterogenität in den Leistungsstärken der Schüler/-innen dieser Schule), sich auf der Ebene des *Imaginären* dazu positionieren (etwa in der Schulphilosophie ein Versprechen geben, dass Schüler/-innen individuell gefördert werden), jedoch auf der Ebene des *Symbolischen* keine Handlungspraxen beinhalten, welche das Strukturproblem produktiv bearbeiten (etwa durch umfassende Diagnosen von leistungsbezogenen Defiziten der Schüler/-innen zur Gewährleistung einer individuellen Förderung durch die Lehrpersonen). Eine ähnliche Konstellation konnte Helsper empirisch rekonstruieren (vgl. Helsper 2008, S. 117 ff.).

Inwiefern lassen sich diese Erkenntnisse mit der Professions- und Schulentwicklungsforschung in Verbindung bringen? Unter anderem insofern, weil sich Professionalisierung fördernde Strukturvarianten von Deprofessionalisierung fördernden Varianten unterscheiden lassen (vgl. ebd.), wobei eine Harmonie auf allen drei Sinnebenen eine der ersteren Varianten darstellt. Damit gemeint ist eine Stimmung zwischen dem Aufgreifen *realer* Strukturprinzipien und -probleme, den *imaginären* Selbstverständnissen der Praxis und den *symbolischen* Strukturelementen zur Bearbeitung der Strukturprinzipien und -probleme, die sich bspw. in „detaillierten pädagogische Methoden, Prak-

tiken und Konzepte ausdifferenzieren“ können (vgl. ebd., S. 131 f.). Nach einer Lesart könnte eine solche Harmonie für Professionalisierung deshalb notwendig sein, weil das Aufgreifen und Bearbeiten von Strukturprinzipien und -problemen auf der Ebene des *Realen* impliziert, dass Schulen sich ihrer Aufgaben und der Auswahl an möglichen Umsetzungen dieser Aufgaben bewusst sein müssen. Erkennbar wäre dies, wenn diese auf der Ebene des *Imaginären* aufgegriffen und auf der Ebene des *Symbolischen* ausdifferenziert werden.

Da postuliert wird, dass „Prinzipien von Professionalität“ ebenfalls Strukturprinzipien darstellen, würde Professionalisierung also dann programmatisch gefördert werden, wenn diese im Selbstverständnis der schulischen Akteure aufgegriffen und durch Praktiken, Methoden oder Konzepte ausdifferenziert wären. Beim Schulkulturansatz sensu Helsper erübrigt sich eine solche Differenzierung, da impliziert wird, dass jegliche Strukturprobleme die Ausübung einer professionellen Praxis belasten und deshalb aufgegriffen und bearbeitet werden müssten (vgl. Helsper 2008, S. 129 f.). Dem wird hier nicht widersprochen, dennoch erscheint der Verweis auf Prinzipien von Professionalität notwendig, da bei Helsper zunächst nur bildungspolitisch verantwortete und die pädagogischen Antinomien betreffende Strukturprobleme im Zentrum stehen (vgl. Helsper 2008, S. 124). Prinzipien von Professionalität wären m. E. jedoch auch gänzlich unabhängig von diesen Strukturproblemen aufzugreifen und praktisch, methodisch und konzeptionell ausdifferenzieren. *In dem Sinne wäre der Schulkulturansatz, verstanden als „konstitutive Rahmung“ (Kramer 2015, S. 33) für Professionalität, um konkrete Anforderungen an eine professionelle Praxis zu ergänzen.*

Deutlich wird, dass „Schulkultur [...] im Zentrum der Frage nach der pädagogischen Qualität einer Schule steht und dort auch – nötigenfalls – bearbeitet werden muss“, wobei der Schulkulturansatz „mit der Fokussierung auf pädagogische Professionalität [...] immer deutlicher als konstitutive Rahmung ausgewiesen [wird], mit der Möglichkeiten aber auch Einschränkungen für den jeweils vorliegenden Grad an pädagogischer Professionalität vorliegen“ (Kramer 2015, S. 33). Ferner sei die Schulkultur „immer auch Ausdruck einer zwischenzeitlich erreichten Professionalisierung oder auch einer mehr oder weniger deutlich bestehenden Professionalisierungsbedürftigkeit“ (ebd., S. 41). Es wird ersichtlich, dass durch das Schulkulturkonzept eine Beschreibung der Sinnordnungen von Schulen auf drei Ebenen ermöglicht wird und damit das Potential einher geht, mithilfe einer Schulkulturanalyse Einblicke in den Professionalisierungsgrad einer Schule zu gewährleisten. Nötig wäre also zu untersuchen, wie eine Schulkulturanalyse vollzogen wird und welche Aussagen generiert werden können.

Notwendig wäre zunächst auf der Ebene des *Realen* die konkreten Strukturprinzipien und -probleme einer Schule zu bestimmen. Dabei werden stets mehrere Aggregierungsebenen angesprochen (Einzelschule, Bildungsadministration, Bildungspolitik und sonstige Akteure) und eine Schulkulturanalyse könne deshalb nur als „Mehrebenenanalyse“ erfolgen (vgl. Dietrich 2021, S. 19). Damit wird insbesondere auch das Ziel einer „Relationierung von Schule und gesellschaftlichem Kontext“ (ebd.) verfolgt: Die Verhältnisse – einerseits, unter den jeweiligen Strukturprinzipien und -problemen, andererseits, zwischen diesen und den *imaginären* und *symbolischen* Ordnungen – werden in den Blick genommen. Es würde z. B. bestimmt werden, inwiefern die Strukturprobleme höherer Aggregierungsebenen (Tiefenstruktur pädagogischen Handelns, Bildungspolitik) durch die Kontextinformationen der Einzelschule (z. B. Milieuverhältnisse der Schülerschaft) oder symbolische Ordnungen (problembehaftete Erwartungshaltungen schulischer Akteure) weiter verschärft werden. Folglich wäre zu analysieren, wie Schulen Strukturprinzipien und -probleme aufgreifen (imaginär) und ihre Bearbeitungsmöglichkeiten ausdifferenzieren (symbolisch).

Solche Analysen könnten am besten durch das Abschöpfen von in-situ Daten auf der Aggregierungsebene der Einzelschule erfolgen, wobei vorzugsweise Konferenzen, Teamgespräche, Steuergruppen-Sitzungen zu erheben, Unterricht zu beobachten und Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, Eltern, der Schulleitung etc. zu halten wären (vgl. Idel/Pauling 2018, S. 313). Damit stelle die Schulkulturanalyse eine qualitative Forschungsmethode dar, welche als quantitative Analyse undenkbar wäre (Humrich 2015b, S. 171 f.). Der Leistungsfähigkeit solcher Analysen wären damit aber auch Grenzen gesetzt, da solche Untersuchungen immer auf die Akteure und Kontextinformationen der Einzelschule zurückgebunden blieben und daher erst über größere Samples und vergleichende Untersuchungen zuverlässige und verallgemeinerbare Ergebnisse möglich seien (vgl. ebd., S. 175 f.). Zudem wäre jede Schulkultur immer auch als *eine* „Ausdrucksgestalt der institutionellen Kultur“ zu verstehen (vgl. ebd.), womit mit der Schulanalyse immer nur eine Deskription der *bestehenden* Sinnordnungen vorgenommen wird, nicht aber eine Beschreibung *möglicher* oder *besserer* Verhältnisse. Allein durch eine Schulkulturanalyse lassen sich also keine eindeutigen Konsequenzen für Einzelschulen formulieren – *sie beschreibt, wie es um die Professionalisiertheit steht, konkrete Verbesserungsvorschläge werden nicht geleistet*.

Zusammenfassend nehme eine Schulkulturanalyse also die „Spannungen des Imaginären, Symbolischen und Realen“ in den Blick und „in den Vordergrund rückt damit zunächst die Einzelschule in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche und regionale

Rahmungen und Bedingungen[, sowie] die Bedeutung des dominanten schulkulturellen Entwurfs als Rahmung und Bedingung des schulischen Handelns“ (Humrich 2015b, S. 168). Bei der Analyse wird berücksichtigt, dass die gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für professionelles Handeln so ausgestaltet sein müssten, dass ein solches in der Regel auch möglich werden könne bzw. das Handeln nicht so belastet oder widersprüchlich gerahmt ist, dass in diesem Sinne Scheitern eher wahrscheinlich werde (vgl. Helsper 2008, S. 139 f.). In Bezug auf „Prinzipien von Professionalität“ wäre so gesehen von Interesse, wie sich eine Schule auf der Ebene des *Imaginären* zu diesen positioniert und welche Bearbeitungsmöglichkeiten (Methoden, Praktiken und Konzepte) auf der Ebene des *Symbolischen* vorliegen, um die Umsetzung dieser Prinzipien durch die Akteure zu gewährleisten.

Durch die Beschreibung des Schulkulturansatzes und der Schulkulturanalyse wurde erhofft Bestimmungen zu finden, anhand derer sich der „Grad der Professionalisiertheit der Einzelschule“ festmachen ließe. Obwohl sich die Schulkultur als „Rahmung“ für Professionalisierung kenntlich machen lässt (vgl. Kramer 2015, S. 33/41), hält man bei der Betrachtung des Schulkulturkonzepts vergeblich Ausschau nach konkret ausformulierten Kriterien oder Merkmalen, welche direkt Aufschluss über die Förderung professioneller Praxis geben könnten. In diesem Sinne ist keine idealtypische Schulkultur beschrieben, mit welcher Einzelschulen einfach abgeglichen werden könnten und dann bestimmt wäre, wo Defizite und Verbesserungspotentiale bestünden. Stattdessen wurde eine induktiv-qualitative Forschungsmethode beschrieben, mithilfe derer „das Besondere einzelner Schulkulturen zu allgemeinen Bedingungen von Bildung und Erziehung“ in Verhältnis gesetzt werden kann (Humrich 2015b, S. 171 f.). Die „interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Formen, Gegenstände, Routinen, Arrangements, etc.“ (Helsper 2008), sowie individuelle Rahmenbedingungen einer Schule werden objektiv gültigen und schulübergreifenden Voraussetzungen von pädagogischer Praxis gegenübergestellt. Nur in einer kritischen Auseinandersetzung mit einer solchen Gegenüberstellung, wobei m. E. auch legitime Verständnisse von pädagogischer Professionalität zu berücksichtigen wären, kann bestimmt werden, inwiefern es um den Grad der Professionalisiertheit einer Einzelschule beschaffen ist.

Mit diesem Ergebnis gehen Probleme in Bezug auf die Beantwortbarkeit der dritten Leitfrage einher. Es ist nämlich fraglich, ob sich allgemeine Aussagen darüber treffen lassen, welche Merkmale einer Schulkultur (gemeint sind insbesondere Praktiken, Routinen, Artefakte, Arrangements, etc. auf der Ebene des *Symbolischen*) Hinweise

auf eine Förderung von Professionalisierung geben; oder ob der Grad der Professionalisiertheit für Einzelschulen jeweils individuell zu bestimmen wäre. Anders formuliert ist zu fragen, ob das hier dargestellte Verfahren professionalisierungsfördernde Merkmale einer Einzelschule in einer so differenzierten Weise rekonstruieren kann, dass *generalisierbare* Merkmale vorlägen, mithilfe derer sich der Grad an Professionalisiertheit einer Einzelschule *deduktiv* bestimmen ließe. Es stellt sich also die Frage, ob und inwiefern eine deduktive Analyse von Professionalisiertheit überhaupt möglich ist.

5.2 Problematik und Möglichkeit der Bestimmung von professionalisierungsfördernden Merkmalen einer Schulkultur

Im letzten Punkt wurde der Frage nachgegangen, wie sich der Grad der Professionalisiertheit einer Einzelschule analysieren ließe. Dabei wurde eine Methode vorgestellt, bei welcher die Strukturprinzipien und -probleme einer Schule in ihrem Verhältnis zueinander, sowie in ihrem Verhältnis zur Selbstwahrnehmung bzw. Selbstinszenierung und den Praktiken, Methoden und Konzepten (die ggf. Bearbeitungsformen der Strukturprinzipien und -probleme darstellen) untersucht werden. Es konnte ausgewiesen werden, dass legitime Verständnisse einer professionellen pädagogischen Praxis, hier dargestellt durch „Prinzipien von Professionalität“, aufzugreifen und praktisch ausdifferenzieren wären. Nun stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich *konkrete Bearbeitungsformen* beschreiben lassen, bei denen sich eine Förderung von Professionalisierung bestätigen ließe, wenn sie Bestandteil einer Schulkultur wären. Mit „professionalisierungsfördernden Merkmalen einer Schulkultur“ sind damit also vor allem Bearbeitungsformen, also Praktiken, Methoden und Konzepte auf der Ebene des Symbolischen gemeint, durch welche Strukturprinzipien und -probleme praktisch ausdifferenziert werden sollen. Diese Bearbeitungsformen würden dann die institutionellen Rahmenbedingungen darstellen, womit die dritte Leitfrage dieser Arbeit wiederaufgegriffen und präzisiert wäre. In diesem Punkt soll eine Diskussion über den Sinn dieser Frage erfolgen, indem ihre Beantwortbarkeit problematisiert und aufgezeigt wird, wie der Raum an legitimen Antwortmöglichkeiten gerahmt ist. Damit zusammenhängend besteht die Frage, ob und inwiefern eine Bestimmung von professionalisierungsfördernden Merkmalen einer Schulkultur *durch eine deduktive Herangehensweise* möglich ist. Abschließend soll begründet werden, warum sich keine umfassende oder abschließende Antwort auf die Leitfrage finden lässt. Eingestiegen wird mit einer Problematisierung der Frage.

Dabei wäre zunächst eine Anerkennungstheoretische Perspektive näher zu untersuchen. Diese wurde bisher nicht expliziert, wobei sie jedoch eine zentrale Dimension des Schulkulturansatzes darstellt (vgl. Kramer 2015, S. 30 f.). Es kann ausgewiesen werden, dass in einer Schule für ein und dasselbe Strukturprinzip bzw. -problem mehrere Bearbeitungsmöglichkeiten miteinander konkurrieren, wobei diese von verschiedenen Personen oder Kollektiven einer Schule ins Feld getragen werden (vgl. Idel/Pauling 2018, S. 315 f.). Konkret bedeutet dies, dass bei den Akteuren keine Einigkeit darüber besteht, mithilfe welcher Praktiken, Methoden oder Konzepte die Ebene des Realen bearbeitet werden soll. Dies bedeutet, dass die Sinnordnungen auf der Ebene des *Symbolischen* nicht als homogene Einheit abgebildet werden kann (vgl. Helsper 2008, S. 127 f.). Damit geht der Anspruch an Schulkulturanalysen einher, nicht nur die offensichtlichen Ausdrucksgestalten der Praxis an einer Schule zu untersuchen, sondern Schulkultur als „gelebte Organisation“ (Idel/Pauling 2018, S. 313) zu begreifen:

„Während in der Literatur Schulentwicklung häufig als intentionales, konsensorientiertes und instrumentell geplantes rationales Handeln in Bezug auf die Organisation [...] konzeptualisiert wird (Rolff, 2007), greift ein kulturtheoretisch-praxeologisches Verständnis weiter aus. Schulentwicklung ist aus dieser theoretischen Perspektive zu beobachten als ein Kräftefeld der expliziten, systematischen, reflektierten und umkämpften Arbeit am Schulprofil auf der Ebene der einzelschulischen symbolischen Praxis, in Auseinandersetzung zum einen mit imaginären Idealisierungen von Unterricht und Schulleben und zum anderen mit den realen Strukturprinzipien [...]“ (ebd., S. 313 f.).

Hinzu komme, dass ein Ungleichgewicht in den Möglichkeiten zur Auswahl von Bearbeitungsmöglichkeiten bestünde: Nicht jeder Akteur könne sich in gleicher Weise in die symbolischen Machtkämpfe einbringen bzw. nicht jeder Akteur habe gleiche Zugangs- und Partizipationschancen zu Entscheidungsfindungsprozessen (vgl. Kramer 2015, S. 30 f.). So manche Bedürfnisse, Ideologien und Vorschläge, auch solche, die eine legitime Berechtigung haben, könnten ausgeschlossen werden, womit in jeder Schulkultur strukturell gewisse Restriktionen enthalten seien, die nur ideologisch aufgehoben werden könnten (vgl. ebd.). Idel und Pauling verweisen unter Rückgriff auf zwei empirische Fallbeispiele, inwiefern das Interaktions- und Adressierungsgeschehen zwischen Lehrpersonen Schulentwicklung als transformatorisches, schulkulturelles Entwicklungsgeschehen begriffen werden kann (vgl. Idel/Pauling 2018, S. 323). Von Interesse ist hier insbesondere, dass die Bearbeitungsmöglichkeiten in einer konkreten Schule zwar durchaus etabliert, jedoch ggf. *nicht homogen anerkannt* (vgl. Helsper

2008, S. 126 f.) oder *nicht im intendierten Sinn umgesetzt* werden, was sich unter Rückgriffnahme auf eines der Beispiele exemplarisch darstellen lässt.

In einem Projekt wurden fünf PRIMUS-Schulen parallel zur Abwicklung der vorherigen Bestandsschulen Jahrgang um Jahrgang sukzessiv neugegründet, wobei eine *grundständige Jahrgangsmischung* eine zentrale Vorgabe darstellte (vgl. Idel/Pauling 2018). Die Idee der Jahrgangsmischung kann m. E. exemplarisch als *Konzept* auf der Ebene des *Symbolischen* betrachtet werden, da hier eine Handlungspraxis dargestellt ist, welche grundlegende Strukturelemente des *Realen* bearbeiten soll. So wäre etwa *die Heterogenität in der Schülerschaft* (Strukturprinzip bzw. -problem) dadurch berücksichtigt, dass es Schüler/innen ermöglicht wird, verschiedene Rollen gegenüber anderen – jüngeren, wie älteren Mitschüler/innen – einnehmen zu können, womit z. B. auch leistungsschwächere Schüler/innen die Gelegenheit erhalten könnten, jüngeren Schüler/innen etwas beizubringen und damit Erfolgserlebnisse zu erfahren, welche in einem konventionellen Unterricht verwehrt bleiben würden (vgl. Wagener 2014). Damit ließe sich diese Ausdrucksgestalt einer pädagogischen Praxis als *symbolische* Bearbeitungsform darstellen, der nun hypothetisch eine gewisse Legitimität zugestanden wird.

Nun hat sich eine der Projektschulen zunächst gegen eine grundständige Jahrgangsmischung entschieden, wobei zwei wesentliche Fraktionen von Lehrer/innen kenntlich gemacht werden konnten, nämlich eine, welche der Umstellung positiv gegenübersteht, und eine, welche am konventionellen Konzept festhielt, wobei sich noch keine Dominanzkultur manifestiert hat (vgl. Idel/Pauling 2018, S. 317 f.). Die Ambivalenz der Schulkultur äußerte sich in diesem Fall darin, dass die Position der Befürworter/innen zwar aufgenommen wurde, der Diskurs jedoch stets in der Debatte um die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit jahrgangsübergreifenden Lernens verharrte (vgl. ebd.). Nach einem Versuch, das jahrgangsübergreifende Lernen unter durchgängiger Doppelbesetzung der Lerngruppen umzusetzen, setzte sich die „strukturkonservative Option“ durch, womit lediglich während einem Ganztage pro Woche, dem sog. PRIMUS-Tag, in jahrgangsgemischten Lerngruppen gearbeitet wurde (vgl. ebd.) – eine Kompromissformel, bei welcher fraglich bleibt, inwiefern diese von Lehrpersonen anerkannt und tatsächlich produktiv in Unterricht umgesetzt wird.

Welche Konsequenz kann aus diesen Schilderungen gezogen werden? Vor allem wäre zu bezweifeln, dass konkrete Bearbeitungsformen bzw. Methoden, Praktiken oder Konzepte *in isolierter Betrachtung* eindeutige Rückschlüsse auf den Grad der Professionalität der Einzelschule erlauben. Auch wenn eine Methode, Praktik oder ein Konzept *an sich* eine legitime Bearbeitungsmöglichkeit für Strukturprinzipien bzw. -pro-

bleme darzustellen scheint, wäre mit der Bestimmung „Die Bearbeitungsform X liegt vor“ keineswegs die Schulkultur oder ihre Professionalsiertheit beschrieben. Das leitende Problem ist, dass symbolische Sinnordnungen in Widerspruch zueinander stehen können. *Deshalb äußert sich die konkrete Ausdrucksgestalt einer Bearbeitungsform in ihrer Ganzheitlichkeit auch erst in der kollektiven Praxis – d. h. in den Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern der Akteure und in den Anerkennungsverhältnissen im Kollegium.*

Das Problem wird noch deutlicher, wenn das Beispiel weitergesponnen und die Ambivalenz der Schulkultur zugespitzt wird: So spräche an sich nichts gegen das Bestehen der Möglichkeit, dass einzelne Lehrpersonen oder Fraktionen im Kollegium weiterhin kritisch zum jahrgangsgemischten Lernen stehen, das Potential des eingeführten PRIMUS-Tags dementieren und ihre Praxis an diesen Tagen deshalb nicht in professioneller Manier ausüben – z. B. mit dem Gedanken: „Warum sich Mühe geben, das hat doch eh keinen Sinn“. Trotz einer vorfindbaren, scheinbar legitimen, Bearbeitungsform könnten also symbolische Sinnstrukturen (z. B. Dispositionen in der Lehrerschaft) vorliegen, welche gegen eine angemessene Bearbeitung von Strukturprinzipien und -problemen sprechen. Mit diesem *Problem der ganzheitlichen Bestimmbarkeit* von professionalisierungsfördernden Merkmalen muss davon ausgegangen werden, dass die pauschale Unterstellung einer professionalisierungsfördernden Wirkung von Konzepten, Praktiken oder Methoden problematisch erscheint.

In Anschluss an die anerkennungstheoretische Perspektive ist zudem daran zu erinnern, dass das Aufgreifen von Strukturprinzipien und -problemen und die *symbolische* Auseinandersetzung mit diesen immer auf der Ebene der Einzelschule und in Abhängigkeit der individuellen Schulkultur stattfindet (vgl. Kramer 2015, S. 27). Dabei kann unterstellt werden, dass betreffend den individuell zu bestimmenden *Kontextinformationen* einer Schule (z. B. Standort, Personal, Lokalpolitik, Milieuverhältnisse der Schülerschaft, etc.), sowie betreffend den Ausdrucksgestalten von symbolischen Auseinandersetzungen mit den Strukturprinzipien und -problemen (z. B. akteurübergreifend etablierte Methoden, Praktiken oder Konzepte) Unterschiede zwischen den Schulen bestehen (Dies ergibt sich aus der Beschreibung zum *Realen*, Siehe S. 66 f.).

Dass die „Kontextinformationen“ einer Schule individuell zu bestimmen sind, ist sehr bedeutungsträchtig. Zum einen ist zu berücksichtigen, dass jede Schule jeweils unterschiedliche Akteure beinhaltet, damit auch Unterschiede in der Anerkennungsordnung in Bezug auf zulässige Bearbeitungsformen des *Realen* bestehen. *In Konsequenz muss dem Rechnung getragen werden, dass die Konstitutionsbedingungen für mög-*

liche Ausdrucksgestalten einer professionellen Praxis zwischen Schulkulturen variieren. Zum anderen, wenn jede Einzelschule eine einzigartige Kombination von „Kontextinformationen“ besitzt, dann muss auch davon ausgegangen werden, dass dadurch wiederum eine einzigartige Kombination von jeweils unterschiedlich ausgeprägten bzw. unterschiedlich stark wahrgenommenen bzw. verschärften Strukturproblemen besteht. Eine Praktik, eine Methode oder eine Konzeption, die in der einen Schule eine angemessene Bearbeitungsform des Realen darstellt, könnte in einer anderen Schule ggf. nicht oder zumindest nicht im intendierten Sinn umgesetzt werden. Eine solche *Problematik der Übertragbarkeit* könnte vor allem dann zu erwarten sein, wenn, *erstens*, die Unterschiede in den Anerkennungsordnungen ein gewisses Maß überschreiten. In diesem Fall würden die hinter der Bearbeitungsform liegenden Strukturprinzipien oder -probleme anders wahrgenommen und die Bearbeitungsform damit anders bewertet werden. *Zweitens*, wäre die Problematik verschärft, wenn andere Ausmaße und Kombinationen von Strukturproblemen bestehen, die ein einfaches Übertragen der scheinbar bewährten Bearbeitungsformen problematisieren.

Hinzu kommt noch, dass Bearbeitungsstrategien für Strukturprinzipien und -probleme, welche sich zu einem Zeitpunkt bewähren, zu einem anderen Zeitpunkt in eine Krise geraten können, wenn sich die Strukturprobleme selbst oder die Anerkennungsordnungen der Akteure verändern (vgl. Idel/Paulsen 2018, S. 314). Bearbeitungsformen stehen insbesondere deshalb unter stetigem Bewährungsdruck, weil sich sowohl die Dispositionen der Akteure im Feld (z. B. Bedürfnisse, Werte, Interaktionsformen etc. von Schüler/innen, Eltern, Lehrpersonen usw.), als auch die bildungspolitischen Rahmungen stetig verändern können (vgl. Helsper 2008, S. 128). Da Schulkulturen damit in transformative Schulentwicklungsprozesse eingebettet sind (vgl. Helsper 2008, S. 127 f.), kann also auch nicht bescheinigt werden, dass einst bewährte Bearbeitungsformen stets auch eine angemessene Bearbeitung des *Realen* gewährleisten. Damit wäre ein drittes *Problem der Beständigkeit* beschrieben, durch das sich das Problem der Generalisierbarkeit der professionalisierungsfördernden Wirkung von *konkreten* Bearbeitungsformen für Strukturprinzipien und -probleme weiter bestärken lässt.

Wie lassen sich die Ausführungen in diesem Punkt zusammenfassen und welche Konsequenzen können gezogen werden? Aufgrund der beschriebenen Problembereiche erscheint es problematisch konkrete Bearbeitungsformen bzw. Methoden, Praktiken oder Konzepte grundsätzlich als professionalisierungsfördernd auszuweisen. Dabei wird angenommen: Je konkreter die Bearbeitungsformen hierbei beschrieben sind, desto wirkungsmächtiger werden diese Probleme. Die Möglichkeit deduktiver Analysen

zur Bestimmung der Professionalisiertheit von Schulkulturen wäre aufgrund der folgenden Punkte also eingeschränkt:

- Beim *Problem der ganzheitlichen Bestimmbarkeit* wurde darauf verwiesen, dass Bearbeitungsformen nicht nur in ihrer oberflächlichen Konzeption, sondern als 'gelebte Praxis' betrachtet werden müssen. Damit geht der Anspruch an eine Berücksichtigung der Anerkennungsordnungen, sowie Wahrnehmungs-, Detutungs- und Handlungsmuster der Akteure in Bezug auf etablierte Bearbeitungsformen einher.
- Beim *Problem der Übertragbarkeit* wurde darauf verwiesen, dass Bearbeitungsformen immer jeweils in einer einzigartigen Schulkultur eingebettet sind. Da nicht davon ausgegangen werden sollte, dass alle Schulkulturen die gleichen Gelingensbedingungen für die Bewährung von Bearbeitungsformen bieten, erscheint auch die Generalisierbarkeit dieser schulkulturellen Merkmale als fragwürdig.
- Beim *Problem der Beständigkeit* wurde der Hinweis darauf gegeben, dass Strukturprinzipien und -probleme nicht in abgeschlossener Form bewältigt werden können, da auch einst bewährte Bearbeitungsformen aufgrund von Transformationsprozessen in eine Krise geraten können.

Wie könnten diese Problembereiche durch die Schulkulturforschung, aber auch durch die Schulentwicklungsforschung allgemein, aufgegriffen werden? In der Schulkulturforschung besteht hierbei bereits ein Lösungsansatz. Diesen sehe ich darin, dass sich eine übergeordnete Ebene von „übergreifender Schulkultur“ beschreiben lässt (vgl. Kramer 2015, S. 27). Es gibt entsprechend nicht nur Strukturprinzipien und -probleme, welche jeder Schule pauschal unterstellt werden können (Tiefenstrukturen pädagogischen Handelns und bildungspolitische Rahmungen), sondern durchaus auch Bearbeitungsformen, welche im Sinne eines schulkulturübergreifenden Konsens anerkannt werden. Dabei lässt bereits die Analyse der Einzelschule Informationen über höhere aggregierenden Ebenen zu und es wird eine Beschreibung von Rahmenbedingungen bzw. zulässigen Bearbeitungsformen ermöglicht, welche alle Schulen betreffen können (vgl. Hummrich 2015b, S. 171).

Die Schulkulturforschung hegt damit durchaus den Anspruch, generalisierbare Aussagen generieren zu können, weshalb es nicht verwundert, dass Hummrich die Leistungsfähigkeit der Schulkulturanalyse in der Ableitung von Typen verdichtet sieht (vgl.

Hummrich 2015b, S. 170 f.): „Indem die symbolischen Ordnungen, die anhand einzelner Schulen herausgearbeitet wurden, systematisch – im Sinne einer Kontrastierung – miteinander verglichen werden [...], [können] unterschiedliche Bearbeitungsstrategien von Schulkulturen immer auch auf konkretisierte und materiell ausgestaltete Bearbeitungsstrategien höher aggregierter kultureller und als universell wahrgenommener Bedienungen verweisen“ (ebd.). Durch eine Verdichtung untersuchter Schulkulturen zu Typen könnten prinzipiell also zumindest für Gruppen von Schulen professionalisierungsfördernde Merkmale von Schulkulturen bestimmbar sein.

In Anbetracht der beschriebenen Probleme wäre jedoch durch empirische Forschung genauer zu untersuchen, inwiefern sich diese theoretisch bestimmbare Möglichkeit auch praktisch umsetzen lässt. Denn bislang liegen keine empirischen Forschungsarbeiten vor, bei welchen die Schulkulturanalyse explizit und primär zur Bestimmung der Professionalisiertheit einer Einzelschule eingesetzt wurde. Als Ursache dessen könnte ausgewiesen werden, dass objektive Anforderungen an die pädagogische Praxis, die sich aus legitimen Verständnissen von Professionalität ableiten lassen, bislang nicht als Komponenten des *Realen* aufgefasst wurden (diesen Vorschlag unterbreitete erst Dietrich 2021, wobei eine Revision noch aussteht). Bislang wurden nur einzelne Aspekte der beruflichen Praxis untersucht, wobei nur selten ganzheitliche Verständnisse von Professionalität vorausgesetzt wurden und auf den Aspekt der Professionalisiertheit der Schulkultur erfolgten nur randständige Bezugnahmen (vgl. z. B. Pallesen/ Matthes 2020; Huxel 2018; Ullrich 2015; Bender 2015). Fest steht aber, dass durch die induktive Methode der Schulkulturanalyse bislang keine professionalisierungsfördernden Merkmale einer Schulkultur bestimmt worden sind.

Sobald man sich vom Schulkulturkonzept entfernt und auf die Schulentwicklungsforschung zurückkommt lässt sich eine große Menge an normativen Forderungen an die Gestaltung der schulischen Praxis bestimmen. Dabei werden Bezüge zu den unterschiedlichsten Bereichen der schulischen Praxis hergestellt, wie etwa Bezüge zu der Art der Leistungsorientierung, fachlichen und didaktischen Schwerpunktsetzungen, pädagogischen Orientierung oder Partizipationsverhältnissen (Kramer 2015, S. 58).

Im Grunde werden durch die theoretischen Bezüge Strukturprinzipien oder -probleme des *Realen* bestimmt und diskutiert, wobei sich aus den normativen Forderungen oft auch konkrete Bearbeitungsformen explizieren lassen. Exemplarisch wäre hier der strukturtheoretische Professionsansatz zu nennen, welcher *das Pflegen eines selbstreflexiven Blicks auf die eigenen Routinen* (Strukturprinzip) theoretisch als Grundvoraussetzung für Professionelles Handeln bestimmt (Siehe S. 14) und folglich die Etablie-

zung *kollegialer Reflexionstätigkeit* (Bearbeitungsform) als normativen Anspruch an die Praxis stellt (vgl. Combe 2015, S. 85). Die Liste an bestimmbareren Vorgaben an die Gestaltung schulischer Praxis ließe sich dabei grenzenlos erweitern, wobei sich eine Selektion in Anbetracht der Ausmaße als schwierig gestaltet. Nicht umsonst spricht Helsper von einer „Ausweitung und Diffundierung“ pädagogischer Berufstätigkeit (vgl. Helsper 2021, S. 251 ff.). Es kann aber festgehalten werden, dass sich aus theoretischen Arbeiten zur professionellen Ausgestaltung der schulischen Praxis Bearbeitungsformen ableiten lassen. Zu fragen wäre nun, ob sich solche abgeleiteten Bearbeitungsformen als generalisierbare professionalisierungsfördernde Merkmale einer Schulkultur bestimmen lassen und damit eine deduktive Analyse des Grads der Professionalisiertheit einer Schulkultur erlauben.

Betrachten wir den Fall der *kollegialen Reflexionstätigkeit*, liege damit noch kein/e ausdifferenzierte/s Praktik, Methode oder Konzept vor, sondern lediglich eine noch recht unspezifizierte Vorstellung einer Tätigkeit. Das Bestehen dieses Abstraktionsgrades sehe ich jedoch nicht als Makel, sondern als Grundvoraussetzung dafür, dass solche theoretisch konzipierte Praxisentwürfe in einer deduktiven Analyse von Schulkulturen über den Grad an Professionalisiertheit aufzuklären vermögen. Denn, *nur durch die Wahrung eines solchen Abstraktionsgehalts, kann der jeweiligen Schulkultur der notwendige Raum für eine individuelle Ausdifferenzierung dieser Tätigkeit geboten werden*. Ein Verharren auf diesem Abstraktionsniveau macht es andererseits schwierig zu überprüfen, ob die zu bearbeiteten Strukturprinzipien und -probleme durch die konkret vorfindliche Ausdrucksgestalt angemessen bearbeitet werden. Ebendeshalb wäre die Formulierung von Kriterien notwendig, anhand welcher überprüft werden könnte, ob eine positiv zu bewertende Ausdrucksgestalt von Bearbeitungsformen vorliegt. Um die auf der letzten Seite beschriebenen Probleme aufzunehmen, müssten diese Kriterien die Anerkennungsverhältnisse der betroffenen Akteure, sowie die Kontextinformationen der Schule zum Gegenstand machen. D. h. eine bestimmte Verfasstheit der Anerkennungsordnung und die Ebene des Schulischen betreffende Rahmenbedingungen müssten als Gelingensfaktoren der geforderten Bearbeitungsform mitberücksichtigt werden, wenn durch diese die Ganzheitlichkeit einer Schulkultur berücksichtigen soll.

Es lässt sich also bestätigen, dass sich theoretisch abgeleitete Bearbeitungsformen von Strukturprinzipien und -problemen *unter gewissen Voraussetzungen* als professionalisierungsfördernde Merkmale einer Schulkultur beschreiben lassen. Diese Voraussetzungen sehe ich in der Wahrung eines gewissen Maßes an Abstraktheit, sowie der Berücksichtigung von Rahmenbedingungen an einer Schule, was insbesondere die

Dispositionen und Anerkennungsordnungen der betroffenen Akteure betrifft. Außerdem müssten die theoretisch abgeleiteten Bearbeitungsformen klare Berührungspunkte zu einem legitimen und ganzheitlichen Verständnis von professioneller Praxis aufweisen. Dies wäre nur dann gewährleistet, wenn die geforderten Praxisformen eine Bearbeitungsmöglichkeit für Strukturprinzipien oder -probleme der pädagogischen Praxis darstellen.

Als Konsequenz dieses Ergebnisses wäre zu prüfen, inwiefern theoretische Arbeiten, bei denen normative Anforderungen an die schulische Praxis gestellt werden, die genannten Voraussetzungen erfüllen. Entsprechend ließe sich eine Sammlung von Merkmalen erstellen, die bei einer deduktiven Analyse zur Bestimmung des Grads der Professionalisiertheit einer Schulkultur herangezogen werden könnte. Bislang liegt in der Forschung keine kompakte Sammlung von Merkmalen vor, bei welchen diese Voraussetzungen berücksichtigt werden. Ein Potential sehe ich jedoch in den Bestimmungen, welche sich aus dem strukturtheoretischen Professionsansatz ableiten lassen (z. B. in Bezug auf Reflexivität, Kooperation etc.), da hier direkte Bezüge zu pädagogischer Professionalität bestehen und die Belastung der Praxis durch Ungewissheiten prinzipiell berücksichtigt wird. Aus Platzgründen kann leider keine solche Auflistung erfolgen.

6. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen. Zunächst wurde das Professionalitätsverständnis des strukturtheoretischen Ansatzes beschrieben und erweitert. Es konnte festgestellt werden, dass die grundlegenden Bestimmungen des Ansatzes eine hohe Legitimität aufweisen, da die Ausführungen kohärent und widerspruchsfrei sind. Dies konnte durch die Diskussion der Kritikpunkte, welche durch Vertreter/innen des kompetenzorientierten Ansatzes erfolgten, veranschaulicht werden. Obwohl eine Modifikation der grundlegenden Bestimmungen nicht als notwendig erachtet wurde, konnte der Ansatz in Bezug auf den Aspekt der Wissensvermittlung ergänzt werden. Dabei erfolgte auch indirekt eine Kritik des kompetenzorientierten Ansatzes, wobei kompetenzorientierte Bestimmungen lediglich additiv dort ergänzt wurden, wo kein Widerspruch zu den Grundbestimmungen des strukturtheoretischen Ansatzes bestand. Die erste Leitfrage konnte durch das beschriebene Vorgehen beantwortet werden und es wurde eine Definition von pädagogischer Professionalität generiert, welche sich stark an bestehenden Verständnis des strukturtheoretischen Ansatzes anlehnt.

Im vierten Punkt ging es um das Verhältnis von Individuum und der Institution Schule in Bezug auf Professionalisierung. Durch den Rückgriff auf den strukturtheoretischen Ansatz konnte Professionalisierung als Habitustransformation skizziert werden und „Institutionelle Rahmenbedingungen“ wurden folglich als „objektive Strukturen“ aufgefasst, welche die „Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster“ der Akteure umfassen. Entsprechend erfolgte der Hinweis, dass Lehrpersonen in ein Feld konkurrierender Vorstellungen zur Gestaltung der pädagogischen Praxis eingebunden sind. Sozialisation wurde hierbei als eine Doppelwirkung beschrieben, die sich darin äußert, dass Individuen aufgrund ihrer Dispositionen das Feld der beruflichen Praxis strukturieren, dieses Feld jedoch selbst eine Reproduktionsdynamik aufweist, welche die Dispositionen der Lehrperson bedingen.

Ferner wurde auch das Modell der Entwicklungsaufgaben von Hericks aufgegriffen, wobei Lehrpersonen – aufgrund ihrer Eingebundenheit in die schulische Praxis – die dort inhärenten Aufgaben zwangsweise über eine Aneignung von Praxen bearbeiten. Dieses Modell wurde über eine Rückgriffnahme des erarbeiteten Verständnisses von pädagogischer Professionalität ergänzt, indem den Entwicklungsaufgaben „Prinzipien von Professionalität“ zugewiesen wurden. Die Annahme, dass durch eine Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund der beschriebenen Sozialisationsprozesse bereits die Genese eines professionellen Habitus verschuldet werde, wurde zurückgewiesen. Stattdessen wurde zwischen Professionalisierung und einer bloßen subjektiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben differenziert. Mithilfe der Arbeit von Dietrich konnte postuliert werden, dass Lehrpersonen durch die Bearbeitung von Krisen („routinisierte Reflexion“), d. h. durch die Reflexion der Geltungsansprüche routinierter Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, praxisrelevantes Wissen generieren können. Solche Reflexionen wurden als eine Bewertung der bestehenden Praxis vor dem Hintergrund legitimer Verständnisse von Professionalität beschrieben.

Abschließend wurden die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und die Tätigkeit der „routinisierten Reflexion“ auf die beschriebenen Sozialisationsprozesse zurückgebunden. Eine Förderung von Professionalisierung wäre entsprechend nur dann impliziert, wenn die objektiven Strukturen des Feldes den Prinzipien von Professionalität entsprechen oder Berührungspunkte zu diesen aufweisen. Das erarbeitete Verständnis wurde in einem Modell (Abb. 1) verdichtet dargestellt. Dieses Modell kann als eine der wesentlichen Leistungen dieser Arbeit aufgefasst werden, da hier theoretische Perspektiven auf eine bisher noch nicht vollzogene Weise aufeinander bezogen wurden. Die Leistung dieses Modells besteht hierbei insbesondere darin, dass ein Aufschluss

über die Rolle der objektiven Strukturen einer Schule in ihrer Wechselwirkung zur Lehrperson in Bezug auf Professionalisierung ermöglicht werden kann.

Dass solche Wechselverhältnisse bestehen ist dabei jedoch keine neue Erkenntnis – das Modell entstand vor allem in Anlehnung an strukturtheoretische Arbeiten zum Lehrerberuf (Kramer/Pallesen 2019). Innovative Momente bestehen jedoch in der Erarbeitung von „Prinzipien von Professionalität“, der Konzeption einer „reflexiven Routinisierung“ und einer Differenzierung zwischen „Professionalisierung“ und „subjektiver Bewältigung“. Durch das Modell kann damit erklärt werden, dass und warum ein bloßes berufliches Agieren keineswegs auch Professionalisierung impliziert. Anders als es etwa der kompetenzorientierte Ansatz darstellt (Gräsel/Templer 2017) werden hier zudem keine Kompetenzen bewertet, sondern der Habitus, womit insbesondere die Routinen der Praxis und das Wechselverhältnis zwischen Lehrperson und der Schule als Feld genauer in den Blick fallen können. Damit wird das Modell der Komplexität, um die es bei Professionalisierung steht, in einer angemessenen Form gerecht.

In Anschluss an die Beschreibung des Modells wurde weiter nach der Beschaffenheit des beschriebenen Wechselverhältnisses gefragt, wobei eine umfassende Beantwortung der zweiten Leitfrage ermöglicht wurde. In Punkt 4.5 erfolgte eine Typisierung von Voraussetzungen für eine Professionalisierung, wobei postuliert wurde, dass individuelle Dispositionen der Lehrperson und die Professionalisiertheit des schulischen Feldes gleichwertige Faktoren für die Entwicklung von Professionalität darstellen. In der erstellten Grafik (Abb. 2) wird dabei explizit der „Grad der Ausgeprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ betrachtet, womit andere Dispositionen, die gleichfalls Rückschlüsse auf die Professionalisierung der Lehrperson erlauben würden, zum Zwecke der thematischen Eingrenzung reduziert wurden. Das gleiche gilt für den „Grad der Professionalisiertheit der Einzelschule“, bei welcher die symbolischen Sinnordnungen in den Fokus genommen werden, andere Aspekte des schulischen Feldes aber ausgeblendet wurden (z. B. bildungspolitisch verantwortete Strukturprinzipien und -probleme). Damit ist diese Grafik als ergänzungsbedürftig auszuweisen.

Trotz der Ergänzungsbedürftigkeit konnten vermutlich gerade aufgrund der vorgenommenen Einschränkung vier Voraussetzungstypen für eine Professionalisierung im Feld bestimmt werden. Dies stellt eine zweite zentrale Leistung der Arbeit dar. Die Leistung dieser Typisierung besteht in der Unterbreitung einer Idee: Sofern der Grad der Ausgeprägtheit eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, sowie der Grad der Professionalisiertheit der Einzelschule bestimmt werden können, kann für eine individuelle, in einem Feld eingebundene Lehrperson bestimmt werden, inwiefern Professionalisierung in

ihrer Berufsbiographie gelingen oder misslingen wird. Die Ergebnisse einer solchen Analyse könnten sowohl für individuelle Lehrpersonen, als auch für Schulen von großem Nutzen sein. Lehrpersonen könnten dadurch zum einen Aufschluss über mögliche Stärken und Defizite in Bezug auf ihre beruflichen Praxen erlangen, zum anderen könnten Schulen erkennen, ob ihre Sinnstrukturen eine Professionalisierung programmatisch befördern oder behindern.

Im fünften Punkt wurde daher überprüft, inwiefern sich der Grad der Professionalisiertheit der Einzelschule überprüfen lässt. Um die „objektive Strukturen“ des Feldes, die als institutionelle Rahmenbedingungen ausgewiesen worden sind, weiter zu differenzieren, wurde das Schulkulturkonzept herangezogen. Hierdurch sollte eine Klärung darüber erfolgen, welche Merkmale einer Schule bei einer Analyse ihrer Professionalisiertheit überhaupt aufzugreifen wären. Die Schulkultur selbst wurde als Rahmen für Professionalisierung ausgewiesen und es wurde zwischen realen, imaginären und symbolischen Sinnordnungen unterschieden. Das Ergebnis dieser Ausdifferenzierung war, dass immer dann Hinweise auf die Professionalisiertheit einer Schulkultur bestehen, wenn Strukturprinzipien und -probleme – insbesondere solche, welche die Tiefenstruktur pädagogischer Praxis betreffen – auf der Ebene des *Imaginären* aufgegriffen und auf der Ebene des *Symbolischen* bearbeitet werden. Dabei wurden die „Prinzipien von Professionalität“ des erarbeiteten Modells (Abb. 1) als Strukturprinzipien ausgewiesen, wodurch die Schulkulturtheorie ergänzt wurde. Für die Legitimität einer solchen Modifikation spricht momentan jedoch nur der Vorschlag Dietrichs, welcher im Forschungsdiskurs noch nicht revidiert worden ist (Dietrich 2021).

Durch die Ausführungen zum Schulkulturansatz konnte bestimmt werden, dass der Grad der Professionalisiertheit einer Schule durch die induktiv-qualitative Methode der Schulkulturanalyse bestimmt werden könnte. Eine solche Analyse könnte erfolgen, indem zunächst die Strukturprinzipien und -probleme durch eine Mehrebenenanalyse bestimmt werden und ermittelt wird, inwiefern die Erfüllung von Strukturprinzipien durch die individuelle Gestalt der Schulkultur belastet wird bzw. inwiefern Strukturprobleme verschärft werden. Anschließend kann durch die Erhebung von in-situ Daten bewertet werden, ob diese auf imaginärer Ebene aufgegriffen werden und ob sie auf symbolischer Ebene durch die Ausdifferenzierung von Methoden, Praktiken und Konzepten (Bearbeitungsformen) in angemessener Weise bearbeitet werden. Diese Bewertung muss sich dabei jedoch auf die konkrete Ausdrucksgestalt der Praxis als „gelebte Organisation“ richten. Dies bedeutet, dass insbesondere die Anerkennungsordnungen der Schulkultur in Bezug auf die fragliche Bearbeitungsform ins Licht zu nehmen sind.

Schließlich bestanden berechtigte Zweifel daran, ob der Grad der Professionalisiertheit nur je individuell für Einzelschulen zu bestimmen wäre, oder sich generalisierbare Merkmale dafür finden ließen, die grundsätzlich auf die Professionalisiertheit einer Schulkultur verweisen könnten. Trotz einer ausführlichen Beschreibung von Problemfeldern konnte geltend gemacht werden, dass sich solche Merkmale unter gewissen Voraussetzungen beschreiben lassen. In Bezug auf die Vorgehensweise lässt sich durchaus bemängeln, dass die dritte Leitfrage dieser Arbeit nicht im intendierten Sinn bearbeitet wurde. Dieser Anspruch muss nun nachträglich zurückgenommen werden, denn es wurden keine institutionellen Rahmenbedingungen bestimmt, welche Rückschluss auf die Förderung von Professionalisierung geben. Stattdessen besteht die dritte zentrale Leistung dieser Arbeit in der Beschreibung der Schulkulturanalyse als induktiv-qualitative Methode, mithilfe derer sich professionalisierungsfördernden Rahmenbedingungen einer Institution nachweisen lassen. Diese Rahmenbedingungen sind dabei in der Form von ausdifferenzierten Bearbeitungsformen von Einzelschulen dargestellt.

Ebenso wurden einige Bedingungen skizziert, die berücksichtigt werden müssen, wenn die Umsetzung von Praktiken aus einer theoretischen Warte aus gefordert werden. Das vierte zentrale Ergebnis der Arbeit sehe ich deshalb in der Schlussfolgerung, dass sich konzipierte Bearbeitungsformen für Strukturprinzipien oder -probleme, die theoretisch legitim sind, nicht ohne weiteres über eine Schulkultur 'stülpen' lassen. Auch wenn sich Bearbeitungsformen zuvor im schulischen Kontext bewährt haben, kann nur dann von einer Generalisierbarkeit ausgegangen werden, wenn ein gewisser Grad an Abstraktion eingehalten und der Schulkultur die Möglichkeit zur individuellen ausdifferenzieren erlassen wird. Eine Förderung von Professionalisierung wäre zudem nur dann impliziert, wenn die eingeforderte Bearbeitungsform einen Bezug zu einem legitimen Verständnis von pädagogischer Professionalität herstellt.

Welchen Ausblick erlauben die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit? Zunächst wird durch das erarbeitete Modell zur Genese eines professionellen Habitus verdeutlicht, inwiefern die Schulkultur als Rahmung für Professionalisierung ausgewiesen werden kann. Damit kann auf das Potential dieses Ansatzes für die Schulentwicklungsforschung verwiesen werden. Künftig müssen m. E. die Sinnordnungen einer Schule verstärkt in den Blick genommen werden, da diese direkte Rückschlüsse auf die Professionalisiertheit der Schule erlauben. Einerseits kann also gefordert werden, dass die Schulkulturanalyse in der empirischen Schulentwicklungsforschung noch stärker etabliert werden muss, als es bislang der Fall ist.

Des Weiteren erscheint aber auch eine individuellere Betreuung von Einzelschulen in Bezug auf die Gestaltung von Schulkultur als notwendig. Einblicke in die Modulhandbücher von pädagogischen Hochschulen und Universitäten lassen es fraglich erscheinen, ob Lehrpersonen ein differenziertes Verständnis von jenen Sozialisationsprozessen erwerben, denen sie in der beruflichen Praxis stetig ausgeliefert sind. Momentan scheint es zu sehr den persönlichen Präferenzen der Lehrpersonen und den Agierenden der Schulleitung zu obliegen, inwiefern sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die schulische Praxis eingenommen werden. Im Studium und der Ausbildung werden sozialwissenschaftliche Bezüge bislang nur randständig aufgenommen, obwohl die Zusammenhänge zur Professionsforschung unwiderstreitbar bestehen. Da die Akteure in der Schule momentan nicht die Kompetenzen mitbringen, um eine proaktive Gestaltung der Schulkultur eigenständig umzusetzen, wären diesbezüglich Lösungsvorschläge zu diskutieren.

Sofern sich aber durch Schulkulturanalysen, und wie sich gezeigt hat auch durch deduktive Methoden, der Grad der Professionalisiertheit einer Einzelschule analysieren lässt, wäre zu diskutieren, inwiefern sich auch die Professionalität einer Lehrperson ermitteln ließe. Hier konnten in Bezug auf den Grad der Ausprägtheit eines reflexiv-wissenschaftlichen Habitus nur einige Kriterien skizziert werden, welche entsprechende Rückschlüsse erlauben. Es wären künftig Analysewerkzeuge für die Ermittlung der Professionalität von Lehrpersonen ausdifferenzieren. Dass zeitnah ein konsensuell anerkanntes Analysewerkzeug vorliegen könnte, wäre in Hinblick auf die bestehenden Differenzen zwischen den unterschiedlichen Forschungsansätzen jedoch nicht zu erwarten. Dabei könnte das hier erarbeitete Verständnis von pädagogischer Professionalität einen legitimen Kompromiss darstellen.

Schließlich bietet die hier erarbeitete Typisierung von Voraussetzungen für Professionalisierung einen theoretischen Mehrwert zum Verständnis von Professionalisierung in Abhängigkeit von individuellen Dispositionen und institutionellen Rahmenbedingungen. In weiteren Arbeiten könnten die Faktoren dieser Grafik ausdifferenziert und erweitert werden. Sofern Analysewerkzeuge zur Bestimmung beider Faktoren vorlägen, könnte diese Typisierung auch in empirischer Absicht Verwendung finden und damit wäre ein großer Wert für die Schulentwicklungsforschung bestimmt. Diese Vorstellung ist momentan aber lediglich eine Fiktion, deren Erfüllung viele Jahre an Schulentwicklungsarbeit voraussetzen wird.

7. Literatur

Monographien

Dietrich, Fabian: Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. (Dissertation, Leibniz Universität Hannover). Springer Fachmedien Wiesbaden, 2014.

Helsper/Werner: Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Verlag Barbara Budrich Opladen und Toronto, 2021.

Texte in Handbüchern und Zeitschriften

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., S. 469-520. Heft4/2006.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike et al. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann Verlag Münster, 2011.

Combe, Arno/Kolbe, Firtz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. S. 833-852. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2004.

Combe, Arno: Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-90, 2005.

Combe, Arno: Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten: Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. S. 117-136. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2015.

Dietrich, Fabian: Die symbolische Ordnung des „Realen“. Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In: Moldenhauer/Asbrand/Hummrich/Idel: Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021.

Gruschka, Andreas: „Was ist guter Unterricht?“. Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz 36, S. 10-43, 2007.

Gräsel, Cornelia/Templer, Kati: Einleitung. In: Gräsel/Templer (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017.

Helsper, Werner: Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg., S. 567-579, Heft4/2007.

Helsper, Werner: Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2008.

Helsper, Werner: Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/Heft 1, S. 63-80, 2008.

Helsper, Werner: Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Idel, Till-Sebastian et al. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. S. 217-245. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016.

Helsper, Werner: Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. S. 49-72. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019.

Hericks, Uwe: Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. In: PÄD-Forum: Unterrichten und Erziehen 37/28. S. 100-103. Heft 3/2009.

Hericks, Uwe/Bonnet, Andreas: Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. S. 73-100. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019.

Hummrich, Merle: Der Fall Schulkulturforschung. Einbettung im Feld der Bildungsgangforschung. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten: Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. S. 71-94. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2015b.

Hummrich, Merle: Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten: Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. S. 71-94. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2015a.

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven: Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: Die Deutsche Schule 110. Jahrgang, S. 312-325, Heft 4/2018.

Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia: Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. S. 13-72. Verlag Barbara Bidrich Opladen und Toronto, 2021.

Keller-Schneider, Manuela: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. In: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 78. Waxmannverlag Münster, 2010.

Kramer, Rolf-Torsten: Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? - Ausgangspunkte, Weiterführungen und 'heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten: Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. S. 117-136. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2015.

Kramer, Rolf-Torsten: Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. S. 73-100. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019.

Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke: Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. S. 73-100. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019.

Kunter, Mareike et al.: Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike et al. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann Verlag Münster, 2011.

Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M., 1996.

Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionaliertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia: Biographie und Profession. S. 19-63. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2002.

Oevermann, Ulrich: Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2008.

Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno: Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. S. 1-14. In Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018.

Tenorth, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., S. 580-597. Heft4/2006.

Wernet, Andreas: Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela: Professionelles Handeln. S. 125-144. Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

Einzelnachweise

Barlösius, E.: Kämpfe um soziale Ungleichheit: machttheoretische Perspektiven (1. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2004.

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. (Übers. durch G. Seib) (1. Aufl.). Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1987.

Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3, S. 177–212. Hogrefe Verlag Göttingen, 1997.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2008.

Košinár, Julia: Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. S. 235-261. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2019.

Herzog, Walter: Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 19, S. 201-213, 2016.

Pallesen, Hilke/Matthes, Dominique: "Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte". (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 9, S. 95-109, .2020.

Prange, Klaus: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler. 2000.

Terhart, Ewald: Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung. In: Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2014.

Wagener, M.: Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2014.

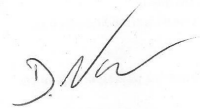
Winter, Felix: Leistungsbewertung : eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Nick Dolshenko, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderweitig als Prüfungsleistung verwendet habe.

15.11.2022

Ort und Datum



Unterschrift