

Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe

Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 59-85*



Quellenangabe/ Reference:

Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe: Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 59-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256414 - DOI: 10.25656/01:25641

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256414>

<https://doi.org/10.25656/01:25641>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Bonnet und Uwe Hericks

Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Abstract

Vorstellungen von (schulischer) Erziehung als intergenerationeller Kommunikation siedeln Erziehungsprozesse auf der Ebene konstituierender Regeln (im Unterschied zu konstituierten Regeln) an. Dies impliziert eine Orientierung an diskursethischen Prinzipien der Verständigung über Regeln und Normen, zu deren Beschreibung wiederum der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung besonders angemessen erscheint.

Um dies zu zeigen, werden die drei hauptsächlich diskutierten Zugänge zur Professionsforschung – der kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiographische Zugang – daraufhin untersucht, welche spezifischen gegenstandstheoretischen Kategorien und Begriffe in ihnen jeweils Verwendung finden, welche besondere Perspektivität auf den Gegenstand darin zum Ausdruck kommt und wo ihre blinden Flecken liegen. Es wird dargelegt, in welcher Form eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie die herausgearbeiteten Kategorien aufnimmt und weiterführt. Dabei stellen sich die Organisation (der Schule) und die Berufsbiographien (der Lehrpersonen) wechselseitig als Ressourcen füreinander dar.

Schlagworte

Professionsforschung, Lehrer:innen, Praxeologische Wissenssoziologie, Habitus, Norm

In diesem einführenden Beitrag diskutieren wir die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung mit Bezug auf die Schule als Organisation und den Lehrberuf als Profession. Dabei gehen wir in vier Schritten vor.

Im *ersten* Schritt nähern wir uns dem Kernauftrag von Lehrpersonen über verschiedene theoretische Positionen an. Insbesondere kontrastieren wir die struktur-funktionalistische Schultheorie von Fend (2008) mit erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die Erziehung in einem weiten Sinne als intergenerationelle Kommunikation verstehen. Es sind dies die Ansätze von Peukert (1998), Blankertz (1982)

und Prange (2011; 2012). Wir zeigen, dass diesen Ansätzen in unterschiedlichen Begrifflichkeiten eine Orientierung an diskursethischen Prinzipien der Verständigung *über* Regeln und Normen inhärent ist, die Erziehungsprozesse auf der Ebene *konstituierender Regeln* (im Unterschied zu *konstituierten Regeln*; vgl. hierzu Bohnsack 2020 sowie die einleitenden Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie Bohnsack in diesem Band) ansiedelt. In den nachfolgenden Schritten legen wir dar, dass und warum der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung einer solchen Vorstellung von Erziehung als intergenerationeller Kommunikation besonders angemessen ist. So fragen wir im *zweiten Schritt* zunächst, welche spezifischen Kategorien und Begriffe zur Beschreibung von Professionalisierung und Professionalität in den drei hauptsächlich diskutierten Zugängen zur Professionsforschung – dem kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiographischen Zugang (vgl. Terhart 2011) – Verwendung finden; der Schwerpunkt liegt dabei auf der Strukturtheorie. Es geht uns hierbei nicht darum, die Zugänge in eine Rangfolge der Gegenstandsangemessenheit zu bringen. Wir fragen vielmehr, welche besonderen Perspektiven auf Professionalisierung und Professionalität in den jeweils verwendeten Kategorien und Begriffen zum Ausdruck kommen und wo ihre blinden Flecken liegen. Deshalb sprechen wir auch von ‚Zugängen‘ zum Gegenstandsbereich und nicht, wie sonst oft üblich, von Bestimmungsansätzen. Im *dritten Schritt* legen wir dar, in welcher Form eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie die herausgearbeiteten Kategorien aufnimmt und diesen selbst neue Aspekte und Einsichten hinzufügt. Im *vierten Schritt* leiten wir daraus gedankliche Folgerungen zum Verhältnis von *Organisation* (der Schule) und *Berufsbiographie* (der Lehrpersonen) ab. Beide Seiten können demnach wechselseitig als Ressourcen füreinander in Erscheinung treten.

1 Erziehung als intergenerationelle Kommunikation

Eine gegenstandstheoretische Bestimmung des Begriffs der Professionalisiertheit von Lehrpersonen erfordert es, die vorgeschaltete Frage zu klären, wozu überhaupt Erziehung, speziell schulische Erziehung benötigt wird und was infolgedessen der Kernauftrag von Lehrpersonen ist. Hierzu folgen wir einer Position, die Erziehung im Allgemeinen als *intergenerationelle Kommunikation* bestimmt und damit sowohl das Verhältnis von Individuum und Kollektiv als auch jenes zwischen den Generationen sowie zwischen verschiedenen Herkunftsmilieus ins Zentrum pädagogischen Bemühens stellt.

Für Dewey folgt die Notwendigkeit von Erziehung aus der durch Geburt und Tod der Individuen bedingten Generationenfolge¹, genauer aus dem daraus folgenden

1 „The primary ineluctable facts of the birth and death of each one of the constituent members in a social group determine the necessity of education“ (Dewey 1916/2008, 8).

Grundproblem, wie eine Gesellschaft ihre wesentlichen Strukturmerkmale („its characteristic life“) auf Dauer stellen bzw. reproduzieren könne, obgleich ihre einzelnen Mitglieder wechseln. Erziehung hat demnach notwendig einen transmissiven Anteil. Die nachwachsende Generation „[needs to be] initiated [...] into the interests, purposes, information, skills and practices of the mature members: otherwise the group will cease its characteristic life“ (Dewey 1916/2008, 8). In seiner *Neuen Theorie der Schule* spricht Fend (2008) von der *Enkulturationsfunktion* der Schule. Auf Seiten der Gesellschaft gehe es dabei um die „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (ebd., 49), in der Perspektive ihrer individuellen Bedeutsamkeit um „kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität“ (ebd., 51). Die grundsätzliche *top-down*-Orientierung der Fendschen Schultheorie wird demnach von ihm selbst um eine individuenbezogene Perspektive ergänzt. Die hohe gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Wirtschaftssystems bzw. des Berufs für die individuelle Lebensplanung und Lebensführung spiegelt sich in der mit der Enkulturation unmittelbar verbundenen *Qualifikationsfunktion*.

Die Frage, was der Kernauftrag von Lehrpersonen sei, könnte man damit in einer ersten heuristischen Annäherung so beantworten: Die Kernfunktion von Lehrpersonen ist die Vermittlung kultureller Fertigkeiten und fachlicher Wissensbestände an Schüler:innen. Die dabei in Rede stehenden Fertigkeiten und Wissensbestände gelten dem Anspruch nach als gesellschaftlich bedeutsam und können zugleich biographisch bedeutsam werden.

Die Vermittlung gesellschaftlich und biographisch potenziell bedeutsamen Wissens ist die primäre Funktion von Schule. Mit dieser ist sekundär die Funktion der Vermittlung von Werten und Normen verbunden.² Fend spricht von der *Integrationsfunktion* der Schule. Aus Sicht der Gesellschaft geht es um die Bildung von Bürger:innen, die die Werte und Normen einer demokratischen Gesellschaft aktiv vertreten, in individueller Perspektive um die Befähigung zu politischer Teilhabe und Mitbestimmung. Eine weitere Funktion der Schule ist die Vergabe formaler Berechtigungen zum Eintritt in nachfolgende (betriebliche, schulische oder hochschulische) Bildungsgänge. Die Vergabe der Berechtigungen wird an Nachweise der vollzogenen Aneignung relevanter Wissensbestände geknüpft, d. h. sie folgt dem Anspruch nach dem meritokratischen Prinzip. Diese Funktion wird als

2 Die Wissensvermittlung als primäre, die Normenvermittlung als sekundäre Funktion von Schule zu beschreiben, folgt dem Ansatz von Oevermann (1996). Mit den beiden ersten Funktionen ist quasi tertiär eine (häufig missverstandene) prophylaktisch-therapeutische Funktion verknüpft: „Diese dritte Funktion ergibt sich schlicht daraus, daß im Zuge der Wissens- und Normenvermittlung am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den Schülern eröffnet wird“, welche für die künftige personale Integrität der Schüler:innen „objektiv folgenreich“ sei (ebd., 146). Wir sehen diese Funktion nicht ausschließlich, aber durchaus deutlich mit der Allokations- bzw. Bewertungsfunktion von Schule verbunden (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 5).

Allokationsfunktion der Schule bezeichnet. Auch diese Funktion hat wiederum eine gesellschaftliche und eine individuelle Seite:

„Das Bildungswesen hat somit im Kern die gesellschaftlich zentrale Funktion der Allokation. Auf individueller Ebene bedeutet sie, dass Schulen Bildungslaufbahnen und Berufslaufbahnen vorstrukturieren und damit zu den Kerninstitutionen gehören, die differenzielle Lebensläufe ermöglichen. Für Heranwachsende wird das Schulsystem so zum wichtigsten Instrument der Lebensplanung“ (Fend 2008, 44).

Wenngleich Fend also stets auch die individuelle Bedeutung der einzelnen schulischen Funktionen betont und darüber hinaus nicht nur von Reproduktion, sondern auch von Innovation der Wissensvermittlung spricht, kommt die grundlegend transmissive Vorstellung seines Ansatzes doch deutlich zum Ausdruck. Obgleich das Bildungswesen innovativ im Sinne der Gestaltung gesellschaftlichen Wandels wirken müsste, wird Schule von Fend nicht als Ort gedacht, an dem intergenerationell und milieuübergreifend darüber zu verhandeln wäre, welches Wissen zur Gestaltung des Wandels in der Zukunft (vielleicht) benötigt wird. Diese Funktion komme vielmehr erst der Universität zu, in der Bildungs- und Wissenschaftssystem zusammenkämen: „Auf der obersten Stufe des Bildungswesens, in Universitäten, wird gleichzeitig Wissen vermittelt und geschaffen“ (ebd., 49). Demgegenüber werde in der Schule kein neues Wissen hervorgebracht, sondern lediglich wissenschaftliches Wissen durch „Resubjektivierung“ (ebd., 48) verfügbar gemacht. Wie diese aussieht, was das Individuum mit den ihm angebotenen Kulturgütern und damit verbundenen Chancen ‚macht‘, bleibe letztlich diesem selbst überlassen. So schreibt Fend im Zusammenhang der Allokationsfunktion:

„Es ist im Kern ein Spiel, das den Erfolg in die Hand aller Schülerinnen und Schüler legt. Ihr Glück wird lediglich an ihre Leistungen geknüpft, die sie erbringen können. Weder ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihr Aussehen noch andere mit der Geburt mitgegebenen Merkmale sind für die Erfolgchancen relevant. [...] Gemessen an den geburtsständigen Bildungsprivilegien [...] ist dies ein ungeheurer Fortschritt, der den Menschen zum Schmied seines Glücks macht“ (Fend 2008, 46).

Die hier von Fend vertretene Position ignoriert die empirisch festgestellte und theoretisch aufgearbeitete Problematik der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems vollständig. Die Idee einer gegenüber Herkunftsprivilegien imprägnierten Leistungsgesellschaft ist durchaus demokratisch, wird aber in Deutschland nur mangelhaft umgesetzt. Auf diesen Umstand haben seit 2000 nicht zuletzt die verschiedenen PISA-Studien aufmerksam gemacht (vgl. z. B. Lange 2003). Wir können diesen Aspekt an dieser Stelle nicht vertiefen. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die von Fend verfolgte *top-down*-Rationalität keinesfalls alternativlos ist, wie ein Blick in die Allgemeine Erziehungswissenschaft belegt. So argumentiert der Erziehungswissenschaftler Peukert dezidiert diskursethisch und sozialphilosophisch und schließt dabei an Habermas und Dewey an. Peukert konzeptuali-

siert Bildungsprozesse als die „Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur“ (Peukert 1998, 17). Diese bedeuteten stets „Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von ganzen Gesellschaften verschränkt sind“ (ebd.).

Aus diesem Grunde sieht Peukert das Generationenverhältnis angesichts der Herausforderungen der reflexiven Moderne und postindustrieller Risikogesellschaften weniger transmissiv als vielmehr reflexiv und transformatorisch. Es stellt sich die Frage, ob sich eine solche weitgespannte Perspektive auf gesellschaftliche Bildungsprozesse aus dem Erziehungsbegriff, als dem grundlegenden Konzept der Erziehungswissenschaft, selbst heraus begründen lässt. Hier lohnt sich ein Blick auf den Ansatz der „Operativen Pädagogik“ von Prange (2012). Im Kontext dieses Ansatzes stellt *Zeigen* die Grundform erzieherischen Handelns dar und wird von Prange synonym zu *Erziehen* gebraucht.

„Zeigen [ist] die Grundform des Erziehens [...], also nicht bloß eine der Formen des Erziehens neben anderen, die es auch noch gibt. Sondern: überall wo erzogen wird, wird auch etwas gezeigt“ (Prange 2011, 21f.).

Jedoch ist nicht jedes Zeigen pädagogisch. Dies ist es dann, wenn es intentional auf Lernen ausgerichtet ist (vgl. ebd., 28). Das ist gewissermaßen der transmissive Aspekt des Erziehens. Zugleich aber ist Erziehen darauf angewiesen, sich seiner eigenen Wirkung zu vergewissern, d. h. die Verbindlichkeit des Lernens (und damit zugleich des Zeigens) sicherzustellen. Hier kommt der konstruktivistische oder transformatorische Anteil, quasi die andere Seite des Erziehens, zur Geltung. Prange schreibt:

„Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann“ (ebd., 24).

Wichtig ist dabei, dass Zeigen und Lernen, Zeigen und Wiederzeigen nicht zusammenfallen. *Erziehung* (hier erst kommt dieser Begriff ins Spiel) habe es vielmehr stets mit einer grundlegenden Differenz zu tun: „Erziehung ist die Einheit der Differenz von Zeigen [d. h. *Erziehen*] und Lernen“ (ebd., 23; Hinzufügung d. Verf.). Die Differenz von Zeigen und Lernen sei für Erziehung konstitutiv, sie stelle gewissermaßen die „Betriebsprämisse der Erziehung“ dar (Prange 2000, 101). Die Metapher bedeutet, dass es die Erfahrung der Differenz zwischen Erzieher:in und Lernendem (genauer ihrer jeweiligen Praxen) selbst ist, die die Praxis des Erziehens (und des Lernens) am Laufen hält. Denn die Differenz kann nur bearbeitet werden, indem sie erneut zu einem Gegenstand von Zeigen und Wiederzeigen wird.³ Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass es dabei nur darum ginge,

3 Obgleich Pranges Begriff des Zeigens bzw. Erziehens (Prange gebraucht beide Begriffe synonym) intentional ist (vgl. den Beitrag von Bohnsack in diesem Band), ist es sein Begriff von Erziehung nicht.

einen Inhalt nur solange auf verschiedene Arten zu zeigen, bis die Lernenden ihn endlich auf die gewünschte Art verstanden, d. h. wiedergezeigt haben. Die Ausführungen Pranges zur zeitlichen „Koordination von Zeigen und Lernen“ (Prange 2012, Kap. 5) lassen sich stellenweise durchaus so lesen. Konzeptionell ist es jedoch keinesfalls zwingend, das Wiedergezeigte lediglich einseitig in Richtung des Gezeigten sich entwickelnd zu denken. Zeigen und Wiederzeigen lassen sich vielmehr auch als sukzessive Bewegung hin zu einer von Erzieher:in und Lernendem schließlich geteilten Bedeutung oder auch zur Feststellung einer nicht überbrückbaren Differenz ihrer Sinnkonstruktionen verstehen. Erziehung trüge damit die Idee der intergenerationellen Aushandlung von Inhalten, Werten und dem gebotenen Tun mikrostrukturell in sich. In der Differenz von Zeigen und Lernen entstünde das biographisch, gesellschaftlich und sachlich Neue; in ihr läge transformatorisches Potenzial. In dieser Lesart ist Pranges Erziehungsbegriff gleichsam die Bedingung der Möglichkeit, Erziehung als intergenerationelle Kommunikation und Schule in diesem Sinne als ‚Erziehungsorganisation‘ (und nicht primär als Organisation zur Weitergabe von Wissen) zu verstehen.

Wir lesen Pranges Figur der „Differenz“ damit in jenem Sinne, in dem auch die Systemtheorie oder die postmoderne Ethik oder Erkenntnistheorie Kommunikations- bzw. Aushandlungsprozesse verstanden haben. Bei Derrida ist die *différance*, bei Lyotard der Widerstreit zwischen inkommensurablen Diskursen unhintergebar, und bei Luhmann hebt die autopoietische Kommunikation im System extern eingespeiste Erziehungsintentionen aus. Intergenerationelle Kommunikation ist somit intergenerationelles Zeigen und Wiederzeigen als Kommunikationsprozess, dessen (je vorläufiges) Ende nur die Kommunizierenden selbst feststellen können. Damit kommen wir auf Peukert zurück.⁴

Im Kern seines Ansatzes steht der Gedanke, dass die Beschleunigung zahlreicher Prozesse der Wissensgewinnung und -verarbeitung mit der zugehörigen Verkürzung der Innovationszyklen in allen Bereichen dazu führe, dass nachwachsende Generationen mit krisenhaften gesellschaftlichen Transformationsprozessen und daraus folgenden neuen Entwicklungsnotwendigkeiten konfrontiert sind. Vor diesem Hintergrund sei die erwachsene Generation heute noch viel weniger als früher in der Lage vorherzusehen, welches Wissen nachfolgende Generationen zur Sicherung des eigenen Lebens in der Zukunft benötigen würden. Die Basis für die intergenerationelle Kommunikation wird brüchig. Moderne Gesellschaft

⁴ Eine kurze Bemerkung zur Differenz von Bildung und Erziehung im Kontext dieses Beitrags. Für Peukert ist Bildung keine Individualkategorie, sondern eine gesellschaftliche Kategorie. Bildungsprozesse sind die „Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur“ (siehe oben). Die Bildung der Erwachseneneneration zeigt sich an ihrer Fähigkeit zur „elementaren Solidarität“ (siehe unten). Derartige gesellschaftliche Bildungsprozesse erfordern eine intergenerationelle Kommunikation, die wir in diesem Beitrag als Erziehungsprozesse im Sinne der Dialektik von Zeigen und Wiederzeigen konzeptualisieren.

ten entfaltet eine Dynamik, „die einerseits mehr Menschen als jemals zuvor Leben ermöglicht, gleichzeitig aber ihre Lebensgrundlagen bedroht“ (ebd., 29) – ein in (post-)industriellen Gesellschaften noch einmal verschärftes Problem. Im Angesicht des Klimawandels, sich global ausbreitender Krankheiten oder der exponentiell wachsenden Ungleichverteilung von Reichtum kann man dem nur zustimmen. Der Entwicklungsbedarf ist eindeutig, die Zukunft offen.

„Entwicklungserfahrungen sind verschärfte Erfahrungen von Kontingenz und von Freiheit, von Beschränkungen und von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muß“ (ebd., 25).

Weil es für die erwachsene Generation damit eben nicht mehr möglich sei zu entscheiden, welches Wissen und welche Umgangsweisen sich als zukunftsfähig erweisen, könne auch Bildung nicht länger allein inhaltlich, d. h. vom *Was* her bestimmt werden. Es gehe vielmehr darum, sie vom *Wie* her zu bestimmen und damit „die *Interaktionsweisen* zu klären, die gerade *die krisenhaften Übergänge ermöglichen*“ (ebd., 25; Herv. im Orig.). Es bedürfe, so Peukert, einer intergenerationellen Kommunikation, die „auf der *Basis einer elementaren Solidarität* Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben oder paradigmatisch vorführen“ (ebd.; Herv. im Orig.). Das Konzept unterstellt den Adressat:innen professionalisierten pädagogischen Handelns in Bezug auf die eigenen Bildungsbedürfnisse, auf relevante Zukunftsfragen und mindestens teilweise auch in Bezug auf das (angesichts dieser Fragen) gebotene Tun mindestens ebenso klug, wenn nicht sogar ‚klüger‘ zu sein als die (erwachsenen) Professionellen⁵ und verweigert sich damit einer „Hierarchisierung des Beserwissens“ (vgl. Luhmann 1992, 510).

Blankertz (1982, 306), ein Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, spricht von *Mündigkeit* als unbedingter Zwecksetzung der Erziehung. Was wie eine an die Erziehung herangetragene Norm gelesen werden könnte, stellt für Blankertz vielmehr die in der „Geschichte der europäischen Pädagogik“ (und in diesem Sinne empirisch) fundierte „Eigenstruktur der Erziehung“ dar. Sie sei folglich nicht normativ gesetzt, sondern stehe selbst „in Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht pädagogischen Normauflagen“ (ebd.). Dass dies so ist, folgt für Blankertz aus dem Generationenverhältnis selbst. Denn selbst dann, wenn Erwachsene „nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen“, werde die nachwachsende Generation das „Tradiertere schließlich selbständig, in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung im einzelnen nicht vorhersehbarer Situationen verwalten, interpretieren und verteidigen“ (ebd., 306f.). Und weiter:

5 Die ausdrücklich außerhalb der Schule, d. h. außerhalb organisierter Bildung agierende Bewegung *Fridays for Future* ist hierfür nur ein, wenngleich besonders populäres Beispiel.

„Wie die kommende Generation ihren Auftrag erfüllen und bewahren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorweggenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar“ (ebd., 306).⁶

Dies entspricht dem systemtheoretischen Gedanken der prinzipiellen Nichtdeterminierbarkeit von Systemen, womit sowohl das soziale System der Schulklasse als auch die psychischen Systeme der individuellen Schüler:innen gemeint sind. Demnach können Lehrende nur den Input kontrollieren, nicht aber die Reaktion der Lernenden darauf. Der Lehrende

„disponiert über den Input des Systems, nicht aber über das System selbst, und er könnte wissen, daß das Unterrichtssystem ein hochkomplexes selbstreferentielles System ist, das sich nicht durch Input bestimmen lässt“ (Luhmann 2004, 18).

Damit ist die von Blankertz eingenommene Makroperspektive des Generationenverhältnisses wieder auf die interaktionale Mikroperspektive der Erziehung⁷ heruntergebrochen, so wie wir dies mit Prange (2012) bereits getan hatten. Wir verstehen Erziehung daher als intergenerationelle Kommunikation, die im Laufe der Geschichte modelliert, institutionalisiert und organisiert wurde. Wir gehen ferner davon aus, dass es verschiedene Modi der Ausgestaltung dieser Kommunikation gibt, welche u. a. geschlechts- und (bildungs-)milieuspezifisch geprägt sind. Auf dieser Basis erscheint es uns sinnvoll, einen theoretischen Rahmen zur Bestimmung von Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern zu wählen, der in der Lage ist, *erstens* sehr präzise die Prozesse der intergenerationellen Kommunikation selbst zu beschreiben und *zweitens* die institutionelle und organisationale Eingebundenheit dieser Prozesse aufzuklären. *Drittens* können dann – auch in Übereinstimmung mit Peukert – Fragen der normativen Bewertung auf der Ebene der Diskursethik bewältigt werden.

Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung erweist sich als Grundlagentheorie für ein solches gegenstandstheoretisches Verständnis von Erziehung als intergenerationeller Kommunikation und Aushandlung von Bedeutung in besonderer Weise geeignet, wie wir nachfolgend im Vergleich zu anderen Zugängen zeigen wollen. Wir verstehen Peukerts Diktum von der „elementaren Solidarität“, Blankertz' Einsicht in die „Eigenstruktur der Erziehung“

6 In der Folge bestimmt Blankertz hieraus die zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Diese arbeite „eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (ebd., 307).

7 Aufgrund der Unmöglichkeit des deterministischen Durchgreifens auf die Lernenden argumentiert Luhmann konsequent dafür, den von ihm intentional verstandenen Begriff Erziehung durch den Begriff Sozialisation zu ersetzen (z. B. Luhmann 2004). Wie oben ausgeführt, verwenden wir den Begriff Erziehung nicht als Ausdruck eines normativ aufgeladenen intentionalen Programms, sondern als generischen und deskriptiven Begriff, der das in jeder Gesellschaft unumgängliche und die Zukunft dieser Gesellschaft *volens volens* beeinflussende Phänomen der intergenerationellen Kommunikation bezeichnet.

und Pranges Konzeptualisierung von Erziehung als „Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen“ als unterschiedliche Ausdrucksformen einer gemeinsamen Orientierung an diskursethischen Prinzipien, welche sich auf dem Niveau von *reflexiven Normen*, von Regeln oder Prinzipien der diskursiven Verständigung *über* Regeln oder Normen, d. h. auf der Ebene *konstituierender Regeln* bewegen (vgl. den Beitrag von Bohnsack in diesem Band).

2 Was sind professionalisierte Lehrpersonen?

Mit diesen Funktionen ist zunächst nur das funktionale Spektrum des beruflichen Handelns von Lehrpersonen beschrieben, aber noch kein Konzept einer professionalisierten Praxis resp. Lehrperson gegeben. Wie also wäre eine professionalisierte Praxis resp. Lehrperson zu beschreiben bzw. was wäre professionalisiertes Handeln? Welche Perspektiven vermitteln die hauptsächlichen Zugänge zur Professionsforschung auf diese Fragen?

2.1 Der kompetenztheoretische Zugang

Einen ersten Zugang zu dieser Frage liefert die kompetenzorientierte Professionsforschung, die hier beispielhaft an der COACTIV-Studie diskutiert werden soll (Krauss u. a. 2008; Kunter u. a. 2011). Professionell bzw. professionalisiert⁸ zu sein, stellt in diesem Zugang primär eine Eigenschaft der Person dar. Demnach sind Lehrpersonen dann professionalisiert, wenn sie über *professionelle Kompetenz* verfügen, die sich im Modell von COACTIV aus bestimmten Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen, motivationalen Orientierungen, Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation sowie Professionswissen zusammensetzt (vgl. Kunter u. a. 2011, 32f.). Letzteres wiederum bezeichnet in diesem Modell „Kompetenzen im engeren Sinne“, verstanden als Wissen und Können (ebd., 33), das sich einem Vorschlag Shulmans (1986) folgend in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen (sowie Organisations- und Beratungswissen) gliedert. Forschungspragmatisch beschränkt sich die funktional-pragmatisch ausgerichtete Forschung zumeist auf die kognitive Dimension von Kompetenz (vgl. Klieme & Hartig 2007). Dies gilt auch für die entsprechende Professionsforschung. So nimmt in COACTIV die Erhebung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Mathematiklehrpersonen, also deren *explizites Wissen*, deutlich mehr Raum ein als die Teilstudien zu motivationalen Orientierungen. Die soziale Seite von Kompetenz wird nicht erfasst.

Auf Basis dieses Modells und aufgrund der Verzahnung mit PISA konnte von COACTIV als zentralem Befund eine durchgängige Wirkungskette vom Fach-

8 Im kompetenzorientierten Paradigma fallen die Begriffe „professionalisiert“ und „professionell“ in Bezug auf Lehrpersonen zusammen.

bzw. fachdidaktischen Wissen der Lehrpersonen über bestimmte Qualitätsmerkmale des Unterrichts, nämlich der *kognitiven Aktivierung* und *adaptiven Unterstützung*, bis hin zu den mathematischen Lernfortschritten der Schüler:innen herausgearbeitet werden. Das fachdidaktische Wissen der Lehrperson lässt sich demnach als Prädiktor des Lernzuwachses der Schüler:innen ausweisen. Das Fachwissen stellt hierfür eine wichtige (aber nicht alleinige) Grundlage dar.⁹

So überzeugend die Befunde von COACTIV auf den ersten Blick sein mögen, erweist sich das Professionalitätsmodell der kompetenzorientierten Professionsforschung in anderer Hinsicht doch als unterbestimmt. So geht das ihr unterliegende Unterrichtsmodell unausgesprochen davon aus, dass der fachliche Lernzuwachs der Schüler:innen die einzig entscheidende abhängige Variable des beruflichen Handelns von Lehrpersonen sei. Dass dies keinesfalls so ist, belegt der erneute Blick auf die vier Funktionen von Fend. Während sich diese in makrosoziologischer Perspektive ergänzen, produzieren sie spätestens auf der Unterrichtszebene widersprüchliche Handlungsanforderungen. Das Problem potenziert sich, wenn man Fends Unterscheidung zwischen den gesellschaftlichen und den individuenbezogenen Aufgaben der Schule in Rechnung stellt. So könnte die Orientierung an der Ermöglichung „kulturelle[r] Teilhabe und kulturelle[r] Identität“ (Fend 2008, 51)¹⁰ im Rahmen der Enkulturationsfunktion (zeit)intensive Auseinandersetzungen mit den Unterrichtsinhalten nach sich ziehen, während die Qualifikations- und Allokationsfunktion eine Orientierung an Effektivität und Messbarkeit impliziert, die von den Lehrpersonen subjektiv als Druck zur „Durchprozessierung“ der Themen erfahren werden kann (vgl. Bonnet & Hericks in diesem Band).

2.2 Der strukturtheoretische Zugang

Die strukturtheoretische Professionsforschung rekonstruiert solche widersprüchlichen Handlungsanforderungen als *Antinomien* (Helsper 1996; 2001; 2021). Im strukturtheoretischen Zugang bemisst sich die Professionalisiertheit von Lehrpersonen daher nicht ausschließlich am Lernfortschritt der Schüler:innen, sondern darin, angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen situativ begründete Handlungsentscheidungen für die eine oder andere Seite treffen zu können. Solche Entscheidungen sind riskante und ungewisse Akte, insofern im Moment der Entscheidung weder die situationsbestimmenden Faktoren vollständig be-

9 „Ein zentrales Ergebnis ist der Befund zur prädiktiven Validität des fachdidaktischen Wissens, das auf Klassenebene knapp 40% der Varianz der PISA-Mathematikleistung in Klasse 10 erklären kann, wobei die genannten Unterrichtsmerkmale im verwendeten Modell als Mediatoren fungieren. In diesem Modell kann also nicht nur das fachdidaktische Wissen als zentraler Baustein der Expertise von Mathematiklehrkräften identifiziert werden, sondern können auch theoretisch plausible Annahmen zur Wirkungsweise des Professionswissens im Unterricht verifiziert werden“ (Krauss u. a. 2008, 251).

10 In Bonnet & Hericks (2020) sprechen wir von der Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie, kurz: an Sinn und Autonomie.

kannt sind noch ihre Folgewirkungen verlässlich abgeschätzt werden können. In strukturtheoretischer Perspektive steht das berufliche Handeln von Lehrpersonen darüber hinaus unter dem Verdikt von *Ungewissheit* (Helsper 2008). In Auseinandersetzung mit der strukturtheoretischen Position sehen wir diese Ungewissheit auf mehreren Ebenen angesiedelt:

- (1) Ungewissheit resultiert zunächst basal aus der Tatsache, dass Lehrpersonen ihre beruflichen Ziele (die Vermittlung von Wissen, Werten und Normen) nur im Zuge einer Interaktionspraxis mit ihren Schüler:innen erreichen können. Die hier thematische Form von Ungewissheit wird in der systemtheoretischen Konzeptualisierung des Unterrichts unter den Begriffen der *doppelten Kontingenz* und des *Technologiedefizits* diskutiert. Gemeint ist der Umstand, dass sich die Akteur:innen wechselseitig nicht in die Köpfe schauen können und reale Interaktionen bereits nach wenigen ‚Zügen‘ so viele potenzielle Anschlussmöglichkeiten öffnen, dass ihr Verlauf technologisch nicht antizipiert und eine Zurechnung auf Handlungserfolg nicht eindeutig hergestellt werden kann. Es handelt sich um eine für alle, also nicht nur für schulische Interaktionen *konstitutive Form von Ungewissheit* (vgl. dazu den einleitenden Beitrag von Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band).
- (2) Eine weitere ‚Riskanz, Unwägbarkeit und Offenheit des pädagogischen Prozesses‘ (Combe 1997, 11) folgt aus der Tatsache, dass die Bedeutung der im Unterricht behandelten ‚Sache‘ nicht von vornherein feststeht (auch wenn Lehrpersonen dies bisweilen glauben), sondern sich erst in der Phase der Durchführung des Unterrichts im Zusammenspiel der Akteur:innen als „interaktive Bedeutung eines Themas“ herauskristallisiert (ebd.; vgl. auch Combe & Buchen 1996).¹¹ Wir sprechen von *didaktischer Ungewissheit*.
- (3) Eine dritte Form der Ungewissheit entsteht dadurch, dass Lehrpersonen nicht wissen können, welche Bedeutung die Lernenden der ‚Sache‘ des Unterrichts jetzt und in Zukunft, d. h. in künftigen, grundsätzlich nicht antizipierbaren Lebenssituationen zuerkennen, was die Personen also jetzt und in Zukunft mit dem Wissen ‚machen‘ und was umgekehrt das Wissen mit den Personen ‚macht‘ (*bildungstheoretische Ungewissheit*; vgl. Hericks 2004, 194).¹² Wir sehen darin eine Ausprägung der *Antinomie von Person und Sache* (Sachantinomie) (vgl. Helsper 2001, 87; 2021, 171).

11 „In dieser Phase ergeben sich vielfältige und unerwartete Interaktionsbezüge, auf die ohne viel Besinnungszeit zu antworten ist. Im Ablauf der Interaktionen bilden sich Bedeutungen aus und wandeln sich. Vor allem das unmittelbare Einbezogensein in den aktuellen Handlungsprozeß hat zur Folge, daß sich diese interaktiv-prozeßhafte Aufschichtung von thematischen Bedeutungen kaum im Prozeß selbst, allenfalls in der Rückschau verständlich machen und vergegenwärtigen läßt“ (Combe 1997, 11).

12 Prange diskutiert Ungewissheit als konstitutives Element von Erziehung unter dem Begriff der „Differenz von Zeigen und Lernen“ (Prange 2012). Der Begriff fasst die ersten drei von uns unterschiedenen Formen von Ungewissheit prägnant zusammen.

(4) Ungewissheit entsteht schließlich auch dadurch, dass der Geltungsanspruch des zu vermittelnden Wissens keinesfalls sicher ist. Fachwissen ist immer auch Produkt einer „doppelten organisationalen Überformung“ (Bonnet 2020, 28ff.) der Organisation, in der es entstanden ist (Universität), und der Organisation, in der es zum Gegenstand von Vermittlung wird (Schule). Es ist Produkt diskursiver Aushandlungsprozesse und steht unter dem Verdikt grundsätzlicher Revidierbarkeit. Es transportiert folglich erkenntnistheoretische, organisationsbezogene und fachkulturelle Vorentscheidungen, die in der Regel nicht mitkommuniziert werden, die Aneignung des Wissens aber quasi hinter dem Rücken der Lehrperson mit beeinflussen. Wir fassen dies hier unter dem Begriff der *epistemologischen Ungewissheit*.

Die durch Riskanz und Ungewissheit geprägte Struktur des beruflichen Handelns von Lehrpersonen manifestiert sich seitens der Schüler:innen in Form von *Risiken des Scheiterns*, mit welchen sie in der Schule konfrontiert sind. Solche Risiken bestehen zum einen formal, insofern die biographischen Folgewirkungen einer gescheiterten Schullaufbahn in späteren Lebensjahren in der Regel kaum kompensiert werden können. Sie bestehen aber auch inhaltlich, insofern auch die Schüler:innen nicht wissen können, welches Wissen sich in ihren Lernbiographien künftig als notwendig oder bedeutungsvoll entpuppen wird, welche Lernchancen es also jetzt zu suchen und zu nutzen gälte. Hinzu kommt ein für die Struktur von Bildungsprozessen konstitutives Krisenpotenzial. Der transformatorischen Bildungstheorie (Koller 2012) zufolge kann die Auseinandersetzung mit neuem Wissen bestehende Selbst- und Weltverhältnisse irritieren und einen Transformationsdruck auf diese ausüben. Bildungsprozesse sind daher immanent krisenhafte Konstellationen, wobei der Begriff der Krise in der Strukturtheorie nicht negativ besetzt ist, sondern im Lichte ihrer pragmatistischen, auf Mead zurückgehenden Grundlagentheorie als Strukturort der Entstehung des biographisch und inhaltlich Neuen konzeptualisiert wird (vgl. Oevermann 1991; Bonnet & Hericks 2013). Ohne Krisen gäbe es keine Veränderungen, keine Entwicklungen, keine Neuansätze. Für die Lernenden sind solche Prozesse mit ungleich höheren biographischen Risiken verbunden als für die Lehrenden, insofern jene ihren ‚Platz in der Welt‘ noch finden, die für sie relevanten Weltzugänge erst noch entdecken müssen und dabei nicht wissen können, ob sich die eigenen Erfahrungen und Wertsetzungen, das eigene Wissen und dessen Neukonstruktion bewähren werden (vgl. Hericks 2007). Eben hieraus lässt sich Peukerts Forderung einer „elementaren Solidarität“ (1998, 25), welche die Erwachsenengeneration der nachwachsenden Generation entgegenbringen sollte, auch schultheoretisch begründen.

In der Perspektive der Strukturtheorie folgt hieraus für Lehrpersonen die Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung für ihre Schüler:innen und daran anknüpfend die *Professionalisierungsbedürftigkeit* des beruflichen Handelns von Lehrpersonen. Genauer zielt der strukturtheoretische Zugang darauf ab, die „Ty-

pik der Handlungsprobleme“ (Oevermann 2002, 22) von Professionen allgemein zu bestimmen. Diese bestünden darin, „dass Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (ebd., 23; vgl. Helsper 2021, 103f.). Unter Bildungsgesichtspunkten sind Lehrpersonen dabei nicht nur krisenlösend, sondern immer zugleich auch krisenauslösend tätig (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 5; Hinzke 2020).¹³

In neueren strukturtheoretischen Arbeiten zum „Lehrerhabitus“ (vgl. Kramer & Pallesen 2019) wird vor eben diesem Hintergrund auf die implizite Normativität des Begriffs der „Professionalität“ verwiesen. Während der Begriff des „Lehrerhabitus“ in einer „strikt empirischen, nicht normativen Perspektive“ verbleibe, werde, so Helsper, mit dem Begriff der „Professionalität“

„eine Bewertungsfolie an den Lehrerhabitus angelegt, die in einem strukturtheoretischen Sinne [...] aus der Rekonstruktion der Erfordernisse einer pädagogischen Handlungspraxis selbst gewonnen ist, allerdings – so mein Vorschlag – eines Entwurfs pädagogischer Handlungspraxis, die als Eröffnung des Neuen und damit als Bildungsprozess begriffen wird“ (Helsper 2018, 35f.).

Die von Helsper in Anspruch genommene „Bewertungsfolie“ bzw. die implizite Normativität der strukturtheoretischen Begriffsbildung verweisen somit genauer gesagt auf deren Standortgebundenheit in ihrer pragmatistischen Grundlagentheorie (Oevermann 1991; 1996).¹⁴

Zusammenfassend lässt sich für den strukturtheoretischen Zugang festhalten, dass er die Spannweite der Fendtschen Funktionen und die zwischen ihnen (nicht zuletzt durch ihre wechselseitige Widersprüchlichkeit) bestehenden Spannungen auf der Handlungsebene angemessen abbildet. Damit geraten das berufliche Feld bzw. die darin angelegten antinomischen Handlungsanforderungen unter der Bedingung struktureller Ungewissheit in den Blick. Die komplexe Anforderungsstruktur des Feldes spiegelt sich wiederum in spezifischen Habitusformen der Lehrpersonen (wie im Übrigen auch der Schüler:innen; vgl. Helsper 2018; 2019), was die

13 Der Begriff der Professionalisierungsbedürftigkeit ist missverständlich, weil er dem Lehrberuf einen bestimmten Mangel, eben eine Bedürftigkeit zu unterstellen scheint. Das Gegenteil ist der Fall. Die strukturell angelegte Doppelaufgabe der Krisenauslösung und stellvertretenden Krisenbewältigung betont den besonderen Anspruch, den dieser Beruf an die Professionellen stellt. Hieraus spricht eine besondere Wertschätzung, ein hoher Respekt, den die Strukturtheorie dem Lehrberuf entgegenbringt. Man sollte alternativ vielleicht besser von Professionalisierungsnotwendigkeit des Lehrberufs sprechen, die individuell gewendet zugleich für jede einzelne Lehrperson gilt.

14 In ähnlicher Weise gehen auch Kramer & Pallesen hinsichtlich der Frage der Professionalität bestimmter beruflicher Habitus von Lehrpersonen von normativen Grundentscheidungen aus. Diese bezögen sich auf die Anforderungen (1) zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, (2) zum Fallverstehen, (3) zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen sowie (4) einer grundlegenden Reflexionsfähigkeit (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 47). Dem Anspruch nach werden damit ebenfalls grundlagentheoretisch die „argumentativ einsehbaren Annahmen des strukturtheoretischen Professionsansatzes“ in Anspruch genommen, um „in der Normativität auch eine theoretische und empirische Verankerung zu haben“ (ebd., 50).

zunächst suspendierte Kategorie der Lehrperson (quasi als ‚Trägerin‘ spezifischer Habitus) wieder einführt. Unter Inanspruchnahme normativer Vorentscheidungen werden schließlich bestimmte „Lehrerhabitus“ und ihnen korrespondierende Handlungstypen als professionelle bzw. professionalisierte ausgezeichnet. Mit dem Konzept des Habitus fokussiert der strukturtheoretische Zugang schließlich auf *implizites Wissen*, das als handlungsleitend verstanden wird.

Ein ‚blinder Fleck‘ des strukturtheoretischen Zugangs besteht in der Nicht-Berücksichtigung jener „Biographizität“ (Alheit 1995), in der individuelle Lehrpersonen Wege finden, mit der Komplexität der Handlungsstruktur umzugehen. Aus Sicht der Strukturtheorie formt sich der in diesem Sinne als „strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1987, 98f.) verstandene Lehrerhabitus (durchaus in biographischer Perspektive) an der Anforderungsstruktur der Schule aus. Helsper (2018; 2019) hat hierfür ein theoretisches Modell vorgelegt, in welchem die Entwicklung des Lehrerhabitus aus vorgängigen Habitusformen als Prozess dargestellt wird. Es fehlt aber gewissermaßen die umgekehrte Richtung, nämlich die Dimension der „strukturierenden Struktur“ (Bourdieu 1987, 98f.) des Habitus, d. h. hier die Frage, wie Lehrpersonen auf der Grundlage ihrer sozialen Herkunft und biographischen Erfahrungen die Struktur des Handlungsfeldes mitprägen. Hier setzen der berufsbiographische Zugang und nachfolgend die praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie an.

2.3 Der berufsbiographische Zugang

Der berufsbiographische Zugang richtet seinen Blick auf individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen, „um in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und ggf. des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren“ (Hericks u. a. 2019, 598). Wir verstehen den berufsbiographischen Zugang als Teil einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die autobiographisch-narrative Interviews mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung erhebt und interpretiert (vgl. Hericks & Stelmazyk 2010). Das Verhältnis zwischen Biographie und beruflichem Feld ist dabei in zwei Richtungen zu denken.

(1) In der ersten Richtung wird gefragt, wie spezifische Handlungsanforderungen des beruflichen Feldes – konzeptuell gefasst als *berufliche Entwicklungsaufgaben* (Hericks 2006; Keller-Schneider 2010) – wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden und auf diese Weise ihren Niederschlag in Berufsbiographien finden. Professionelle werden dabei als aktiv handelnde und lernende Personen in einer aktiven Umwelt konzeptualisiert (vgl. Keller-Schneider 2010, 102).

Das Konzept findet seinen Ausdruck im Prozessmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität von Keller-Schneider (2010, 113ff.; 2018, 238f.), das auf der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus basiert (Lazarus & Folkman 1984). Im Zentrum des Modells stehen *berufliche Anforderungen*, die wahrgenommen

und gedeutet sowie nach Maßgabe eigener Relevanzen und Ressourcen eingeschätzt werden. Führt dieser unbewusst und intuitiv gesteuerte Einschätzungsprozess zu dem Ergebnis, dass die Anforderung mit den eigenen Zielen im Einklang steht und die verfügbaren Ressourcen zu ihrer Bearbeitung ausreichen, wird sie „als *Herausforderung* angenommen und engagiert in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet“ (Keller-Schneider 2018, 239). Dieser Bearbeitungsprozess führe zu „neuen Erkenntnissen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, die Wahrnehmung der nachfolgenden Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen“ (ebd.; vgl. 2010, 115ff.). Die damit verbundene Umstrukturierung der eigenen Wissensbestände bewirke eine „Re-Justierung des eigenen Könnens“ (ebd.).

Professionalisierung bezeichnet in diesem Modell eben jenen Prozess, in dem in der beanspruchenden Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen neue Erkenntnisse und Handlungsoptionen generiert werden. Das berufliche Feld selbst stellt hierfür Lerngelegenheiten bereit; die Bereitschaft zu intensiver Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen ist dafür Voraussetzung. Eine normative Bewertung des Handlungsergebnisses sei, so Keller-Schneider, hingegen nicht von Bedeutung, da bereits die *Erfahrung* selbst professionalisierende Erkenntnisse und damit eine Veränderung der individuellen Ressourcen ermögliche (vgl. ebd.). In ihrem Beitrag für diesen Band diskutiert Sotzek auf der Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie die Rolle von *Emotionen* in diesem Prozess (vgl. auch Sotzek 2019). So könne auch die Auseinandersetzung mit Emotionen *neues Wissen generieren*, das den Habitus der Lehrperson entweder stabilisiert oder Veränderungen anstößt. Beide Prozesse werden von Sotzek als Professionalisierung interpretiert. Umgekehrt könne die Auseinandersetzung mit Normen *bestehende Wissensbestände verfestigen*; diese Form der Stabilisierung des Habitus stelle keine Professionalisierung dar (vgl. ebd., 262). Kontingenzen werden in dieser Form ausgeblendet. Das Prozessmodell von Keller-Schneider fokussiert auf individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen. Solche Prozesse können indes zugleich Entwicklungsprozesse von Schulen widerspiegeln, wie etwa der Fall der Mathematik- und Physiklehrerin Nicole Rosenbaum (Hericks 2006) belegt. Die Rekonstruktion des Handelns einer sich professionalisierenden Akteurin vermag auf diese Weise ansatzweise die restriktiven und fördernden Wirkungen organisationaler Strukturen zutage zu fördern, zu denen beispielhaft etwa auch *Fachkulturen* gehören (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2013, 140).

(2) In der anderen Richtung wird gefragt, wie (berufs-)biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als Habitus – in die Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen eingehen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014, 391). Ein Beispiel hierfür findet sich in unserer Studie zum Kooperativen Lernen im Englischunterricht (Bonnet & Hericks 2020; vgl. auch unseren Beitrag in diesem Band). Von beiden im Projekt begleiteten

Lehrerinnen fanden sich implizite Reflexionen zu der Frage, inwieweit sie ihren Schüler:innen in für die Lehrpersonen nicht vollständig ‚einsehbarer‘ Phasen kooperativen Lernens vertrauen können oder nicht. Dem Ganzen liegt bei näherem Hinsehen die Struktur der *Vertrauensantinomie* (Helsper 2001, 86) zugrunde. Eine der beiden Lehrerinnen, Silke Borg, müsste (so ihr eigenes Gefühl) die Schüler:innen selbstständig arbeiten *sehen*, bevor sie diese (phasenweise) in die Eigenständigkeit entlassen könnte. Doch können die Lernenden gar nicht selbstständig arbeiten, solange die Lehrerin sie nicht freigibt. Zur Auflösung des Zirkels wäre es notwendig, eine Praxis des Umgangs mit Ungewissheit zu entwickeln. Dazu bedürfte es, wie Silke Borg selbst in impliziter Reflexion zu ahnen scheint, eines vorgängigen, d. h. noch nicht durch sicher verbürgte Erfahrungen abgestützten Vertrauens, das die andere Lehrerin, Yvonne Kuse, gegen ihre eigenen Zweifel aufbringt – in der Folge ‚sieht‘ diese Lehrerin ihre Schüler:innen selbstständig und effektiv arbeiten. Diese maximale Differenz der beiden Fälle in der Gemeinsamkeit des Handlungsproblems verweist u.E. eindringlich auf die Bedeutung der Gesamtbiographie, des primären Habitus, ebenso wie auf Anteile des „eigen erworbenen Habitus“ (Helsper 2018, 23) der jeweiligen Lehrerin (vgl. Bonnet & Hericks 2019, 116f.).

Zusammenfassend fokussiert der berufsbiographische Zugang auf die Lehrperson in diachroner Perspektive und in Wechselwirkung mit einem als aktiv gedachten beruflichen Feld. Biographische Dispositionen (Habitus) prägen die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und somit individuelle Professionalisierungsprozesse mit. Der Begriff der Dispositionen verweist primär auf *implizites Wissen*, doch schlagen sich in biographischen Interviews vor allem über die Textsorten der Argumentation und Bewertung auch *explizite Wissensbestände* nieder. Die individuellen Professionalisierungsprozesse greifen wiederum auf Entwicklungsprozesse der Organisation der Schule aus, sodass der berufsbiographische Zugang prinzipiell auch Wechselwirkungen zwischen Biographie und Organisation denken kann, ohne hierfür allerdings bisher über einfache und konsistente Konzepte zu ihrer Beschreibung zu verfügen. Genau an dieser Stelle kommt nun der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung ins Spiel, der im folgenden Abschnitt zunächst entfaltet und anschließend auf die Frage des Verhältnisses von Biographie und Organisation ausgelegt werden soll.

3 Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung für Lehrpersonen

Wir diskutieren den praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang zur Professionsforschung nachfolgend unter vier aus der Sichtung der vorgängigen Zugänge sich ergebenden Aspekten. Es handelt sich um (1) das Verhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen, (2) den Begriff des professionalisierten Handelns, (3) den

Stellenwert der in den anderen Zugängen dominant gesetzten Kategorien (z. B. Person, Feld, Handlungstypus) sowie (4) die Standortgebundenheit der praxeologischen Begriffsbestimmung.

3.1 Das Verhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen – das grundlegende Handlungsmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie

Im Zentrum professionalisierten Handelns steht die „*Fähigkeit zur ‚Entscheidung‘* [...] als ‚Weichenstellung‘ im Vollzug der Handlungspraxis in einem nicht intentionalen, zweckrationalen oder utilitaristischen Sinne“ (Bohnsack 2020, 21f.). Entscheidungen werden innerhalb des grundlegenden Handlungsmodells der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ergebnis einer komplexen Wissensstruktur aufgefasst, in die sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile eingehen. Der zentrale Theoriebegriff ist der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (nachfolgend i.w.S.; vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3 und 4). Es handelt sich um ein habitualisiertes, implizites Wissen, mit dem konfligierende Handlungsanforderungen relationiert werden (vgl. hierzu die Beiträge von Bonnet & Hericks, Bakels und Wilken in diesem Band).

Das erste zu relationierende Element ist der berufliche *Habitus* als implizites Wissen, als grundlegende, berufsbiographisch tief verankerte Handlungsdispositionen der Lehrperson, wie sie z. B. im unterschiedlichen Umgang mit der Vertrauensantinomie (vgl. Abschnitt 1.3) zur Geltung kommen. Dieser *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (Bohnsack 2017, Kap. 3) steht potenziell in Spannung zu *gesellschaftlichen Normen*, die als *Identitätsnormen* ebenfalls auf der Ebene des impliziten Wissens angesiedelt sind. Sie stellen das zweite zu relationierende Element dar und sind in Reinform grundsätzlich kontrafaktisch, können also in tatsächlichem Handeln nie eingeholt werden. Sie können nicht so ohne Weiteres begrifflich expliziert, wohl aber in Erzählungen und Beschreibungen proponiert oder metaphorisch zum Ausdruck gebracht werden. Sowohl Habitus als auch gesellschaftliche Identitätsnormen werden schließlich mit *organisationalen Normen* und ihrer zweckrationalen Programmatik, dem dritten Element, relationiert. Sie werden für die Lehrer:innen allerdings nicht unmittelbar handlungsrelevant, sondern erst in der Form, in der sie von ihnen wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung wiederum wird wesentlich davon mitbestimmt, wie solche Normen in relevanten Kollektiven der Einzelschule (Mesebene), z. B. in Fachkonferenzen oder der Gesamtkonferenz, aktualisiert werden. Organisationsnormen sind ebenfalls kontrafaktisch, indem sie nicht der realen Handlungspraxis entsprechen. Sie sind aber prinzipiell realisierbar und auch explizierbar. Zur Ermöglichung einer stabilen alltäglichen Handlungspraxis müssen Habitus, Identitätsnormen und Organisationsnormen wiederum habitualisiert und routiniert miteinander relationiert werden. Diese *Relationierung ist das eigentliche wissensmäßige Korrelat der sichtbaren Praxis*; es ist ebenfalls auf der Ebene der Praxis angesiedelt und wird als *Orientierungsrahmen i.w.S.* bezeichnet. Dieses grundlegende Handlungs- und

Wissensmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie wird nachfolgend nun auf den speziellen Handlungstyp des professionalisierten Handelns übertragen.

3.2 Professionalisiertes Handeln als Entscheidungshandeln in *people processing organizations*

Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung nimmt seinen Ausgang bei dem spezifischen Organisationsverständnis von Luhmann. *Organisationen* seien „Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen“ (Luhmann 1988, 166). Sie erlaubten es sich, „*menschliches Verhalten so zu behandeln, als ob es ein Entscheiden wäre*“ (Luhmann 1981, 354; zit. nach Bohnsack 2017, 135f.; Herv. im Orig.). Speziell geht es um so genannte *people processing organizations*, „in denen über Handlungspotentiale, Identitäten und Biografen von Personen entschieden wird“ (Bohnsack 2017, 255; vgl. Luhmann 1978, 248). Die Prämissen, auf denen eine *people processing organization* zu ihren Entscheidungen gelangt, werden als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2020, 32). Es handelt sich um ein „handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes“ Wissen, das zudem „weitgehend unthematisiert“ bleibe (ebd.). Das Handeln der Klientel erfahre dadurch eine *Fremdrahmung*. Ein Beispiel einer solchen konstituierenden (Fremd-)Rahmung ist die schulische Leistungsbewertung, der zufolge „eine Klassenarbeit (etwa ein Deutschaufsatz) primär als Dokument der Leistung einer Schülerin und nicht etwa als solches für deren biografische Krise relevant wird“ (ebd.).

Im praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang stellt jene *konstituierende Rahmung* nun die Möglichkeitsbedingung für *professionalisiertes Handeln* dar. Letzteres bedeutet, sich „das Handeln der Klientel und deren Biografie [...] reformulierend anzueignen“ und darauf bezogene Entscheidungen „in einer routinisierten Weise zu treffen“, d. h. in einer Weise die „für die Klientel erwartbar und für weitere Entscheidungen anschlussfähig ist und somit eine Kontinuität zu sichern und ein Systemvertrauen zu schaffen vermag“ (Bohnsack 2020, 33; vgl. auch Bohnsack 2017, 105f.). Durch professionalisiertes Handeln könne das *Spannungsverhältnis* zwischen einer auf Selbstläufigkeit angelegten Interaktion zwischen der Klientel und den Professionellen einerseits und den Anforderungen der „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation“ (Bohnsack 2020, 30) andererseits in einer für die Klientel verlässlichen, für weitere Entscheidungen anschlussfähigen Weise bewältigt bzw. in einen *konjunktiven Erfahrungsraum* überführt werden. Die Schüler:innen (um beim obigen Beispiel zu bleiben) ‚wüssten‘ dann, dass „ein interaktiver Beitrag, mit dem er oder sie zur Lösung eines intellektuellen Problems beisteuern wollte, zugleich in einem anderen und auch *primordialen* Rahmen aufgeordnet wird, welcher diese Äußerung in eine hierarchisierende Leistungsbewertung stellt“ (ebd., 33). Die konstituierende Rahmung bezeichnet somit (hierauf verweist der Begriff des Spannungsverhältnis-

ses) einen für die Organisation insgesamt relevanten *Orientierungsrahmen i.w.S.*. Seine Herstellung stellt die entscheidende kreative Leistung des professionalisierten Handelns für die Organisation und in der Organisation dar (vgl. ebd., 35).

Professionalisiertes Handeln im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie ist insofern begrifflich an Organisationen gebunden. Dabei ist für Organisationen zunächst nicht viel mehr vorzusetzen als auf Dauer gestellte Rollenbeziehungen und normative Erwartungserwartungen, durch die das Handeln und die Biographie der Klientel einer Fremddramung unterzogen wird. Eine ‚Proto-Organisation‘ in diesem Sinne kann bereits aus der Praxis etwa eines freien Therapeuten emergieren, sodass auch diese Praxis ein potenzieller Gegenstand der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie ist.

Handlungsentscheidungen haben in diesem Modell den Charakter *impliziter Reflexionen*. In und mit diesem Typ von Entscheidungen rücken die Lehrpersonen in der Interaktion mit der Schulklasse das Verhältnis zwischen Norm und Habitus qua Handeln immer wieder in routinierter Weise zurecht, tarieren es aus und tragen so für die Schüler:innen und sich selbst zu einer fluiden und routinierten Praxis bei. Dabei ist es nicht erforderlich, dass die Orientierungsrahmen i.w.S. der verschiedenen Akteur:innen (Lehrpersonen, Schüler:innen) deckungsgleich sind. Im Gegenteil dürfte es den Normalfall darstellen, dass sie sich unterscheiden, dass somit „Rahmeninkongruenz“ besteht. Entscheidend ist aber, dass die inkongruenten Rahmungen der Individuen auf kollektiver Ebene wiedererkennbar sind und somit verlässlich relationiert werden (können).

3.3 Das professionalisierte Milieu

Auch wenn die Kategorie des professionalisierten Handelns als Aufgabe von Lehrpersonen erscheinen mag, stellt sie doch strenggenommen eine Interaktionskategorie dar. Das bedeutet, dass Schüler:innen wie Lehrpersonen (allgemeiner: Klient:innen wie Professionelle) „hinsichtlich ihrer je spezifischen Identität und ihres je spezifischen Habitus im Kern das Produkt der sich konstituierenden konjunkativen Erfahrungsräume“ sind (Bohnsack 2020, 42).¹⁵ Bohnsack bezeichnet den „derart sich konstituierenden komplexen Interaktionszusammenhang resp. konjunkativen Erfahrungsraum“ auch als *professionalisiertes Milieu* (ebd., 32). Diese Konzeptualisierung hat mehrere Konsequenzen.

Erstens folgt daraus, dass Lehrpersonen eben nicht nur Subjekt, sondern immer auch Objekt ihrer eigenen Professionalisierung sind, dass sie (erst) im professionalisierten Milieu (in struktureller Analogie zu ihrem Herkunftsmilieu) zu denen werden, die sie sind. Indem sich ihr Professionswissen als Habitus kollektiv

15 Weiter heißt es ausdrücklich: „Professionalität ist an die Aneignung und Mitgestaltung jener komplexen Praxen oder Routinen gebunden, die diesen Erfahrungsräumen zugrunde liegen“ (ebd.; Herv. d. Verf.).

konstituiert, haben sie selbst nur teilweise Einfluss darauf und können nicht vollständig darüber verfügen. Da sich dieses Wissen zudem erst in der Interaktion mit der Klientel konstituiert, ist es an diese Interaktion (und den darin sich konstituierenden konjunktiven Erfahrungsraum) gebunden und außerhalb dieser Praxis nicht vollständig existent. Hier liegt wohl der entscheidende Unterschied zur Kompetenztheorie, die das Professionswissen allein der individuellen Lehrperson zuschreibt und weit davon entfernt ist, dessen Kollektivität und Sozialität mitzudenken.

Aus der mindestens partiellen Sozialität und Kollektivität des Habitus als Medium des Professionswissens folgt *zweitens*, dass die Schüler:innen (i.A. Klient:innen) integraler Bestandteil der Professionalisierung und Professionalisiertheit von Lehrer:innen (i.A. der Professionellen) sind. Sie sind, viel mehr als bislang akzeptiert, nicht allein das Objekt der Professionalisiertheit von Lehrpersonen. Sie sind auch nicht einfach deren Subjekt und sie sind sicherlich nicht selbst Professionelle. Sie sind im Zuge der interaktiven Praxis an der Herstellung der konstituierenden Rahmung aber unhintergebar beteiligt und finden insofern Eingang auch in das Professionswissen der Lehrpersonen.¹⁶

Die zwischen Professionellen und ihren Klient:innen sich etablierenden Kommunikations- und Interaktionssysteme schaffen somit zuallererst die *Bedingung der Möglichkeit* autonomer Selbstentfaltung der Klientel in Form weitreichender inhaltlicher und formaler Mitgestaltung eben jener Systeme im Sinne einer Orientierung an der konstituierenden Regel (vgl. oben Abschnitt 1). Mit der Beforschung solcher Systeme kann Erziehung als intergenerationelle Kommunikation bzw. die Entfaltung von Mündigkeit als die von Blankertz (1982) problemgeschichtlich, d. h. makrostrukturell rekonstruierte „Eigenstruktur der Erziehung“ im Sinne von Prange (2011) mikrostrukturell in situ nachgezeichnet werden.¹⁷ In diesem Bezugsrahmen können Pranges und Blankertz' nicht-normative Konzeptionen von Erziehung und Mündigkeit somit auch forschungspraktisch eingelöst werden, insofern Formen von Autonomie zur Geltung gebracht werden können, welche nicht allein an Vorstellungen vom autonomen Individuum als „Schmied seines Glücks“ (Fend 2008, 46) gebunden bleiben, wie sie für die beruflichen Akteur:innen und deren Milieu bzw. gesellschaftlichen Standort bisweilen maßgebend sind.

16 Die Anteile des Professionswissens von Lehrpersonen und Schüler:innen wären empirisch genauer zu bestimmen. Dazu müssten die Grundlagentheorien der Habitus- bzw. Systemtheorie und die dort verwendeten Begriffe systematisch im Rahmen komparativer Analysen genutzt werden.

17 Mit Bezug auf Peukert (1998) ginge es darum nachzuzeichnen, wie die von ihm gemeinte elementare Solidarität der Erwachsenenengeneration mit der nachwachsenden Generation (im Rahmen etwa der unterrichtlichen Kommunikation) in eine praktische Solidarität überführt werden kann (vgl. Hericks 2007, 224).

3.4 Zur Frage der Standortgebundenheit der praxeologischen Begriffsbildung

Die Herstellung einer konstituierenden Rahmung wurde oben als entscheidende Leistung des professionalisierten Handelns für und in der Organisation beschrieben. In einer gewissen Paradoxie stellt professionalisiertes Handeln diese Rahmung nicht nur her, sondern muss sie auch dort, wo sie den Charakter einer Fremdrahmung annimmt, in verlässlicher und wiedererkennbarer Weise – im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums – an die Klientel vermitteln. Dies stellt eine analytische oder „formale, das heißt von inhaltlich-spezifischen Ausprägungen und deren Bewertungen zunächst unabhängige“ Bestimmung (der konstitutiven Bedingungen) professionalisierten Handelns dar (Bohnsack 2020, 32).¹⁸ In dieser Festlegung spiegelt sich, ähnlich wie für den strukturtheoretischen Zugang diskutiert (vgl. 2.2), eine Standort- und Wertgebundenheit, welche der „Paradigmenabhängigkeit“ (Kuhn 1976) jeglicher Theoriebildung eigen ist und einer empirischen und grundlagentheoretischen Begründung im Sinne einer Selbstvergewisserung mit Bezug auf paradigmatische Traditionen bedarf (vgl. Bohnsack 2020, 36, FN 16). Sie ermöglicht – das ist das entscheidende Argument – auf der Grundlage einer komparativen Analyse unterschiedlicher Praktiken (auch über organisationale Differenzen hinweg) ein ‚fruchtbares‘ wissenschaftliches Forschungsprogramm (Lakatos 1982), das die Bandbreite professionalisierten Handelns, d. h. unterschiedlichste Formen der interaktiven Herstellung einer konstituierenden Rahmung durch Lehrpersonen (und Schüler:innen) zur Geltung kommen lässt. Beispiele zur Umsetzung dieses Programms finden sich in den Beiträgen dieses Bandes von Bonnet & Hericks, Bakels, Sturm, Sotzek, Wagener und Wilken für die Schule bzw. das Schulsystem sowie von Hinzke für die Universität bzw. die Lehrerbildung.

Professionalisiertes Handeln wird dabei, wie ausgeführt, begrifflich an das grundlegende Handlungsmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie angeschlossen: den Orientierungsrahmen i.w.S. (spezifiziert als konstituierende Rahmung) als wissensmäßiges Korrelat einer routinisierten und habitualisierten Praxis der Relationierung von Habitus und Normen. Aus diesem Grund kann zugleich die hierauf sich gründende *Dokumentarische Methode* zwanglos zur empirischen Beforschung dieses Handlungs- resp. Interaktionstyps genutzt werden. Welche Rolle dabei figurative Sprache, wie z. B. Metaphern, spielen, erörtert der Beitrag von Paseka & Kruska. Zugleich erscheint die Relationierung von Habitus und Normen für die Schulforschung in besonderer Weise einschlägig, ist doch der Beruf der Lehrperson durch vielfältige Normen zuallererst der Gesellschaft (Institution Schule) und der Einzelschule (Organisation Schule) geprägt. Wie solche Normen

18 Ein Handeln, das diese Bedingungen unterläuft, ist nicht professionalisiert, sondern allenfalls beruflich.

berufsbiographisch vorgeprägt sein können, rekonstruiert der Beitrag von Wilken (in diesem Band).

Die Frage, wie verschiedene Formen professionalisierten Handelns hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt werden können, wird mit Blick darauf beantwortet, *wie*, d. h. *auf welche Weise* die konstituierende Rahmung hergestellt und an die Klientel vermittelt wird. Es ist dies die Frage nach einer der jeweiligen beruflichen Praxis inhärenten *Diskursethik*. Vereinfacht formuliert geht es darum, ob das Handeln der Klientel (unreflektiert) nach Maßgabe der eigenen Normalitätsmaßstäbe der Professionellen wahrgenommen wird (wie u. a. in der machtsstrukturierten Kommunikation) oder ob ebenso auch die Normalitätsvorstellungen der Klientel in Rechnung gestellt und (auf der Ebene der Meta-Norm) verhandelt werden (vgl. Abschnitt 5 im Beitrag von Bohnsack in diesem Band; vgl. Bohnsack 2017, Kap. 8, sowie 2020, Kap. 10 und 11). Ein interessantes Beispiel für den Bereich der Universität behandelt der Beitrag von Püster. Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang unterscheidet somit ausdrücklich zwischen einer explizierbaren und begründbaren normativen Bewertung einerseits und einer in die Standortgebundenheit, d. h. in die Milieu- und Kulturzugehörigkeit der Forschenden sowie in deren wissenschaftliches Paradigma, implizit bereits eingelassenen Werthaltung andererseits.¹⁹

4 Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schul- und Professionsforschung – Zum Verhältnis von Organisation und Berufsbiographie

In Abschnitt 2.1 wurde dargelegt, dass die Fendschen Funktionen, die sich von einer makrosoziologischen Perspektive aus betrachtet problemlos ergänzen, auf der Handlungsebene, auf der funktionale Logik und pädagogischer Anspruch aufeinanderprallen, Antinomien erzeugen. Am Beispiel der Allokations- und Qualifikationsfunktion mit ihren Orientierungen an Messbarkeit und Effektivität im Verhältnis zur Enkulturationsfunktion und der von ihr induzierten Orientierung an der Ermöglichung „kulturelle[r] Teilhabe und kulturelle[r] Identität“ (Fend 2008, 51) bzw. an Sinn und Autonomie wird dies besonders deutlich.

In der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie findet diese antinomische Struktur Ausdruck in zwei differenten Typen organisational-institutioneller Normen, den *handlungsbezogenen* und *identitätsbezogenen Normen*. Erstere umfassen „fachliche, d. h. in der Expertise [der Professionellen; Anm. d. Verf.] fundierte, und verfahrensbezogene, vor allem rechtlich fundierte Normierungen“ (Bohnsack

19 Die Interpretationsverfahren der Dokumentarischen Methode zielen mit Hilfe der komparativen Analyse darauf, die milieuspezifische Standortgebundenheit der Forschenden in Ansätzen kontrollierbar und reflektierbar zu machen (vgl. u. a. Bohnsack 2020, Kap. 4 und 12).

2020, 30). Dieser Normentypus verweist auf die konstituierende Rahmung im Sinne grundlegender ‚Entscheidungsprämissen‘; die Leistungsbewertung in Unterricht und Schule ist das paradigmatische Beispiel hierfür. Demgegenüber stellt die schulisch-institutionelle bzw. gesellschaftliche Identitätsnorm der *Orientierung an Sinn und Autonomie* (bzw. Bildung) das Musterbeispiel für den zweiten Normentyp mit einem „deutlich virtualen Charakter“ (ebd.) dar.²⁰

Welche der beiden Normentypen in der Interaktion mit Schüler:innen in welcher Form handlungswirksam werden, welche von ihnen Eingang in die interaktiv hergestellte konstituierende Rahmung finden, steht, wie die empirischen Analysen zeigen, indes nicht von vornherein fest. Es hängt vielmehr stark davon ab, wie sich Lehrpersonen von einzelnen Normen und ihren Facetten berufsbiographisch anregen bzw., um einen Begriff von Bourdieu zu verwenden, „affizieren“ (Bourdieu 2001, 73f.) lassen, in welchem Maße sie daran anschließen und sich diese zu eigen machen. So sehen wir an der Lehrerin Yvonne Kuse aus unserem Projekt zum Kooperativen Lernen im Englischunterricht (Bonnet & Hericks 2020), dass die schulisch-institutionelle Identitätsnorm der Orientierung an Sinn und Autonomie bzw. Bildung – möglicherweise im Zusammenspiel mit verstärkenden Impulsen aus dem Herkunftsmilieu bzw. Elternhaus – in ihrer Biographie verfangen und spätestens im Studium zu einer gelassenen Neugier auf das Neue geführt hat. Eine entsprechende Orientierung unterstellt sie in reziproker Weise ihren Schüler:innen. Die in ihrem Unterricht interaktiv realisierte konstituierende Rahmung scheint infolgedessen auch auf der schulisch-institutionellen Identitätsnorm der Orientierung an Sinn und Autonomie und nicht allein auf der organisationalen Handlungsnorm des permanenten Leistungsvergleichs aufzubauen, auch wenn sich letztere durchaus immer wieder auch in ihrem Unterricht als dominant erweist. Ein anderes Beispiel findet sich bei Wilken (in diesem Band).

Das Normenpotenzial der Schule als Organisation und Institution stellt folglich nicht allein Begrenzung und Zwang, sondern auch eine *Ressource* für die Berufsbiographien von Lehrpersonen dar. Bestimmte Normen der Organisation können bestimmte berufsbiographisch habitualisierte Dispositionen einer Lehrperson aufrufen und verstärken; sie tragen so dazu bei, welche Art von Lehrer oder Lehrerin jemand wird. Die Schule als Organisation und Institution hat somit selbst ein aktives professionalisierendes Potenzial. Dies gilt in doppelter Hinsicht: interaktional in Bezug auf die Herstellung der konstituierenden Rahmung und berufsbiographisch in Bezug auf Habitus und verinnerlichte Normen. Die Lehrperson ist in beiden Fällen nicht allein Subjekt, sondern zugleich Objekt der

20 Dieses Normengefüge findet eine Entsprechung auf der Ebene der professionellen Akteur:innen. Den organisationalen handlungs- und identitätsbezogenen Normen entsprechen subjektiv wahrgenommene Organisationsnormen, welche wiederum in Spannung zu wahrgenommenen gesellschaftlichen Erwartungserwartungen als Identitätsnormen sowie zu den Habitus der Akteur:innen stehen können (siehe oben).

eigenen Professionalisierung. Umgekehrt stellen die vielfältig unterschiedlichen Berufsbiographien von Lehrpersonen für die Schule als Organisation und Institution eine *Ressource* dar, insofern sie das in Form von Normenkonstellationen bestehende Potenzial der Schule in unterschiedlicher Weise aktivieren und handlungswirksam werden lassen können. Die Lehrpersonen selbst ‚entscheiden‘ (im Sinne impliziter Reflexionen, siehe oben) über die handlungspraktische Wirkmächtigkeit der organisationalen und institutionellen Normen und bringen dabei in der Interaktion mit den Schüler:innen unterschiedliche Formen von Schule hervor. Es handelt sich bei diesen Überlegungen bislang eher um die empirisch begründete Ahnung eines Zusammenhangs denn um ausgearbeitete Vorstellungen von Handlungs- und Identitätsnormen der Organisation im Verhältnis zu entsprechenden Habitus und habituell wahrgenommenen Normen der Professionellen. Die Überlegungen zeigen aber, wie man die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung berufsbiographisch anreichern und das Verhältnis von Profession und Organisation auf dieser Basis weiter ausarbeiten könnte. Es ginge darum, unterrichtliche Interaktionsanalysen ebenso wie Berufsbiographien von Lehrpersonen als einen systematischen Zugang zum Normengefüge der Schule und zu den Praktiken des Umgangs mit diesen verstehen zu lernen und damit zuallererst eine Basis sowohl für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schultheorie als auch für eine Professionstheorie des Lehrberufs zu legen.²¹

Literatur

- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotenzial. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Budrich, 276-307.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich, 35-54.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 3-13.

21 Ein solches Projekt würde im Übrigen in interessanter Weise an Hespers (2018) Idee eines „Schattenrisikos“ vom Lehrerhabitus im Schülerhabitus (und umgekehrt) anschließen und dessen biographische Schülerforschung von der Seite der Berufsbiographie der Professionellen her produktiv ergänzen.

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Combe, A. (1997): *Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit*. In: *PÄDAGOGIK* 49(4), 10-14.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996): *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Dewey, J. (1916/2008): *Democracy and education*. Radford: Wilder.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2001): *Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik*. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräfte & I. Kunze, (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Budrich, 83-103.
- Helsper, W. (2008): *Ungewissheit und pädagogische Professionalität*. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 162-168.
- Helsper, W. (2018): *Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerverprofessionalität*. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-41.
- Helsper, W. (2019): *Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade*. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer.
- Hericks, U. (2007): *Anerkennung im Fachunterricht*. In: J. Lüders (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Budrich, 209-228.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): *Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive*. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: utb, 597-607.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010): *Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie*. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231-236.
- Hinze, J.-H. (2020): *Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenschaftlich fundierter Rekonstruktion*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)* 10(1), 5-22.
- Keller-Schneider, M. (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 231-254.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.): *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen: Budrich, 135-148.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) Münster: Waxmann, 386-407.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 11-29.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Košinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 29(3/4), 223-258.
- Kuhn, T. S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lakatos, I. (1982): *Die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme* (Philosophische Schriften, Bd. 1). Braunschweig: Springer.
- Lange, H. (2003): Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU. In: *PÄDAGOGIK* 55(9), 32-37.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: H. Lenk (Hrsg.): *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen*. Erster Halbband. München: Fink, 235-253.
- Luhmann, N. (1981): III. Organisationstheorie. In: N. Luhmann: *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 335-414.
- Luhmann, N. (1988): *Organisation*. In: W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.): *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 165-185.
- Luhmann, N. (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: D. Lenzen (Hrsg.): *Niklas Luhmann – Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-22.
- Overmann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: S. Müller-Doohm (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Peukert, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske+Budrich, 17-29.
- Prange, K. (2000): Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerehos. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa, 93-103.
- Prange, K. (2011): Der didaktische Aspekt der Erziehung: das Zeigen. In: K. Prange & K. Kenkies (Hrsg.): Zeigen – Lernen – Erziehen. Jena: Lietz Lectures, 21-34.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schönigh.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 202-224.