

Dietrich, Fabian

Berufskulturelle Unbestimmtheit. Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer:innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 136-152. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Fabian: Berufskulturelle Unbestimmtheit. Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer:innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 136-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283223 - DOI: 10.25656/01:28322; 10.35468/6043-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283223>

<https://doi.org/10.25656/01:28322>

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

Fabian Dietrich

Berufskulturelle Unbestimmtheit – Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer:innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung

Zusammenfassung

Der Beitrag richtet sich auf die empirische Erschließung eines zentralen Aspektes der Berufskultur von Lehrer:innen. Dieser wird als fehlende berufskulturell verbindliche Bestimmung der beruflichen Tätigkeit beschrieben. Ausdruck findet diese Unbestimmtheit nicht allein in der unterrichtlichen Praxis und deren spezifischer Institutionalisierung, sondern auch in universitären Konzeptionen des Lehrer:innenberufes. Herausgearbeitet wird dieses anhand einer im Zentrum des Beitrags stehenden objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion eines Praktikumsleitfadens, der sich auf eine im Lehramtsstudium verortete Praxisphase richtet. Mit dieser kann gezeigt werden, dass die Konzeption des Ausbildungselements zwingend eine *Be*-Deutung der beruflichen Praxis von Lehrer:innen impliziert, mit der die Studierenden adressiert werden. Auf der Grundlage einer berufskulturtheoretischen Einordnung der Rekonstruktion wird das Potenzial der vorgenommenen Perspektive in Relation zu professions- und professionalisierungstheoretischen Zugängen diskutiert.

Schlüsselwörter

Berufskultur, Lehrer:innenausbildung, Professionalisierungstheorie, Lehrer, Objektiver Hermeneutik

Abstract

This article focuses on the empirical exploration of a central aspect of the professional culture of teachers. This aspect is described as the lack of a culturally binding definition of professional activity. This vagueness is not only expressed in teaching practice and its specific institutionalization, but also in university conceptions of the teaching profession. This is worked out in the center of the article through an objective-hermeneutic reconstruction of an internship guideline, which is aimed at a practical phase that is part of the teacher training program within university. The reconstruction shows that the design of

the training element necessarily implies an interpretation of the professional practice of teachers, which is addressed to the students. Based on a professional culture theoretical classification of the reconstruction, the potential of the perspective taken is discussed in relation to approaches to profession and professionalization theory.

Keywords

Professional Culture, Teacher Training, Professionalization Theory, Teachers, Objective Hermeneutic

1 Einleitung

Dass es sich beim Lehrer:innenberuf um einen besonderen Beruf handelt, scheint ein gemeinsamer Bezugspunkt öffentlicher Thematisierungen, (erziehungs-)wissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Forschung, aber auch von Selbstthematisierungen von Lehrer:innen zu sein. In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung findet diese Deutung in den verschiedenen ausformulierten professionalisierungstheoretischen Ansätzen Ausdruck, in denen beispielsweise auf konstitutive Ungewissheitsmomente verwiesen wird (Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018) oder auf die besondere Beziehungsform des Arbeitsbündnisses als notwendige Voraussetzung einer Ermöglichung von Bildungsprozessen (Helsper 2002). Spätestens, wenn derartige im engeren oder weiteren Sinne strukturtheoretische Bestimmungen mit kompetenztheoretischen Perspektivierungen des Lehrer:innenhandelns kontrastiert werden, werden die Bandbreite und partielle Widersprüchlichkeit verschiedener Konzeptionen sowie die damit verbundene Kontroversität der Debatte offensichtlich (Tillmann 2014). Diese, so die Ausgangsthese dieses Beitrages, begründet sich letztlich auch im Fehlen einer berufskulturell tradierten, tragfähigen Bestimmung des Berufes. Der Beitrag richtet sich darauf, diese Leerstelle als im Wechselspiel zwischen schulischem Binnenraum und externen Erwartungen generiert und verstetigt in den Blick zu nehmen und auf professionalisierungstheoretische Implikationen zu befragen.

In einem ersten Schritt wird die dafür in Anschlag gebrachte berufskulturtheoretische Perspektivierung entfaltet (2). Ausgehend von der Überlegung, dass es im Kontext der lehramtsbezogenen Studiengänge notwendig ist, die darin verorteten Praktika zur beruflichen Praxis von Lehrer:innen zu relationieren, richtet sich die im Mittelpunkt des Beitrages stehende empirische Rekonstruktion auf einen sogenannten „Praktikumsleitfaden“ (3). Diese zielt darauf ab, die in das Dokument eingeschriebene Bezugnahme auf die schulische Praxis herauszuarbeiten, die im konkreten Fall zunächst in einem Scheitern eines sinnstiftenden Entwurfs des Praktikums Ausdruck findet. Auf der Grundlage einer vorläufigen Einordnung der Rekonstruktionsbefunde in einen größeren berufskulturtheoretischen

Kontext (4) soll in einem kurzen Ausblick die Reichweite der Rekonstruktion reflektiert und eine professionalisierungstheoretische Implikation umrissen werden (5).

2 Zur berufskulturtheoretischen Perspektive

Mit der im Folgenden dargestellten und zu exemplifizierten Perspektivierung des Gegenstandsfelds der Profession- und Professionalisierungsforschung wird an bereits vorliegende theoretische und empirische Arbeiten angeschlossen, die die Berufskultur von Lehrer:innen explizit oder implizit zum Gegenstand machen (Terhart 1996; Kramer, Idel & Schierz 2018).¹ Ein Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass dem Konzept insbesondere auch synthetisierendes Potenzial zukommt, indem verschiedene Forschungen, die sich mittelbar und unmittelbar auf den Lehrer:innenberuf und dessen Institutionalisierung beziehen, für die Frage nach der kulturellen Verfasstheit desselben fruchtbar gemacht werden können. Kramer, Idel und Schierz (2018) führen in ihrem Überblick insbesondere Forschungen zum Schüler- und Lehrerhabitus, zu Transformationen des Schulischen und deren lehrerseitigen Bearbeitungen, die Schulkulturforschung und Studien zu Fachkulturen an. Diese Forschungslinien erscheinen für die Erschließung der Berufskultur von Lehrer:innen relevant, indem diese als die „für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten“ (Terhart 1996, S. 452), konzipiert wird. In praxeologischer Akzentuierung ließe sich von einem „Konglomerat praktisch-symbolischer Formen der Berufsausübung“ sprechen, die „in der symbolischen Ordnung des schulischen Feldes situiert sind“ (Kramer, Idel & Schierz 2018, S. 14), in wissenssoziologischer Perspektive von kollektiven Orientierungen (ebd., S. 11), in strukturtheoretischer Akzentuierung lässt sich in komplementärer Fokussierung von Strukturlogiken praktischer Handlungsvollzüge nach berufsspezifischen Deutungsmustern fragen (Dietrich & Spitznagel i.E.). Berufskultur wird demnach, je nach theoretischer Hintergrundfolie, in unterschiedlichen Ausformulierungen als einerseits auf die unmittelbare berufliche Handlungspraxis bezogen gedacht, indem die Berufskultur in dieser stets „hervorgebracht“ wird oder aber in dieser „Ausdruck findet“, andererseits als strukturierende Hintergrundfolie für eine notwendig mitzudenkende Deutung des Berufes.²

1 Für einen Überblick auch unter Einbezug internationaler Literatur vgl. Dietrich, Faller & Kuhlmann 2022.

2 Wenn bis zu dieser Stelle von der Berufskultur von Lehrer:innen gesprochen wurde, blieb damit unberücksichtigt, dass diese in sich vielfältig und ausdifferenziert ist. Terhart (1996) spricht diesbezüglich von „Subkulturen“ innerhalb einer übergreifenden Berufskultur. Eine Differenzlinie kann entlang der Fachgrenzen verlaufend vermutet werden, worauf Idels, Kramers und Schierz' (2018)

Dass Kramer, Idel und Schierz die Schulkulturforschung als relevanten Bezugspunkt anführen, verweist auf einen zentralen Aspekt: Berufskulturen formen sich in Interaktion mit der organisationalen und institutionellen Rahmung der beruflichen Praxis aus, die erst die jeweilige Tätigkeit zu einer spezifisch beruflichen werden lässt und sich darüber auch in den Mentalitäten (Reh 2005) bzw. im beruflichen Habitus (Helsper 2018) der Berufsausübenden niederschlägt. Terhart führt diese Überlegung weiterführend aus, dass Berufskulturen nicht „allein von innen her, vom Berufsfeld und den Berufsinhabern selbst, sondern auch von außen her, das heißt durch die sie umgebende gesellschaftliche Kultur geprägt“ (Terhart 1996, S. 453) seien. Relevant erscheinen hier insbesondere bildungspolitische und administrative Adressierungen des Berufsstandes (Dietrich, Faller & Kuhlmann 2022), aber auch grundlegender tradierte Bilder vom Lehrer:innenberuf (Matthes & Pallesen 2022).

Gerade Berufe, die in geringem Maße organisational oder technisch determiniert sind, erfordern sinnstiftende und legitimatorische Bestimmungen, die sich etwa auf Fragen der Mandatierung, der Zuständigkeit und der Verantwortung beziehen. Dies gilt insbesondere für Berufe, die als Professionen gelten. Ungeachtet der Debatte über Professionalisierungsbedürftigkeit und Nichtprofessionalisiertheit (Oevermann 2003; Wernet 2003; Helsper & Tippelt 2011) erscheinen diese Fragen auch mit Blick auf den Lehrer:innenberuf relevant zu sein, da die unterrichtliche Handlungspraxis weder an Marktmechanismen ausgerichtet, noch bürokratisch durchreguliert ist – vielmehr eröffnet die Fassade einer bürokratischen Regulierung erst weitreichende Autonomiespielräume (Dietrich, Kunze & Peukert 2021). Indem die berufliche Handlungspraxis nur sehr bedingt durch technische Zugzwänge und äußere Vorgaben bestimmt ist, kommt einer berufskulturellen Bestimmung sowie deren Herausbildung und Tradierung eine besondere Bedeutung zu (ebd.).

Dies lenkt den Blick auch auf die Lehramtsausbildung als Ort der Einsozialisation in die Berufskultur. Studien zur in der zweiten Ausbildungsphase verorteten seminaristischen Ausbildungskultur (Dzengel 2016) oder zu differenter, das Lehramtstudium kennzeichnenden fachspezifischen Lehrkulturen (Kollmer et al. 2021) verweisen darauf, dass hier der „Praxisdruck“ (Dzengel 2016, S. 293), also die mit allen Ausbildungsteilen mehr oder weniger assoziierte Erwartung, praxisrelevant zu sein, systematische Unklarheiten, Instabilitäten und Verwerfungen generiert. Die damit ins Zentrum rückende Frage nach der Ausformung der in die Ausbildungselemente eingeschriebenen Bezugnahmen auf die schulische Praxis lässt sich aus der hier umrissenen Perspektive reformulieren: Wenn es um die Bearbeitung

Verweis auf die Relevanz der Forschung zu Fachkulturen hindeutet. Daneben können – hier geben entsprechende u. a. schulkulturtheoretisch fundierte Studien Hinweise – Unterschiede zwischen unterschiedlichen Schulformen angenommen werden (Kramer & Helsper 2010, Breidenstein & Zaborowski 2013).

eines „Praxisdrucks“ geht, dann kann dieser selbst – in seiner jeweils spezifischen Gestalt – zunächst als Ausdruck der Berufskultur gedeutet werden, der einer spezifischen – wiederum nur berufskulturspezifisch zu denkenden – Konzeption von Praxis aufliegt. Was praktisch ist, ergibt sich daraus, wie die Praxis gedeutet wird. Andersherum kann entsprechend der Überlegung, dass sich Berufskulturen im Zusammenspiel von Fremd- und Selbsterwartungen ausformen, erwartet werden, dass die universitären und seminaristischen Konzeptionen schulischer und unterrichtlicher Praxis sowie die hier generierten und verhandelten Bilder vom Lehrer:innenberuf die Berufskultur nicht unberührt lassen. Dieses bildet den Einsatzzentrum der folgenden empirischen Annäherung.

3 Empirische Rekonstruktion: Zu einem berufskulturellen Bestimmungsproblem

Grundlage der folgenden Rekonstruktion ist ein an einer deutschen Universität verfasster „Praktikumsleitfaden“. Dieser bezieht sich auf das sogenannte pädagogisch-didaktische Schulpraktikum, das innerhalb der an der Universität angebotenen lehramtsbezogenen Studiengänge den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen zugeordnet ist. Der „Praktikumleitfaden“ umfasst insgesamt 27 Seiten. Es kann erwartet werden, dass sich mit Blick auf das Ausbildungselement, um das es im ausgewählten Dokument geht, die Frage nach der Relationierung von theoretischer universitärer Ausbildung und schulischer Praxis in besonders pointierter Form stellt. Methodisch orientiert sich die Rekonstruktion am sequenzanalytischen Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2009). Sie richtet sich entsprechend auf die Explikation von latenten Konzeptionen des Praktikums und darüber der Praxis, auf die sich dieses richtet.

3.1 Scheiternde Sinnstiftung des Praktikums

Wir beginnen die Rekonstruktion mit der Analyse des Deckblatts. Hier springt zunächst der graphisch hervorgehobene Titel in den Blick, der das Dokument wie bereits vorweggenommen als

Praktikumsleitfaden

ausweist. Interessant an dieser Benennung erscheint die damit einhergehende Bezugnahme auf das Praktikum. Ein *Leitfaden* stellt eine spezifische Form einer auf eine Tätigkeit bezogenen Anleitung dar. Er informiert darüber, wie diese sachgerecht bzw. angemessen durchzuführen ist, sprich, wie die fragliche Angelegenheit – entlang des Leitfadens – zu bearbeiten bzw. abzuarbeiten ist. In diesem Sinne dient ein Leitfaden der Formalisierung einer Praxis und kann damit als klassisches Instrument einer organisationalen Durchformung selbiger gelesen werden. Wo potenziell Räume für autonome Entscheidungen und situative Ausdeutungen

gegeben wären, werden diese ganz im Sinne der Bestimmung von Organisationen nach Luhmann (2000) vorentschieden. Dies erscheint bemerkenswert, da ein Praktikum als Ausbildungsformat eine vergleichsweise geringe Notwendigkeit aufweist, verregelt oder formalisiert zu werden.³ Als Gelegenheit zum Kennenlernen eines Berufsfeldes, zur ersten Erprobung in diesem, des Aufbaus etwaiger Kontakte in das Praxisfeld kommt es über die Ausformulierung eines Leitfadens nicht in den Blick. Vielmehr wird es als Pflichtübung thematisch. Dieses Moment einer institutionellen Durchformung reproduziert sich im Folgenden in pointierter Form:

für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum

Diese durch Zeilenumbruch und verringerte Schriftgröße abgesetzte Ergänzung der Überschrift spezifiziert in doppelter Weise das Praktikum: Die Attribuierung als „pädagogisch-didaktisches“ verweist auf eine spezifische inhaltliche Ausrichtung, womit das Praktikum in den Kontext anderer, ebenfalls durchzuführender, inhaltlich aber anders definierter Praktika gestellt wird. Das setzt voraus, dass zumindest ein anderes, dezidiert nicht-pädagogisch-didaktisches Praktikum Teil der Ausbildung ist. Auf den ersten Blick könnte man diese Ausdifferenzierung mit Unterscheidungen assoziieren, die in anderen Studiengängen zu finden sind. Beispielsweise wird im Architekturstudium ein Büropraktikum von einem Baustellenpraktikum unterschieden. Auf genau eine solche, entlang des Praktikumsortes erfolgende Unterscheidung verweist nun aber die Benennung des Praktikums als „Schulpraktikum“. Die Benennung als „pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum“ ist also überschüssig: Während in komplexeren und damit ausdifferenzierten Betrieben durchaus denkbar ist, dass einmal ein Praktikum z. B. in der Personalabteilung, ein anderes in der Entwicklungsabteilung oder in der Produktion absolviert wird, erscheint eine solche Ausdifferenzierung in der Schule schwer vorstellbar. Einfach ausgedrückt: Wie soll ein dezidiert nicht-pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum aussehen, worum sollte es darin gehen?

Die Überschüssigkeit zeigt sich auch in einer Eigentümlichkeit der Überschrift, die erkennbar wird, wenn man die beiden bislang untersuchten Sequenzen zusammennimmt. Angesichts dessen, dass in der zweiten Zeile der Überschrift ein konkretes Praktikum genannt wird, irritiert die Benennung des Leitfadens als *Praktikums*leitfaden.⁴ Auch hier drückt sich eine übersteigerte organisationale Durchformung und Bestimmung des Praktikums aus.

3 Ein Praktikum kann auch unabhängig von einem institutionalisierten Ausbildungsgang gemacht werden. Umfang und Ausgestaltung können entsprechend zwischen Praktikant:in und der Organisation, in der das Praktikum verortet ist, ausgehandelt und situativ angepasst werden.

4 Erwartbar bzw. wohlgeformt wäre vielmehr: Leitfaden für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum.

Bemerkenswert an der herausgearbeiteten Figur ist, dass sich weder aus der immanenten Logik eines Praktikums noch aus dessen institutioneller Verortung innerhalb des Studiums Motive ableiten lassen, mit denen sich die Herausstellung der institutionellen Durchformung und formalen Determination begründen ließen. Wie bereits dargestellt, erfordert ein Praktikum einen vergleichsweise geringen Formalisierungsgrad. Ein Praktikum führt gerade nicht zu einem Ausbildungszertifikat oder einem formalisierten Qualifikationsnachweis und kann adaptiv und flexibel gestaltet werden. Die Einbindung eines Praktikums in einen universitären Ausbildungsgang erfordert allein eine (z. B. in ECTS) übersetzbare Quantifizierung und ggf. – aber keineswegs zwingend – eine Qualifizierung mit Blick auf eine zu erbringende Leistung (z. B. Praktikumsbericht). Die Rekonstruktion verweist vielmehr darauf, dass hier eine organisationale Durchformung und Formalisierung behauptet wird, der weder die Ausbildungsstruktur entsprechen kann noch der Leitfaden selbst einlösen wird. Dies provoziert die Frage, worin sie sich stattdessen begründet. Einen ersten Hinweis darauf liefert die herausgearbeitete Überschüssigkeit der Bezeichnung des Praktikums: Augenscheinlich reicht es nicht aus, das Praktikum als Schulpraktikum oder als pädagogisch-didaktisches Praktikum zu charakterisieren. Offensichtlich rekurriert weder die eine noch die andere Bezeichnung aus sich selbst heraus in hinreichendem Maß auf ein sicher vorauszusetzendes Verständnis vom inhaltlichen Sinn bzw. der Relevanz des Praktikums. Erst dieses erklärt die doppelte und damit überschüssige Attribuierung. Indem die inhaltliche Bestimmung des Praktikums als „pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum“ sinnlogisch scheitert, verweist die präventive Überbestimmtheit auf einen inhaltlichen Bestimmungsbedarf bzw. auf die Leerstelle einer sinnstiftenden Bestimmung des Praktikums. Dieses erscheint weder als institutioneller Ort des Kennenlernens der Handlungspraxis in seiner Relevanz selbsterklärend, noch gelingt eine schlüssige Bestimmung in der ergänzten Bezeichnung.

Die sich bereits in der Überschrift andeutende Bearbeitung dieser Leerstelle zeigt sich im weiteren Fortgang sehr deutlich: Unterhalb der Überschrift findet sich ein grau unterlegtes, etwa die Hälfte des Deckblatts umfassendes Formularfeld, in dem Angaben zu folgenden Punkten zu machen sind: „Name“, „Telefon“, „Anschrift“, „Mailadresse“, „Matrikelnummer“, „Fächerkombination“, „Praktikumsschule“, „Zeitraum des Praktikums“, „Praktikumsschule“, „Anschrift der Schule“ und „Praktikumslehrkräfte“. Am oberen Rand des Feldes findet sich in recht kleiner Schriftgröße der Hinweis: „Bitte vom Studierenden ausfüllen!“ Dieses Formularfeld konterkariert die Bezeichnung des Dokuments als Leitfaden. Der Hinweis darauf, dass das auf der ersten Seite platzierte Formularfeld vom jeweiligen Studierenden auszufüllen sei, impliziert weitere Formularfelder, die dann von anderen Akteur:innen zu bearbeiten sind. Der Leitfaden strukturiert damit das Praktikum im Sinne eines komplexen Verwaltungsvorgangs, in dessen arbeitsteiligen Vollzug der oder die Studierende eingespannt wird.

Die weitere – hier nicht mehr en detail darzustellende – Rekonstruktion des Dokuments bestätigt diese Lesart insofern, als dass später u. a. auch die sogenannten „Praktikumslehrkräfte“ aufgefordert werden, in einem formularförmigen „Feedbackbogen“ Beobachtungen zu den offenbar im Praktikum vorgesehenen „selbständigen Unterrichtsversuchen“ zu dokumentieren. Die Studierenden wiederum werden mit auf die im Praktikum verorteten Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsversuche bezogenen Arbeitsblättern adressiert. Diese überführen die potenziellen Erfahrungsräume der Hospitation und der erwähnten eigenen Unterrichtsversuche in die Logik eines Abarbeitens schulischer Aufgabenstellungen.⁵ Beispielsweise werden die Studierenden in einer Aufgabe aufgefordert: „Beobachten Sie das Verhalten von zwei Praktikumslehrern/ Praktikumslehrerinnen und erstellen Sie eine Strichliste.“ Angeführt werden unterhalb dieser Aufgabenstellung in tabellarischer Form verschiedene Kriterien, entlang derer die tabellarisch gegenübergestellten beiden Strichlisten zu führen sind: „Geht auf die Schüler(innen) und ihre Gefühle und Verhaltensweisen persönlich ein“, „Lobt, ermutigt, bestärkt, hilft den Schüler(innen)“, oder, „Schafft eine entspannte Lernatmosphäre durch Humor, Geduld und Takt“ etc. Eine theoretische Einordnung oder eine anderweitige Explikation des Sinns der so gelenkten und in eine recht banale, aber bei genauerem Hinschauen in der Sache fragwürdige Quantifizierung überführten Beobachtung findet sich genauso wenig wie eine Plausibilisierung des tabellarisch vorzunehmenden Vergleichs. Damit reproduziert sich auch hier auf der Ebene der konkreten Arbeitsaufträge die fragliche Sinnstiftung des Praktikums und die Substitution einer Klärung durch eine Formalisierung: Der Sinn des Praktikums besteht dann am Ende darin, sinnlose Aufgaben zu bearbeiten. Das Praktikum ist erfolgreich absolviert, wenn entsprechende Strichlisten angefertigt wurden. Der „Leitfaden“ kann, so lässt sich schließen, in seiner Überformalisierung als brüchiger Versuch der Kompensation dieser Leerstelle gelesen werden – die inhaltliche Zweifelhaftigkeit wird qua Formalisierung überdeckt.

3.2 Zwischenresümee

Die herausgearbeitete Fallstruktur erscheint in doppelter Hinsicht aus der oben umrissenen berufskulturtheoretischen Perspektive interessant: Zunächst ist bemerkenswert, dass das Praktikum ein Bestimmungsproblem evoziert. Dieses mag gerade auch angesichts des programmatischen Diskurses um Praxisphasen in der Lehramtsausbildung erstaunen. Regelmäßig wird diesen große Bedeutung und großer Wert zugemessen (Rheinländer & Scholl 2020, S. 12). Ob in Gestalt der Forderung nach einer Stärkung des Praxisbezuges in der Lehrer:innenausbildung oder dem Propagieren einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis – Möglichkeiten des mehr oder weniger unvermittelten Kennenlernens der beruflichen

⁵ Bereits das Layout der Aufgaben zitiert die typische Gestalt schulischer Arbeitsblätter.

Handlungspraxis von Lehrer:innen, des Sammels erster Praxiserfahrungen bzw. des Sich-Erprobens in dieser genießen hohes Prestige. Wenn Praxisphasen im programmatischen Diskurs zur Lehrer:innenausbildung thematisiert werden, dann in aller Regel als potenziell in der relativen Gewichtung gegenüber der theoretischen Ausbildung auszubauendes Element (vgl. kritisch Leonhard 2020). Nehmen wir an dieser Stelle die im konkreten Einzelfall erkennbar werdende Figur fürs Ganze, scheint die Suggestivität des Rufs nach Praxis nicht mit einem berufskulturell tragfähigen Konzept vom Sinn und der Notwendigkeit der Integration von Praxiserfahrungen in die Lehrer:innenausbildung unterlegt zu sein – zumindest scheint es hier nicht möglich zu sein, sich auf ein solches zu berufen.

Tatsächlich gibt es jenseits des programmatischen Diskurses zur Praxisforderung verschiedene Hinweise auf die Plausibilität der entwickelten Deutung: Empirische Forschung zu Wirkungen und Wirksamkeit universitärer Praxisphasen liefert eher ernüchternde Befunde (Hascher 2014, S. 554ff.) und deutet darauf hin, dass sich in schulpraktischen Ausbildungsanteilen „eher schulspezifische Sozialisation denn Kompetenzerwerb“ (ebd., S. 555) vollziehe. Derartige Befunde können auch auf die Heterogenität formulierter Zielstellungen zurückgeführt werden (Klusmeier & Bosse 2022, S. 2f), die ihrerseits wiederum hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen insbesondere auf einen Klärungsbedarf des Verhältnisses von Theorie und Praxis und damit auf eine Ungeklärtheit einer tragfähigen Situierung praktischer Ausbildungsteile in der universitären, theoretischen Ausbildung verweisen. Leonhard kritisiert in diesem Zusammenhang, dass der Diskurs ganz grundlegend durch eine „untaugliche [...] Rahmenfigur von ‚Theorie und Praxis‘“ (Leonhard 2020, S. 40ff.) geprägt sei. Diese berücksichtige einerseits nicht hinreichend, dass die theoretische Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht selbst als Praxis zu verstehen sei und in diesem Sinne die Rede vom Verhältnis von Theorie und Praxis bereits ihren Gegenstand verfehle. Andererseits rekurrierten gängige Thematisierungen auf verkürzte Vorstellungen einer Transferierbarkeit theoretischen Wissens in die Praxis (ebd.). Damit konvergieren Rekonstruktionen von Wenzl, Wernet und Kollmer (2018) zu affirmativen Bezugnahmen auf die Praxisforderung durch Studierende. Den unter Lehramtsstudierenden verbreiteten Praxiswunsch kennzeichne, dass ihm weder eine „in sich stimmige noch eine realitätstüchtige Vorstellungswelt einer alternativen universitären Lehre zu Grunde liegt“ (Wenzl, Wernet & Kollmer 2018, S. 2). Vielmehr könne er als Ausdruck eines diffus bleibenden Beheimatungsproblems im universitären Studium gedeutet werden (ebd., vgl. auch Wernet & Kreuter 2007).

An unterschiedlichen Stellen scheint damit eine der augenscheinlichen Suggestivität der Praxiserfahrung entgegenlaufende Unklarheit über den diese begründenden Sinn auf. In dieser Perspektive lässt sich die rekonstruierte Leerstelle als spezifische Ausdrucksgestalt einer auf Dauer gestellten berufskulturellen Ungeklärtheit deuten. Davon ausgehend ließe sich von der weiteren Rekonstruktion erhoffen, genauere Hinweise auf die Gestalt dieser Ungeklärtheit zu geben.

Bemerkenswert erscheint, wie diese Leerstelle im konkreten Fall bearbeitet wird. Rekuriert wird nicht auf die gängigen diskursiv zur Verfügung stehenden programmatischen Figuren und Slogans. Wie herausgearbeitet wurde, wird das Praktikum vielmehr (scheinbar) formalisiert und eine auch die inhaltliche Strukturierung umfassende Durchregulierung prätendiert. Interessant daran ist, dass darüber der viel thematisierten und problematisierten (vermeintlichen) organisationalen Durchformung und Formalisierung der pädagogischen Praxis eine andere Bedeutung zukommt, als es gängige bürokratiekritische Figuren (Terhart 1986) oder die Konstruktion von entsprechenden Spannungsfiguren (Helsper 2002) nahelegen. Dort, wo die Antwort auf die Sinnfrage inhaltlich unbeantwortet bleibt, wird sie qua Überformalisierung und Bürokratisierung überdeckt.

3.3 Die Leerstelle hinter der Leerstelle

Der folgende, den rekonstruktiven Teil abschließende Blick auf eine ausgewählte Passage richtet sich auf die sich aus der vorausgehenden Rekonstruktion ergebende Frage, worin sich die Leerstelle einer sinnstiftenden Bestimmung des Praktikums begründet, bzw. auf welche ggf. berufskulturelle, über die konkrete Praktikumsthematik hinausweisende Problemstellung diese verweist. Wir blicken dafür auf eine den erwähnten Aufgaben vorangestellte Textpassage, die mit dem Begriff

Selbstreflexion

überschrieben ist. In einem ersten Zugriff ließe sich die Überschrift als Ankündigung lesen, an dieser Stelle nun doch – ein zentrales professionalisierungstheoretisches bzw. -programmatisches Schlagwort aufgreifend – eine inhaltliche, sinnstiftende Begründung des Praktikums vorzunehmen. Diese ließe sich sinngemäß so explizieren: Im Zentrum des „pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums“ steht die durch die Auseinandersetzung mit der beruflichen Handlungspraxis induzierte Selbstreflexion. Dieses impliziert, dass „pädagogisch-didaktisches“ Handeln entsprechenden Selbstreflexionsbedarf generiert, was auf die konstitutive normative Dimension entsprechender Bestimmungen verweist. Erwartet werden kann, dass im Folgenden eben eine derartige programmatische Idee erläutert, plausibilisiert sowie begründet wird und darüber das Praktikum als sinnvolles Element einer professionalisierenden Ausbildung beschrieben wird. Tatsächlich richtet sich der erste Satz auf die Studien- bzw. Berufswahl der angesprochenen Studierenden:

Mit Ihrer Studienwahl haben Sie sich entschieden, dass Sie den Lehrerberuf ausüben möchten.

Diese Thematisierung passt insofern zur Überschrift, als dass hier die Berufswahl – so ließe sich schließen – zum Gegenstand der im Praktikum verorteten Selbstreflexion gemacht wird. An dieser Stelle wird, der herausgearbeiteten Fallstruktur entgegenlaufend, offenbar der manifeste Versuch gemacht, eine unmittelbare Relevanz des Praktikums herauszustellen: Es geht nicht allein um das Erfüllen

formaler Auflagen und das Erledigen heteronom vorgegebener Aufgaben. Vielmehr wird eine berufsbiographische Bedeutsamkeit reklamiert, indem das Praktikum zum Ort einer notwendigen Überprüfung der Berufswahl gemacht wird. Dies impliziert, dass der Lehrer:innenberuf eine solche praxiserfahrungsbasierte Überprüfung erforderlich macht. Damit wird die Berufspraxis in eigentümlicher Weise mystifiziert: Was dieser Beruf bedeutet, lässt sich nicht beschreiben oder imaginieren, man muss es erlebt haben, um für sich klären zu können, ob man den Beruf ergreifen möchte.

Dabei wird jedoch der Berufswunsch als Folge der Studienwahl thematisiert. Angemahnt wird, anzuerkennen, dass die Studienwahl zur Konsequenz hat, den Lehrerberuf auch ausüben zu möchten: Die Entscheidung für das Lehramtsstudium (Studienwahl) impliziert die Entscheidung für den Wunsch, den Lehrerberuf auszuüben – und nicht umgekehrt. Damit wird aber der Berufswunsch als letztlich nicht vorhanden und der Studienmotivation zugrunde liegend konzipiert. Dies kommt auch unmittelbar sprachlich zum Ausdruck: Muss man sich für einen Wunsch *entscheiden*, ist es kein authentischer. Damit aber ergibt sich die behauptete Notwendigkeit der Überprüfung der berufsbiographischen Entscheidung gerade nicht aus einer spezifischen Qualität des Berufes, die erst in einer praktischen Auseinandersetzung mit dieser erfahrbar ist, sondern aus einer brüchigen Motivation. Dazu passt die gewählte Formulierung: Es geht nicht ums Lehrer:in-Sein oder -Werden oder etwa ums Unterrichten. Das „Möchten“ richtet sich allein auf die formale Einnahme der Berufsrolle, aus der sich kein immanentes Motiv für diesen Beruf ableiten lässt. Genau dieses reproduziert sich in den folgenden Ausführungen in eindrücklicher Form, wie auch ein flächigerer Blick zu zeigen vermag:

Die Lehrertätigkeit ist unglaublich spannend, abwechslungsreich, aber bisweilen auch anstrengend und fordernd. Sie müssen daher nicht nur fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse auf hohem Niveau vorweisen können, sondern auch eine hohe physische und psychische Belastbarkeit mitbringen. Daher ist es sinnvoll, sich während des Studiums wiederholt intensiv mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur sowie den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, um letztlich entscheiden zu können, ob die Entscheidung für den Lehrerberuf tatsächlich die richtige ist.

Im Sinne einer gerafften Darstellung der extensiven Rekonstruktion sei nur auf einige Auffälligkeiten verwiesen: Zunächst kennzeichnet die Passage, dass sich die positive Darstellung der „Lehrtätigkeit“ auf die Erlebnisqualität derselben bezieht: Es geht mit den Attributen „spannend“ und „abwechslungsreich“ um den Unterhaltungswert, dem – als Kehrseite der Medaille – negative Aspekte gegenübergestellt werden. Gerade auch, dass hier „fordernd“ als negative Eigenschaft thematisiert wird, verweist auf das dieser Gegenüberstellung zugrunde liegende Konzept beruflicher Tätigkeit als letztlich entfremdete: Es geht hier nicht um eine

Praxis, die als sinnvoll erfahren werden kann – weder als Gelegenheit der Entfaltung der individueller Fähigkeiten und Potenziale noch als Gelegenheit, etwas in sozialer bzw. ethischer Hinsicht Sinnvolles zu tun. Statt dessen kommt allein dem Kriterium Relevanz zu, inwieweit die Arbeit leichter oder schwerer zu erledigen ist – ist die Tätigkeit spannend und abwechslungsreich, kann gehofft werden, dass die Arbeit leichter von der Hand geht, wird es anstrengend oder fordernd, kann es mühsam werden.⁶ Zur vorausgehenden Rekonstruktion passt, dass es nicht um die Frage geht, welche Kompetenzen notwendig sind, um z. B. erfolgreich unterrichten zu können, sondern darum, welche *vorzuweisen* sind. Auch hier reproduziert sich also eine der Handlungspraxis äußerlich bleibende Darstellung. Davon ausgehend erscheint der abschließende Appell geradezu folgerichtig, zu überprüfen, *ob die Entscheidung für den Lehrerberuf tatsächlich die richtige ist.*

Beziehen wir dies zurück auf die oben herausgearbeitete Thematisierung des Praktikums, lässt sich eine plausible Begründung der Leerstelle ableiten. Wenn die berufliche Praxis, auf die das Praktikum zielt, nicht aus sich selbst heraus als sinnvoll beschrieben werden kann, wenn diese als entfremdete Tätigkeit entworfen wird, dann wundert die auf das Praktikum bezogene Leerstelle kaum: Warum sollte es sich lohnen, eine solche Praxis kennen zu lernen, es sei denn, es ginge um das Ziel, zu überprüfen, ob man sich diese beruflich *tatsächlich* antun möchte. Das Praktikum wäre dann allein eine Probe, die sich auf die *hohe physische und psychische Belastbarkeit richtet, einen Job zu ergreifen, obwohl dieser eigentlich nicht den eigenen Wünschen entspricht.* Das aber erscheint kaum manifest thematisierbar.

4 Berufskulturtheoretische Einordnung

Mit dem Praktikumsleitfaden wurde ein Dokument rekonstruiert, mit dem Studierende mit einer spezifischen Deutung des Praktikums und darüber der beruflichen Praxis von Lehrer:innen adressiert werden. Bemerkenswert erscheint, dass sich diese einer Einordnung in das Spektrum verschiedener professionalisierungstheoretischer Konzeptionen der beruflichen Praxis entzieht. Mit dem Verweis auf „Reflexion“ wird zwar ein zentrales und übergreifendes professionalisierungstheoretisches Schlagwort aufgerufen, aber in einer Weise gefüllt, die nicht anschlussfähig an entsprechende professionalisierungstheoretische Überlegungen erscheint. Einer solchen theoretischen Verortung entziehen sich die Rekonstruktionsergebnisse gerade aufgrund ihrer Spezifik, da das berufliche Handeln und die Auseinandersetzung mit diesem unbestimmt und damit letztlich sinnlos bleibt. In einer professionalisierungstheoretischen Perspektive müsste konstatiert werden,

⁶ Damit soll nicht behauptet werden, dass eine solche Konzeption von Erwerbsarbeit nicht angemessen sein kann. Entscheidend ist aber, dass sie jenseits der Frage nach einer immanenten Sinnstiftung verortet wird. Entfremdete Arbeit kennzeichnet ja gerade eine subjektive Sinnlosigkeit jenseits der Notwendigkeit einer ökonomischen Reproduktion.

dass der Praktikumsleitfaden jede Konzeption pädagogischer Professionalität und Professionalisierung verfehlt.

Gerade in seiner Pointiertheit verweist der Fall damit auf die Relevanz und das Potenzial einer berufskulturtheoretischen Einordnung. Diese nimmt gerade in der professionalisierungstheoretisch festzustellenden Verfehlung pädagogischer Professionalität ihren analytischen Ausgangspunkt, sieht aber im Praktikumsleitfaden nicht allein eine Ausdrucksgestalt, sondern gleichzeitig eine diese perpetuierende Bearbeitung. Eine Plausibilisierung dieser Überlegung bedarf einer Kontextuierung. Hier liefern neben den bereits oben erwähnten Untersuchungen zur „Imagerie“ (Wernet 2016) des Praxisanspruchs einer universitären Lehrer:innenbildung verschiedene qualitativ bzw. rekonstruktiv angelegte Studien zu Vollzugsformen unterrichtlicher Praxis relevante Hinweise: Thomas Wenzls (2014) Studie zu „Elementarstrukturen“ unterrichtlicher Interaktion verweist darauf, dass Unterricht strukturell nicht darauf ausgerichtet ist, Bildungsprozesse zu initiieren. In dieselbe Richtung weist Hausendorfs (2008) soziolinguistische Auseinandersetzung mit unterrichtlicher Interaktion, die pointiert die Adressierung von Schüler:innen als Trivialmaschinen (Luhmann 2004) herausarbeitet. Paseka und Schritteser zeigen in ihren Rekonstruktionen zu „Muster[n] von Schließungen“ (2018) unterrichtlicher Momente der Offenheit und Ungewissheit, wie „fruchtbare Momente in Lernprozessen“ systematisch nicht genutzt werden (ebd.), und führen dies auf ein „Arbeitsbündnis auf der Hinterbühne“ zwischen Lehrenden und Lernenden zurück. Diese „stille Übereinkunft“ wird von den Autorinnen so umrissen: „Die Lehrkräfte machen ihren ‚Job‘, indem sie erst gar nicht erwarten, dass Erkenntnis fördernde Momente eintreten (...). Die Schülerinnen und Schüler wiederum geben sich mit dem Angebot, das sie bekommen, zufrieden und fragen nicht weiter nach, wenn auf ihre Einwände nicht näher eingegangen wird und der Unterricht seinen gewohnten Lauf nimmt“ (Paseka & Schritteser 2018, S. 49). Ähnliche Beschreibungen finden sich in Breidensteins (2006) ethnographisch angelegten Untersuchung zum „Schülerjob“. Auch hier verweisen die Ethnographien auf einen Vollzug von Unterricht, der sich auf der Basis einer entsprechenden Übereinkunft maximal von der Idee einer Initiierung substanzieller Lern- oder gar Bildungsprozesse entfernt – ohne dass das zu irgendwelchen Formen des Protestes oder der Irritation führen würde. Nimmt man diese Befunde ernst, dann scheint sich der schulische Unterricht recht unproblematisch von basalen normativ-sinnstiftenden Ideen lösen zu können und im Zweifel selbstreferenziell darauf ausgerichtet werden zu können, für alle Seiten erträglich seinen Gang zu nehmen. Diese – nimmt man entsprechende Befunde ernst – ganz offensichtlich berufskulturell akzeptable Form der Gestaltung von Unterricht entspricht der rekonstruierten Bezugnahme auf die berufliche Praxis als eine letztlich von Sinnfragen befreite.

Möglich wird dieses auch durch die spezifische Institutionalisierung des Lehrer:innenberufs (ausf. Dietrich, Kunze & Peukert 2021). Diese kennzeichnet

einerseits traditionell recht weitreichende individuelle Handlungsspielräume auf der Ebene der unterrichtlichen Praxis, die gerade durch die Fassade einer weitreichenden und vielfach beklagten Bürokratie abgesichert sind. Dem stehen in nur geringem Maß organisational abgesicherte Formen der Aushandlung, Vergewisserung oder gar Überprüfung beruflicher Standards und eines tragfähigen berufsständischen Selbstverständnisses gegenüber. Berufskulturelle Komplemente dazu bilden eine Haltung der gegenseitigen Nichteinmischung (Altrichter & Eder 2004), Praktiken der kollegialen Konfliktvermeidung (Goldmann 2017, 2021) sowie der Vermeidung einer kollegialen Überprüfung individueller Entscheidungen (Rehm 2021), aber beispielsweise auch Formen der Nichtklärung von Zuständigkeiten im Kontext multiprofessioneller Kooperation (Kunze 2016; Silkenbeumer, Kunze & Bartmann 2018). Dazu steht die herausgearbeitete Fallstruktur bis hin zur prätextierten Durchbürokratisierung in bemerkenswerter Passung: Konzipiert wird ein Praktikum, das in eine Berufskultur einführt, die eine konsistente sinnstiftende normative Bestimmung des Berufes offenlässt – sich selbst also nicht gewiss ist.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine tragfähige Bestimmung des Berufes als handlungsorientierender Bezugspunkt den Berufstätigen individuell überlassen, die gegen die institutionelle Gestalt des Berufs und die Berufskultur zu leisten wäre – dieses insbesondere, wenn universitäre Adressierungen in pointierter Form das berufskulturelle Bestimmungsproblem reproduzieren.

5 Ausblick

Gerade die letzten Überlegungen verweisen darauf, dass eine empirische Auseinandersetzung mit der diskutierten Problematik weitergehende und umfassendere empirischer Untersuchungen bedarf, gerade auch, um die skizzierten Konvergenzen differenzierter in den Blick zu bekommen, gleichzeitig aber auch etwaige gegenläufige Momente abzubilden. In diesem Sinne soll nicht in unzulässiger Generalisierung behauptet werden, die rekonstruierten Konzeptionen von Schulpraktikum und beruflicher Praxis repräsentierten generell Bezugnahmen innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung. Komplementär dazu deuten die angeführten Studien auf eine relevante, ggf. dominante berufskulturelle Figur, von der aber ganz im Sinn der Annahme, dass Berufskulturen in sich keineswegs homogen sind (Terhart 1996), nicht geschlossen werden sollte, dass sich nicht tragfähige und sinnstiftende *Be*-Deutungen des Berufes finden ließen. Gerade die umrissene berufskulturtheoretische Perspektive eröffnet hier Möglichkeiten der Ausdifferenzierung, indem Professionalität oder Fragmente von Professionalität als mögliche Varianten von Berufskulturen in den Blick genommen werden, aber die Suche nach diesen nicht das zentrale erkenntnisleitende Interesse darstellt.

Jenseits problematischer Generalisierungen zeigt der Fall unzweifelhaft die empirische Möglichkeit einer sich in dieser pointierten und irritierenden Form zeigenden Leerstelle. Er verweist damit darauf, dass mit entsprechenden Bezugnahmen auf die Berufskultur von Lehrer:innen auch von einem institutionellen Ort aus zu rechnen ist, an dem vermutet und – normativ gewendet – erwartet werden könnte, dass dort tragfähige und damit verbunden auch sinnstiftende Konzeptionen schulischer Praxis entwickelt werden können. Dass diese im Rahmen der Genese und ggf. Transformation der Berufskultur im Zusammenspiel von Selbst- und Fremddeutung zu einer individuell und/oder kollektiv gedachten Professionalisierung beitragen können, setzt voraus, dass sich die universitäre Seite im Zweifel von Erwartungen einer ungebrochenen Praxisaffirmation emanzipiert. Voraussetzung dafür wäre aber eine Klärung des Selbstverständnisses der Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin (Rothland 2019), die sich dezidiert als potenziell auch irritierende Fremdbeschreibung ins Verhältnis zu berufskulturellen Selbstbeschreibungen setzt.

Literatur

- Altrichter H. & Eder, F. (2004). Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtapps (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195-221). Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. & Zaborowski, K. U. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifisch schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., Faller, C. & Kuhlmann, N. (2022). Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit – Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur ‚Corona-Krise‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (3), S. 290-306.
- Dietrich, F., Kunze, K. & Peukert, L. (2021): Halbierete Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur:innen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur:innen an Schule(n)* (S. 19-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, F. & Spitznagel, J. (i.E.). Coronakrise als Krise des Schulischen? Zur Transformativität unterrichtsbezogener Deutungsmuster. In C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs & A. Wischmann (Hrsg.), *Zwischen Transformation und Tradierung – Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen*. Opladen: Budrich.
- Dzengel, Jessica (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, D. (2021). Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-

- S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 181-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542-571). Münster & New York: Waxmann.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (S. 931-957). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In Dies. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57) (S. 268-288). Weinheim & Basel: Beltz.
- Klumsmeier, J., Bosse, D. (2022). Theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge zu reflexiven Praxisstudien in der Lehrer:innenbildung. In Dies. (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer:innenbildung* (S. 1-14). Wiesbaden: Springer VS.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 225-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T.; Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 3-36.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (261-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2004). Sozialisation und Erziehung. In Ders., *Schriften zur Pädagogik* (S. 111-122). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). *Bilder von Lehrer:innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung*. Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, U. (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? *Pädagogische Korrespondenz*, 30, S. 54-70.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A. & Schrittmesser I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31-52). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97 (2), S. 76-86.

- Rehm, A.-L. (2021). „Das liegt nicht an mir, das liegt an ihm“ – Zeugnis-Konferenzen und ihre immanente Objektivierungslogik. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall – Institutionelle und organisatorische Ausformungen* (S. 143 – 158). Wiesbaden: Springer VS.
- Rheinländer, K. & Scholl D. (2020). Einführung in den Band. In Dies. (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 11-20). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 30 (58), S. 81-94.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Professionalität im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130-157). Weinheim: Beltz.
- Terhart (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), S. 205-223.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (A. 448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 308-316). Münster: Waxmann.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer I. (Hrsg.) (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Motiv des Praxiswunsches in der Lehrerbildung. In W. Schubarth; K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat* (S. 183-196). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Autorenangaben

Dietrich, Fabian, Prof. Dr.,

Professor für Schulpädagogik, Lehrstuhl für Schulpädagogik,

Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität Bayreuth.

Arbeitsschwerpunkte: Professions-/Professionalisierungsforschung, Berufskultur-forschung, Rekonstruktive Schulforschung, Rekonstruktive Governance-forschung, Schultheorie.

fabian.dietrich@uni-bayreuth.de