

Bonnet, Andreas; Bakels, Elena; Hericks, Uwe

Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. Professionelles Handeln als Entscheiden

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. 179-196. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bonnet, Andreas; Bakels, Elena; Hericks, Uwe: Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. Professionelles Handeln als Entscheiden - 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. 179-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283244 - DOI: 10.25656/01:28324; 10.35468/6043-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283244>

<https://doi.org/10.25656/01:28324>

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-License: <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, Elena Bakels und Uwe Hericks

Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive – Professionelles Handeln als *Entscheiden*

Zusammenfassung

Insbesondere rekonstruktive Untersuchungen haben die Bedeutsamkeit impliziter Wissensbestände für die Professionalisierung von Lehrpersonen herausgearbeitet. Diese Linie der Professionsforschung untersucht mit Hilfe soziologischer Theorien und rekonstruktiver Methoden, welchen Einfluss sozialisatorisch erworbene Wissensbestände und die Strukturen der Organisation Schule auf das Handeln von Lehrpersonen haben. Im Zentrum dieses Aufsatzes stehen die praxeologisch zentralen Begriffe *Habitus* und *Norm* sowie die systemtheoretische Konzeptualisierung von (organisationalem) Handeln als Umgang mit Kontingenz durch das Treffen von Entscheidungen. Die Ausführungen werden an ersten Daten aus dem Projekt *Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch (ProME)* illustriert. In diesem Projekt wird untersucht, wie Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch im Spannungsfeld von Habitus, Organisations- und Identitätsnormen zu ihren alltäglichen Handlungsentscheidungen kommen.

Schlüsselwörter

Entscheidung, Erwartung, Habitus, Norm, Standardisierung

Abstract

Reconstructive research into teacher knowledge has established the crucial role of implicit knowledge. This line of enquiry uses sociological theories and interpretative methods to establish the impact of a-theoretical knowledge or narrative knowledge on teachers' actions. In this paper we use the praxeological concepts of *habitus* and *norm* alongside the systemtheoretical notion of *decision-making* in order to conceptualize how individuals act in organizational contexts. We exemplify this with first data from our project *Professionalisation of Teachers of Maths and English (ProME)*. This project examines, how teachers of Maths and English navigate the tensions between habitus, organizational norms, and identity-norms in their daily decision-making.

Keywords: decision-making, expectation, habitus, norm, standardisation

1 Einleitung

Als Lehrer:in ist es nicht ungewöhnlich, sich nach Schulschluss zu Hause in Bezug auf so manche Handlung zu fragen: Warum habe ich das heute morgen getan? Natürlich ist nicht alles fragwürdig, was sich über einen Schulmorgen hinweg ereignet. Nicht selten aber tun wir Dinge, von denen wir uns wirklich vorgenommen hatten, sie nicht mehr zu tun. Oder wir unterlassen etwas, das wir uns fest vorgenommen hatten. Damit meinen wir keinesfalls Nebensächlichkeiten, sondern tiefgreifendere Dinge, so z. B. ob ich am Ende einer kooperativen Arbeitsphase dem Impuls widerstanden habe, noch eben schnell eine frontale Ergebnissicherung, die natürlich in dieser Form ihren (ohnehin widersinnigen) Namen nicht verdient, zu inszenieren. Wenn wir davon in Lehrerfortbildungen sprechen, sehen wir regelmäßig heftiges Nicken. Anscheinend ist also das Problem, gegen die eigenen Intentionen zu handeln, keinesfalls ein Einzelfall. Oder anders gesagt: Das alltägliche Handeln und seine Gründe sind deutlich komplexer, als dass man es lediglich als das Umsetzen von Intentionen fassen könnte. Wir haben dies als eine der zentralen Fragen aus unserer Studie zu kooperativem Lernen (Bonnet & Hericks 2020) mitgenommen. Diese Studie hat auch zahlreiche Anhaltspunkte geliefert, was die Gründe für dieses Phänomen sein könnten.

Diesen Anhaltspunkten gehen wir seit 2022 im Projekt *Professionalisierung von Lehrpersonen – Mathematik und Englisch (ProME)*, über das wir in diesem Aufsatz erstmals berichten, vertieft nach. Durch unsere intensive Auseinandersetzung mit der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) und deren Anwendung auf Fragen der Professionalisierung (u. a. Bakels 2020; Bohnsack 2020; Bonnet & Hericks 2020; Bohnsack, Bonnet & Hericks 2022; Bonnet & Hericks 2022), erschien es uns zunehmend so, dass die oben beschriebene Problemlage auf das Konzept der *Entscheidung* verweist.

Mit diesem Phänomen beschäftigen wir uns in unserem Projekt *ProME*. Wir fragen, wie Lehrpersonen zu ihren alltäglichen Handlungsentscheidungen kommen. Und wir fragen, wie die Lehrpersonen diese permanente Notwendigkeit zum Entscheiden erleben. Wir werden im Folgenden über dieses Projekt in fünf Schritten berichten. (1) Zunächst skizzieren wir sehr kurz den Forschungsstand zum Phänomen des Entscheidens von Lehrpersonen. (2) Anschließend erläutern wir die Grundannahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. (3) Nachfolgend legen wir dar, wie in diesem theoretischen Rahmen der Entscheidungsbegriff konzeptualisiert wird. (4) Im Anschluss daran zeigen und illustrieren wir, welche Formen von Entscheidungen sich im ersten Zugriff auf unsere Interviewdaten gezeigt haben. (5) Wir schließen mit einer Darlegung der weiteren Schritte des Projekts.

2 Der Entscheidungsbegriff in der Professionsforschung

Unter dem Begriff Professionsforschung hat sich die Forschung zum Wissen und Handeln von Lehrpersonen in den letzten zwanzig Jahren auch in Deutschland umfassend entfaltet und ausdifferenziert (vgl. Hinzke & Keller-Schneider in diesem Band). Dabei ist es auch zu einer Intensivierung entsprechender Forschung in den Fachdidaktiken gekommen. Blickt man dorthin, zeigt sich auch, dass die Forschung zum Wissen von Lehrpersonen international eine deutlich längere Tradition hat als im deutschsprachigen Raum. Das gilt auch für die Verwendung des Entscheidungsbegriffs in diesem Bereich. In seiner Bilanzierung der Forschung zum Lehrerwissen rekonstruiert der fremdsprachendidaktische Professionsforscher und Lehrerbildner Donald Freeman (2002) bis zum Beginn der Jahrtausendwende drei Phasen internationaler Professionsforschung.

Die erste Phase (bis 1975) sei fest im Prozess-Produkt-Paradigma verwurzelt gewesen. Dabei sei es darum gegangen, Verhaltensweisen der Lehrpersonen mit schülerseitigen Lerneffekten in Verbindung zu bringen. Auf der Ebene der Forschung habe dies dazu geführt, dass Lehrpersonen als *black box* betrachtet wurden, deren Wissen eigentlich nicht interessierte. In der Lehrerbildung seien Unterrichtsinhalte, unterrichtsmethodisches Wissen und theoretisches Wissen als unabhängig voneinander zu erwerbende Elemente betrachtet worden. Treiber sei die alloкатive Funktion gewesen: Es musste eine Wissensbasis definiert werden, um den Zugang zum Berufsstand zu regulieren, „a knowledge-base upon which to predicate policy actions such as teacher licensure“ (Freeman 2002, S. 4). Der Begriff der Entscheidung spielte in dieser Phase keine Rolle.

Bereits in der nächsten eindeutig zu bestimmenden Phase (1980 bis 1990) aber wird dieser Begriff prominent. Mit dem Konzept des *decision-making* (Shavelson & Stern 1981) entsteht laut Freeman „[t]he central and arguably the most influential concept“. In Bezug auf diesen Forschungsgegenstand lassen sich zwei Ansätze unterscheiden. Die psychologisch orientierten Studien (s.o.) bleiben laut Freeman „almost quasi-behavioural“ (Freeman 2002, S. 2) und untersuchen quantifizierbare Elemente der Sichtstruktur des Entscheidens. Auf der anderen Seite versuchen rekonstruktive Studien zum professionellen Wissen, zur Tiefenstruktur und damit zum impliziten Wissen von Lehrpersonen vorzudringen. Sie arbeiten mit zahlreichen Konzepten, z. B. *subjective-school-related knowledge* (Hawkes & Olson 1984), *personal practical knowledge* (z. B. Clandinin 1985) oder auch *beliefs* (Parajes 1992) und betonen die Situiertheit des Wissens in der täglichen Praxis. Obwohl diese Studien den Entscheidungsbegriff nicht ins Zentrum stellen, ist das Treffen alltäglicher Handlungsentscheidungen in diesen Ansätzen sehr wohl präsent. Das gilt besonders für Schöns Konzept des *reflective practitioner* (Schön 1983). In der Rückschau kann dessen zentrales Konzept der *reflection in action* als (un-)bewusstes Treffen von Auswahlentscheidungen im Gewährwerden

kontingenter Handlungsalternativen rekonstruiert werden. Wir kommen später im Text darauf zurück.

Für die dritte Phase (1990-2000) spricht Freeman von der „decade of consolidation“ (2002, S. 8), in der die Postmoderne ins Spiel komme. Die Professionsforschung sei sich nun der Subjektivität, Positionalität, Situiertheit und Narrativität von Wissen gewahr geworden. Dadurch seien die Konzeptualisierungen von Wissen komplexer und damit die ökologische Validität größer geworden. Insgesamt sei nun die Perspektive der Akteure konsequent einbezogen worden, um das Wissen der Lehrpersonen „from the inside“ (ebd.) zu erforschen. Dies sei erfolgt, indem sich die Professionsforschung dem *interpretative paradigm* zugewandt habe. Indem in dieser Zeit vor allem der Begriff des *Kontext* bedeutsamer wurde, hat sich zwar eine größere Sensibilität für Kontingenz als Handlungsproblem von Lehrpersonen herausgebildet. Der Begriff der Entscheidung ist allerdings in der rekonstruktiven Forschung nicht explizit aufgenommen worden.

Dies ist stattdessen in quantitativ-subsumptionslogischen Ansätzen geschehen. Mit einem kurzen Blick auf diese Forschungsrichtung verlassen wir die Darstellung von Donald Freeman. Anschließend an die oben genannten Arbeiten aus den 1980er Jahren (z. B. Shavelson & Stern 1981) wurden mehrere Modellierungen von Entscheidungen hervorgebracht. Sie erwuchsen daraus, dass sich die expliziten Wissenstypen nach Shulman (z. B. 1987) als nicht ausreichend Erklärungsmächtig für das Handeln von Lehrpersonen erwiesen hatten. Die Entscheidungsmodelle sollten dieses Problem lösen, indem sie eine situierte Perspektive einnehmen und nicht mehr streng zwischen Wissen als mentaler Disposition und Wissen als situativer Performanz unterscheiden. Die Studien knüpfen explizit an das Konzept der *professional vision* (Goodwin 1994) an. Unter dem Oberbegriff *noticing* wird diese professionelle Unterrichtswahrnehmung als Hinwendung zu und Sinnkonstruktion in Bezug auf relevante Ausschnitte des Unterrichtsgeschehens konzeptualisiert (Sherin et al. 2011). In jüngeren Studien wurde dieses situative Handeln von Lehrer:innen in die drei Teilprozesse *perception*, *interpretation* und *decision making* aufgelöst (für einen Forschungsüberblick vgl. Stahnke et al. 2016). Insbesondere das PID-Modell (Blömeke et al. 2015) zeigt aber deutlich, dass dieser mikroskopisch vergrößerte Blick auf das Entscheidungsgeschehen in das Angebot-Nutzungs-Modell eingebunden ist und damit im Prozess-Produkt-Paradigma verortet bleibt.

Auch wenn die quantitative Betrachtung des Entscheidungsgeschehens im Lehrerhandeln interessante Einblicke und Vergleichsmöglichkeiten eröffnet, so ist sie allein zu eng, um das Treffen von Handlungsentscheidungen von Lehrpersonen aussagekräftig zu konzeptualisieren. Es ist daher an der Zeit, die rekonstruktive Tradition der Professionsforschung auch in Bezug auf Handlungsentscheidungen weiterzuführen. Im nächsten Abschnitt erläutern wir, wie wir dies mittels der praxeologischen Wissenssoziologie umsetzen.

3 Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung

Die praxeologische Wissenssoziologie folgt der generellen Annahme, dass menschliches Handeln nicht nur auf explizitem, sondern v. a. auf implizitem Wissen beruht. Sie verwendet Elemente aus verschiedenen soziologischen Theorien, so v. a. der Ethnomethodologie, der Kulturosoziologie, der Systemtheorie und der Mannheim'schen Wissenssoziologie, um dieses implizite Wissen und seine Situiertheit in der Handlungspraxis theoretisch zu fassen. Auf der einen Seite geht es dabei um Normen, mit denen sich Individuen auseinandersetzen (müssen). Sie seien insofern kontrafaktisch, als sie nie vollständig umgesetzt werden könnten, sondern grundsätzlich akzeptiert sei, dass sie immer nur eine Orientierung des Handelns darstellen. Dabei sei grundsätzlich zwischen zwei Arten von Normen zu unterscheiden: „zum einen die Identitätsnormen auf gesellschaftlicher Ebene sowie die Normen und Rollenerwartungen auf institutionell-organisationaler Ebene“ (Bohnsack 2017, S. 106) Während Identitätsnormen häufig implizit bleiben, sind Organisationsnormen v. a. auf der Ebene expliziten Wissens anzusiedeln. Normen erhalten „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die *Rahmung*, d. h. die Integration und >Brechung< in und durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis, wie sie sich im Modus Operandi des *Habitus* oder eben *Orientierungsrahmens* vollzieht“ (ebd., S. 108) Mit Habitus bzw. Orientierungsrahmen sind jene unbewussten Handlungsdispositionen gemeint, die Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation erwerben, und die – worauf sich Bourdieu mit dem Begriff *inkorporieren* bezieht – so weit verinnerlicht werden, dass der Habitus nicht nur die geistigen und emotionalen Dispositionen durchdringt, sondern sich sogar in der Körperhaltung manifestiert. Als implizites Wissen ist der Habitus für eine bewusste Reflexion nur schwer zugänglich, und als über lange Zeit inkorporiertes Wissen ist er außerdem sehr resistent gegenüber Veränderung. Die praxeologische Wissenssoziologie geht somit davon aus, dass menschliches Handeln grundsätzlich die Relationierung von Norm und Habitus erfordert. Da dabei unterschiedliche Wissensformen im Spiel sind, geht Ralf Bohnsack in seiner Theorie davon aus, dass Norm und Habitus in einer „notorischen Spannung“ zueinander stehen, womit nicht gesagt ist, dass tatsächliche Normen und tatsächlicher Habitus einer gegebenen Person auch von ihrer jeweiligen inhaltlichen Ausprägung her in Spannung zueinander stehen müssen. Da sich Lehrpersonen sowohl mit gesellschaftlichen Normen als auch mit organisationalen Normen in ihrem Handeln auseinandersetzen müssen, spricht Bohnsack hier von einer „doppelten Doppelstruktur“ (ebd., S. 129).

Der Kern der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen als Professionelle liegt nun darin, durch ihr Handeln dafür zu sorgen, dass sich in jeder ihrer Lerngruppen eine routinierte Handlungspraxis ergibt, in der die relevanten Normen unterein-

ander sowie mit den von den Handelnden mitgebrachten Habitus stabil und funktional, das heißt im Sinne der gesellschaftlich vereinbarten Funktion der Schule als Organisation relationiert werden. Dabei geht es somit darum, die potenziell zwischen Lehrenden und Lernenden bestehenden Unterschiede in Bezug auf Habitus und wahrgenommene Normen, also Rahmeninkongruenzen, so zu bearbeiten, dass es zu einer für alle Beteiligten erwartbaren Handlungspraxis kommt. Diese routinisierte Relationierung von Norm und Habitus wird in der praxeologischen Wissenssoziologie als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne konzeptualisiert. Da darin auch Elemente einer organisationstypischen Fremdrahmung enthalten sind, wird er auch als *konstituierende Rahmung* bezeichnet. Konstituierend, weil er gewissermaßen die Basis für das Handeln in der Organisation darstellt. Rahmung, weil die Aktionen der Handelnden auf diese konstituierende Rahmung Bezug nehmen müssen.

4 Das Handeln von Lehrpersonen als Treffen von Entscheidungen

Nicht nur aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie selbst, sondern auch aus der Perspektive der sie speisenden Bereiche der Soziologie ist das Konzept der *Entscheidung* zentral. Jegliches Kollektiv muss permanent darüber entscheiden, welche Normen gelten sollen und inwieweit die Handlungen seiner Mitglieder akzeptabel sind und weiterhin eine Zugehörigkeit zum betreffenden Kollektiv rechtfertigen. Dies verweist auf geltende Identitätsnormen. Organisationen als spezielle Kollektive haben weiterhin die Aufgabe, bestimmte gesellschaftlich vereinbarte Funktionen zu erfüllen, wie z. B. festzustellen, ob eine Handlung noch legal oder sanktionsbedürftig ist (Gerichtsverhandlung), ob eine Handlung noch im Rahmen des Normalen oder pathologisch therapiebedürftig ist (medizinische Untersuchung) oder ob eine Handlung ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht und somit eine bestimmte Note rechtfertigt (schulische Prüfung). Nach Niklas Luhmann liegt daher die Kernaufgabe von Organisationen darin, das Handeln ihrer Mitglieder in Bezug auf bestimmte Kriterien entscheidbar zu machen. Die Kernaufgabe der in der Organisation tätigen Professionellen wiederum liegt darin, im Vollzug ihres Handelns die notwendigen Entscheidungen herbeizuführen und mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen umzugehen.

Die Herausforderung für die Professionellen liegt vor allem darin, dass die Entscheidungen stark mit Kontingenz verbunden sind. In diesem Sinne vollzieht jede soziale Handlung eine Entscheidung, indem in ihr Normen und Habitus, die in vielerlei möglichen Weisen relationiert werden könnten, auf *eine* ganz bestimmte Weise relationiert werden. Im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie stellt somit jede Handlung situativ eine Entscheidung und damit die Stützung oder Veränderung eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne dar. Durch

jede Handlung werden somit auch die Erwartungen der Mitglieder des Kollektivs gestützt oder irritiert. Oder anders gesagt: Die mit jeder Handlung vollzogene *Entscheidung* für eine bestimmte Relationierung von Norm und Habitus *reagiert* auf Erwartungen und *erzeugt* gleichzeitig zu ihr passende Erwartungen in Bezug darauf, welche Relationierung von Norm und Habitus – also: welcher Orientierungsrahmen im weiteren Sinne – in der betreffenden Organisation akzeptiert ist und was als inakzeptabel betrachtet werden könnte.

Luhmann fasst das Entscheiden als „Elementarereignis“ (Luhmann 2019, zuerst 1984, S. 312) organisierter Sozialsysteme auf. Unterhalb von Entscheidungen würden immer nur wieder Sub-Entscheidungen zum Vorschein kommen, und daher sei Handeln – insbesondere, wenn es in Organisationen stattfindet – ganz grundlegend als Entscheiden verstehbar. Aufgrund des großen Einflusses der Wirtschaftswissenschaften habe sich jedoch die Idee von Handeln als zweckrationalem Entscheiden durchgesetzt. Dieser Ansatz führe das Entscheiden auf Präferenzen zurück und erzeuge damit das Problem, dass Präferenzen als stabil und situationsunabhängig gedacht würden. Insbesondere das Handeln in Organisationen sei aber aufgrund von Komplexität und Handlungsdruck hochgradig mit Kontingenz belastet. Handlungsentscheidungen seien daher ein situatives Geschehen, bzw. ein „momenthaftes Ereignis“ (ebd., S. 311), in welchem Kontingenz und damit die Differenz zwischen System und Umwelt lediglich im Moment der Entscheidung selbst aufgelöst werde und unmittelbar danach wieder vorhanden sei, indem man – nun im Rückblick – die Angemessenheit der eigenen Entscheidung in Zweifel zieht.

Einen weiteren zentralen Gedanken bildet bei Luhmann, dass Entscheiden als Reaktion auf Erwartungen zu verstehen ist. Diese Erwartungen wiederum bezögen sich einerseits in Form von kommunizierten Handlungserwartungen direkt auf das eigene Handeln. In Form von Erwartungserwartungen wirkten sie andererseits indirekt: Wenn keine unmittelbaren Handlungserwartungen kommuniziert wurden, muss die handelnde Person antizipieren, welche Handlungserwartungen vorliegen könnten. Diese Orientierung von Entscheidungen an Erwartungen würde auch erklären, warum wir teilweise gegen unsere Intentionen handeln. Dies wäre der Fall, wenn die Erwartung stärker handlungsleitend war als die eigene Präferenz. Umgekehrt sei auch das Handeln nach Präferenzen vorstellbar; allerdings nur als Grenzfall, wenn keine Erwartungen als „Entscheidungsdirektive“ (ebd., S. 319) existierten.

Insbesondere in Organisationen ist die Modellierung von Handeln als entscheidungsmäßige Bezugnahme auf Erwartungen sehr erklärungsmächtig, weil sie den Zusammenhang von Struktur und Agency erfasst. Die Struktur der Organisation ist dabei in den Erwartungen aufgehoben, und über diese Erwartungen wirkt die Organisation auf das Handeln der Einzelnen ein. Entsprechen die Handlungen nicht den bis dato routinisierten Erwartungen, so wird evtl. durch eine

abweichende Handlung auch eine von den bisherigen Erwartungen abweichende Erwartung erzeugt. Je nachdem, welche Reaktion auf diese Handlung erfolgt und ob homologe Handlungen vorgenommen werden, kann sich die kollektive Erwartung und damit die Struktur der Organisation verändern.

Auch aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie wird Handeln als Entscheiden im Sinne des Auswählens aus kontingenten Handlungsoptionen aufgefasst. Die Erwartungen, auf die dieses Handeln reagiert, werden einerseits als Normen (vgl. 3.) gefasst und lassen sich in organisationsspezifische Organisationsnormen und in nicht-spezifische Identitätsnormen unterteilen. Erwartungen können aber auch in habitualisierter Form (im Sinne von Entscheidungsprämissen) vorliegen und gehen dann auf der Ebene des Habitus in Entscheidungen ein. Grundsätzlich stellt jede Handlungsentscheidung eine Relationierung von Normen und Habitus dar, die die praxeologische Wissenssoziologie als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne konzeptualisiert.¹

„Hinsichtlich der konstitutiven Bedingungen eines Interaktionssystems, welches ich als professionalisiertes Milieu definiere, stehen die professionellen Akteur:innen vor der Anforderung, ›Entscheidungen‹ [...] mit Bezug auf eine organisational erwartete (rechtliche, fachliche, pädagogische, therapeutische etc.) Programmatik im Kontext eines komplexen interaktiven und (qua kollektivem performativem Gedächtnis oder Systemgedächtnis) reproduzierbaren Prozesses mit ihrer Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums routinisiert und habitualisiert zu treffen und zu vermitteln. [...] Den in diesem interaktiven Prozess sich entfaltenden Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) habe ich konstituierende Rahmung genannt. Auf diese Weise entfalten resp. reproduzieren sich zugleich ein organisationaler Rahmen wie auch ein konjunktiver Erfahrungsraum (ein Milieu) und somit ein professionalisiertes resp. sich professionalisierendes Milieu“ (Bohnsack 2020, S. 102-103).

Dabei ist es gleichgültig, ob die Entscheidung vollständig bewusst, z. B. als handlungsentlastete Planungsentscheidung, vollständig unbewusst als routinisierter Handlungsvollzug oder in einem Zwischenbereich als mehr oder weniger bewusste situative Wahrnehmung und Auswahl kontingenter Optionen erfolgt. Diese drei Optionen scheinen uns analog gedacht zu den drei Modi professionellen Handelns *knowledge in action*, *reflection on action* und *reflection in action* (Schön 1983). Somit lassen sich für den unmittelbaren Handlungsvollzug erst einmal zwei Entscheidungsvarianten postulieren: solche, in denen ein bestehender Orientierungsrahmen im weiteren Sinne fortgeschrieben wird (*knowledge in action*), und solche, in denen aus der bestehenden Kontingenz ein potenziell alternativer Orientierungsrahmen im weiteren Sinne emergieren kann und damit Struktur

1 Lässt sich für diesen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne eine situationsübergreifend konsistente Struktur der Relationierung von Norm und Habitus rekonstruieren, so existiert eine „konstituierende Rahmung“ (vgl. Bohnsack 2017, 2020) als Voraussetzung für eine professionalisierte Praxis.

potenziell verändert wird (*reflection in action*). Auch das außerunterrichtliche Handeln in Form von *reflection on action* hat eine potenziell strukturverändernde Wirkung, weil darin der bestehende Orientierungsrahmen im weiteren Sinne verändert werden kann.

5 Das Projekt *ProME*

Bis hierher haben wir versucht deutlich zu machen, dass der Begriff der *Entscheidung*, so wie die praxeologische Wissenssoziologie ihn versteht, sowohl die Logik routinisierter Praxis als auch deren Veränderung erfassen kann. Damit glauben wir, einen sehr weitreichenden Blick auf das Handeln von Lehrpersonen werfen und es damit sehr weitgehend verstehen zu können. Als Erhebungsmethode nutzen wir episodische Interviews, da Interviews besonders gut geeignet sind, um Normen, Habitus und deren Relationierung zu rekonstruieren. Zudem haben wir bereits in vergangenen Projekten (Bonnet & Hericks 2020) festgestellt, dass narrative Passagen und Videographien in Bezug auf die Logik der Praxis nahezu homolog waren. Darüber hinaus werden durch die Begrenzung der Datenmenge mehr Fälle bearbeitbar und somit mehr Vergleichshorizonte zugänglich.

Dies erscheint uns besonders wichtig, da sich in vorangegangenen praxeologisch-wissenssoziologischen Studien angedeutet hat, dass die Entscheidungen von Lehrpersonen sowohl von generischen (z. B. die Wahrnehmung von und der Umgang mit Ungewissheit) als auch von fachspezifischen Aspekten (z. B. für das Fach Englisch die so genannte „Korrektheitsnorm“ (Wilken 2021)) beeinflusst werden. Um beide Aspekte des Entscheidens in den Blick nehmen zu können, ist das Projekt auf zweierlei Weise vergleichend angelegt. Einerseits werden die Fächer Englisch und Mathematik verglichen. Andererseits werden Interviews aus Deutschland und aus North Carolina (U.S.A.) herangezogen.

Der Leitfaden enthält Fragen zur Berufsbiografie, zum Schulalltag, zu konkreten Unterrichtsstunden, zum Kollegium, zur Interaktion mit Schüler:innen, zur Pandemie, zur Übernahme einer neuen Klasse sowie zur Leistungsbewertung und zu Ungewissheit. Die Analyse der Interviews erfolgt mittels dokumentarischer Methode, die wir andernorts bereits umfassend dargelegt haben (z. B. Bakels 2020, Bonnet & Hericks 2020).

Das Sample umfasst bisher 18 deutschsprachige Interviews, die in Deutschland erhoben wurden, und 12 englischsprachige Interviews, die in den U.S.A. erhoben wurden. Im Sample wurde gezielt nach Schulform, sozio-ökonomischem Hintergrund der Schülerschaft der Schule, Unterrichtsfach und im englischsprachigen Sample auch nach Schulstufe kontrastiert. Wir haben uns bemüht, möglichst oft Englisch- und Mathematiklehrer:innen derselben Schule zu interviewen. Aufgrund der begrenzten Erhebungszeit und des schwierigeren Zugangs zu den Schulen ist das englischsprachige Sample aktuell noch nicht ganz vollständig.

6 Der Fall TFANC1804

Im Folgenden berichten wir über die Analyse des ersten Falles. Wir beginnen mit vier Formen von Entscheidungen, die im engeren Sinne auf unser Erkenntnisinteresse antworten und dem von uns theoretisch Erwarteten entsprechen. Anschließend präsentieren wir drei Formen von Entscheidungen, die wir darüber hinaus aufgefunden haben und diskutieren ihre weitere Bearbeitung im Projekt.

Entscheidungsform 1: *Routinisierte Relationierung von Norm und Habitus*

Die erste Form von Entscheidung lässt sich aus den narrativen Passagen des Interviews rekonstruieren, in denen die routinisierte alltägliche Handlungspraxis erzählt wird. Aus der Interpretation mehrerer dieser Passagen lässt sich rekonstruieren, worin das zentrale Orientierungsproblem der Praxis dieses Falles besteht und in welcher Weise in dieser Praxis Habitus und Norm relationiert werden. Das zentrale Orientierungsproblem zeigt sich in einer Episode, in der die Lehrerin von einem der so genannten *EOG* (*End of Grade Test*), also den in amerikanischen Schulen am Ende jedes Schuljahres zu schreibenden standardisierten Tests, erzählt.

1039 i mean we've had- i've
 1040 had students who come in two days before the test and they have to sit. //right// uh two
 1041 years ago i had a pair of twins (.) they came from extremely traumatic situation in
 1042 Congo, in the war in Congo, //mhm// they'd been in the war and in refugee camp they
 1043 were eleven (.) in fifth grade they'd never been in school a day in their life //mhm mhm//
 1044 and they'd been running from (.) pursuers their whole life. //mhm mhm// welcome to
 1045 America (.) we're gonna take care of you. trust us. we love you. sit down for three hours
 1046 and fill in these bubbles. //mhm// @(.)@ i watched into the testing room afterwards and
 1047 just cried, and when everyone asked me why i was crying, they cried @(too)@ //right//
 1048 that's not what these kids need //mhm// and is there no way (.) you can (.) exempt them
 1049 from that, // we've been told straight out "no" (TFANC1804: 1039-1049)

In der Weiterführung der Episode berichtet die Lehrerin davon, dass viele Kolleg:innen an anderen Schulen genau wie sie selbst das Bildungsministerium des Bundesstaates angeschrieben und darum gebeten haben, frisch eingewanderte Kinder von den *EOG* zu befreien. Das sei nicht gestattet worden mit der Begründung, dass ja kein Schaden entstehe, denn die Testergebnisse würden weder gegen die Schulen noch gegen die Kinder verwendet:

„the big answer that we keep getting is <well we just need the data point [...] it doesn't count against the school. and it doesn't count against them“ (TFANC1804: 1054).

In dieser Episode gibt die Lehrerin zu verstehen, dass die *Organisationsnorm* der Testung am Jahresende trotz der Intervention zahlreicher Lehrpersonen auf Ebene

der zuständigen politischen Ebene nicht verhandelbar ist. Dies ist konsistent mit anderen Episoden, in denen die Lehrerin ebenfalls diese Tatsache ausdrückt. Darüber hinaus wird in den anderen Episoden deutlich, dass die Unverhandelbarkeit der *EOG* großen Druck auf die Lehrer:innen und Schüler:innen ausübt, die im *state curriculum* (Bildungsplan des Bundesstaats) genannten Inhalte im jeweiligen Schuljahr vollständig zu bearbeiten. In der Episode kommt weiterhin zum Ausdruck, dass die Lehrerin sich und ihre Schüler:innen dieser Organisationsnorm vollständig unterwirft. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne enthält somit erstens ein Element der Übernahme der Organisationsnorm.

In der Episode zeigt sich aber auch, dass die Lehrerin mit der daraus entstehenden Situation sehr unglücklich ist. Sie übernimmt die Perspektive der beiden Kinder, stellt sich die Stationen ihres bisherigen Lebens vor und denkt daran, dass die Kinder nie zuvor in einer Schule waren. Im weiteren Verlauf der Episode schildert sie, dass diese Kinder auch noch ein Jahr danach „true emotional scars“ (TFANC1804: 1071) haben und die Lehrer-Schüler-Beziehung durch die Testsituation fundamental beschädigt wird. Die Lehrerin kritisiert dies, indem sie durch zynische Ironisierung („we’re gonna take care of you. trust us. we love you“, TFANC1804: 1045) ausdrückt, dass die geschilderte Testpraxis der *Identitätsnorm* der amerikanischen Gesellschaft als Zufluchtsort der Verfolgten dieser Erde fundamental widerspricht. Durch die weinende Reaktion der Lehrerin bringt sie gleichzeitig performativ zum Ausdruck, dass sie sich mit dem Schicksal der Kinder identifiziert und deren Leiden (nicht nur) in der Situation auch sie schmerzt. Die Tatsache, dass sie in der Testsituation selbst keine Regung zeigt und die Unmenschlichkeit der Testpraxis auch nicht kommentiert, sondern erst nach der Situation in Tränen ausbricht, verweist auf das zweite Element des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne, nämlich das unvermittelte Erleiden.

Diese Rahmung ist aber nicht immer vorhanden, sondern nur in der Testsituation. Die Organisationsnorm steht erstens in Spannung mit einer anderen Norm, die die Lehrerin an verschiedenen Stellen des Interviews umfassend zum Ausdruck bringt. Es wird deutlich, dass sie einer *Identitätsnorm* folgt, die auf Partizipation der zugewanderten Kinder, deren Integration in das amerikanische Schulsystem und schließlich deren Teilhabe an der amerikanischen Gesellschaft zielt. Diese Identitätsnorm ist so tief biographisch verankert, dass sie mindestens teilweise habitualisiert ist. Aus ihrer berufsbiographischen Eingangserzählung lässt sich nämlich ein *Habitus* rekonstruieren, der insgesamt auf die Entdeckung von Neuem, den Kontakt mit Andersartigkeit, einer Freude an individueller Weiterentwicklung bzw. Lernen und ein Interesse an Individuen gekennzeichnet ist. Insgesamt drückt sich darin gleichzeitig eine hohe Affinität zu Ungewissheit aus. In ihrer Biographie zeigt sich das darin, dass sie nach einer ersten Tätigkeit als Lehrerin bewusst auf einen anderen Kontinent und in ein Land gegangen ist, dessen Sprache sie noch überhaupt nicht beherrschte (TFANC1804: 51-82). Dort hat sie

mehrere Jahre lang Englisch unterrichtet und dann ihren heutigen Mann geheiratet, der aus einem anderen Land des Kontinents stammte und dessen Sprache sie auch nicht sprach. Das Interview enthält noch weitere homologe Episoden. Damit ergibt sich folgende Problematik. Die Lehrerin will (*Identitätsnorm*) und muss (*Organisationsnorm*) ihren Schüler:innen den Erwerb der im *state curriculum* niedergelegten Inhalte und Ziele ermöglichen. Die sehr niedrig bis gar nicht entwickelte Sprachkompetenz der Lernenden in Bezug auf Englisch verhindert jedoch, dass verbale Erklärungen bzw. Interaktion, die den Normalfall herkömmlichen Unterrichts darstellen, dazu genutzt werden können. Die zwanglose Lösung wäre, den Kindern zu ermöglichen, sich die Inhalte in ihrem eigenen Tempo (und ggf. ihrer eigenen Sprache) zu erarbeiten. Das geht aber nicht, da die Tests, sowie die Notwendigkeit, die Kinder spätestens nach zwei Jahren in Regelklassen zu überführen, die dafür erforderliche Zeit nicht einräumen.

Eine Variante dieses Orientierungsrahmens im weiteren Sinne zeigt sich in einer Unterrichtsepisode zum Bruchrechnen, die sie umfassend erzählt und theoretisiert (TFANC1804: 170-278). Die Lehrerin erläutert zunächst, dass sie Bruchrechnung deutlich schwieriger zu lernen findet als andere mathematische Prozeduren, wie z. B. die Multiplikation. Das liege an der deutlich größeren Anzahl von Konzepten, die zur Bruchrechnung erworben werden müssten. In einer ersten Passage berichtet sie davon, wie Ihre Kolleg:innen und sie von den Alltagsproblemen und -vorstellungen ihrer Schüler:innen (z. B. dem Aufteilen einer Pizza oder eines Kuchens) ausgehen. Außerdem sei es wichtig, den ganzen Körper zu involvieren. Dies sei nach ihrer Erfahrung eine sehr gute Basis für die Schüler:innen.

„they're able to layer on the academic language very easily, words like <numerator> and <denominator> //mhm// i used to be scared of, @(.)@” (TFANC1804: 181-183)

In der aktivistischen Konstruktion mit den Kindern als Subjekt des Satzes drückt sich in diesem Satz eine konstruktivistische Grundhaltung aus, in der die Kinder den aktiven Part haben, die Bildungssprache bzw. Fachsprache mit den Konzepten zu verknüpfen, die sie erworben haben. In einer weiteren Passage wird deutlich, dass dabei Gesten eine herausragende Bedeutung haben (TFANC1804: 203-246). Die Lehrerin erläutert, dass jedem Fachbegriff – also z. B. Zähler, Nenner, Bruch, Ganzes – eine eigene Geste zugehört, die von Lehrer:innen und Schüler:innen bei jeder Verwendung des Wortes ausgeführt würde. Die Habitualisierung dieser Praxis offenbart sich, in dem die Lehrerin die Gesten im Interview permanent verwendet, bis sie lachend selbst darauf aufmerksam wird (TFANC1804: 206-207). Im weiteren Verlauf der Episode beschreibt sie, wie die Gesten durch Anmalen der Hände der Kinder noch aussagekräftiger gemacht werden (TFANC1804: 220-230).²

2 Eine durchgängige Eigenschaft des Interviews ist es, dass die Lehrerin in ihren Erzählungen, Berichten oder Argumentationen immer wieder Fachbegriffe verwendet und auf Spracherwerbstheorie oder Lerntheorien verweist. Diesem Aspekt können wir in diesem Aufsatz leider nicht weiter nachgehen.

Auch hier haben wir es also damit zu tun, dass die Lehrperson die Organisationsnorm der vollständigen Bearbeitung des Curriculums übernimmt. Anders als in der Testsituation tut sie nun jedoch alles dafür, dass diese Norm nicht einfach in den Raum gestellt, sondern intensiv vermittelt wird. Sowohl von der didaktischen Seite her, nämlich durch die Anknüpfung der Inhalte an die Lebenswelt der Schüler:innen, als auch von der methodischen Seite her, nämlich durch gestisches (Anmalen der Hände) und sprachliches (Verwenden von Gesten und Spracharbeit) Scaffolding, tut sie alles dafür, dass die Schüler:innen die Fachkonzepte verstehen. Was den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne anbelangt, so liegt also auch in dieser Episode wieder eine Übernahme der Organisationsnorm vor. Dies geschieht aber nicht im Modus des unvermittelten Erleidens. Vielmehr geschieht dies im Modus der freudvollen multimodalen Vermittlung.

Entscheidung 2: Situatives Treffen von Entscheidungen unter Handlungsdruck

Die zweite Form von Entscheidungen, die wir in den Daten gefunden haben, ist das situative Treffen von Entscheidungen mit Handlungsdruck. In einer dafür typischen Episode wird eine weitere Variante des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne deutlich. Auf die Frage nach einer problematischen Stunde erzählt die Lehrerin von einem Stundeneinstieg, der schief gegangen ist. In der Stunde soll es darum gehen, dass die Schüler:innen Texte verfassen, in denen sie sich mit dem, was sie gelesen haben, auseinandersetzen. Die Lehrerin steigt in die Stunde ein, indem sie den Schüler:innen erklärt, dass das Schreiben über Gelesenes in Form eines Lesetagebuchs ihr Verständnis des Textes erhöht und eine an sich sinnvolle Tätigkeit ist. Sie realisiert allerdings, dass die Kinder sich abwenden, „and that’s I think where the lesson starts to bomb right away“ (TFANC 1804: 487–488). Sie realisiert, dass die Kinder merken, dass sie ihre eigene Begründung nicht glaubt und steuert stattdessen darauf um, die eigentliche Begründung für die Behandlung des Themas zu geben,

„and then i go <and to be able to succeed in an American school. you’re gonna need being able to write about you read.> //right// then I get the lesson back. cause the kids are like <this we believe>“ (TFANC 1804: 499–501)

Auch hier zeigt sich das zentrale Orientierungsproblem. Die Lehrperson gestaltet den Stundeneinstieg zunächst im Sinne der Vorgabe des *state curriculum*. Aufgrund der Reaktion der Schüler:innen realisiert sie, dass dies für die Kinder nicht überzeugend ist und dass sie ihre Aufmerksamkeit abwenden. Die Lehrerin ändert ihren Stundeneinstieg spontan und macht die *Organisationsnorm* selbst transparent. Sie nimmt nicht mehr Bezug auf eine Rahmung des Unterrichts als *Lern- oder Bildungsgeschehen*, sondern sie nimmt Bezug auf die Rahmung des Unterrichts als *Prüfungsgeschehen*. Sie konzeptualisiert das Schreiben über Gelesenes

nicht mehr als lebensweltlich sinnvolle Tätigkeit, sondern rahmt sie als in der Organisation Schule erwartete Fähigkeit. Damit hört sie auf, sich zur Handlangerin einer schweigend übernommenen Organisationsnorm zu machen. Stattdessen thematisiert sie die Organisationsnorm selbst und macht damit auch einen ersten Schritt, sich von ihr zu distanzieren. Diese Distanzierung macht sie in derselben Situation auch noch explizit, indem sie die Norm nicht als universal gültig kommuniziert, sondern deren Relativität ausdrückt. Sie tut dies in zwei Formulierungen. Zunächst sagt sie „to be able to succeed in an American school ...“ (TFANC 1804: 499) und schreibt die Organisationsnorm damit einer als Ort und national homogen konzeptualisierten Instanz zu. In dieser Formulierung bleibt es eine semantische Leerstelle, ob sie Teil dieser Instanz ist. Da sie faktisch Lehrerin an einer amerikanischen Schule ist, liegt es nahe, dass die Schüler:innen sie als zugehörig konstruieren. Die zweite Formulierung allerdings („American teachers will expect you to be able to do this“, TFANC 1804: 509) erzeugt Distanz. Sie spricht über amerikanische Lehrer:innen in der dritten Person Plural. Indem sie *sie* statt *wir* sagt, distanziert sie sich und konstruiert sich als nicht-zugehörig zu dem Kollektiv, dass diese Erwartung hat.

Insgesamt kann man also sagen, dass wiederum die Organisationsnorm übernommen wird. Dies geschieht nun allerdings in einem distanzierenden Modus. Nachfolgend taucht diese Relativierung von Normen noch mehrmals explizit (die Lehrerin bezeichnet sich selbst als „intermediary“ (TFANC 1804: 598, 626) bzw. „transitional teacher“ (TFANC 1804: 599)) und in Form von Episoden auf.

Entscheidung 3: (Situatives) Treffen von Entscheidungen ohne Handlungsdruck

Die dritte Form von Entscheidungen, die wir in den Daten finden konnten, ist das mehr oder minder situative, aber auf jeden Fall punktuelle und nicht graduelle Treffen von Entscheidungen ohne Handlungsdruck. In diese Rubrik gehören die Entscheidung, das Programm für die zugewanderten Kinder ganz von Neuem aufzubauen und dabei auf existierende Forschungsergebnisse, die sie in ihrem Studium kennengelernt hat, zurückzugreifen (TFANC 1804: 126-132). In diese Rubrik gehört dann weiterhin die Entscheidung, das Programm an eine andere Schule zu verlegen, da dort anscheinend größere und neuere Räume zur Verfügung stehen (TFANC 1804: 135-144). Aus Platzgründen können wir hier nicht weiter auf diese Entscheidungen eingehen. Es ist uns aber wichtig, dass es sich – auch wenn dies auf den ersten Blick möglich erscheint – dabei nicht um Entscheidungen aus Präferenz handelt. In den Erzählungen dieser Entscheidungen wird sehr deutlich, dass auch diese Entscheidungen durch Normen auf Erwartungen bezogen sind. So hängt z. B. die Entscheidung, das *newcomer* Programm nur für die Klassen 3 bis 5 zu öffnen, an den Notwendigkeiten der *EOG*-Testungen (TFANC 1804: 126-132).

Entscheidung 4: *Biographisch gewachsene Entscheidungen und erzählte Entscheidungsprozesse*

Die vierte Form von Entscheidungen schließlich sind vom Individuum mitgeteilte biographisch gewachsene Entscheidungen bzw. erzählte Entscheidungsprozesse. Aus ihnen lassen sich die Normalitätsannahmen der Lehrperson bezüglich der von ihr und ihren Schüler:innen hergestellten konstituierenden Rahmungen rekonstruieren. Man könnte sie auch als eine Art „prinzipielle“ konstituierende Rahmung und damit als ein tief habitualisiertes Element des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne ansehen. Auch diese Entscheidungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem zentralen Orientierungsproblem. So erzählt die Lehrerin in einer Episode über ihre Zeit im Ausland, dass sie dort eine ganz bestimmte Methode des Fremdsprachenunterrichts kennengelernt habe. Sie benennt diese so genannte MAT-Methode als den „root seed“ (TFANC 1804: 366) und damit die Basis ihrer jetzigen Unterrichtspraxis. Sie beschreibt diese Methode als strikte Abfolge von Unterrichtsschritten mit minutengenauen Zeitvorgaben. Sie kritisiert daran, dass durch den starken Sprachfokus Inhalt zugunsten der Sprache geopfert werde. Die Methode habe aber andererseits viel Wert auf den Erwerb von Vokabular gelegt, da sie fordere, dass die Lernenden neue Wörter in Sätze einbauen und schließlich Fragen formulieren. Auch Gesten seien darin vorgekommen. Man kann daher deutlich sehen, dass die Lehrerin auf verschiedenen Ebenen Elemente dieser Methode in ihre aktuelle Unterrichtspraxis übernommen hat. In einer Erzählung äußert sie aber auch, dass die Erfinder der Methode sie in ihrem Unterricht wohl nicht mehr wiedererkennen würden und lacht darüber. Diese über einen längeren Zeitraum emergierte Entscheidung ist nicht mehr hauptsächlich durch die Übernahme einer Norm – in diesem Fall die strikte Interaktionsfolge der Methode – charakterisiert. Vielmehr passt die Lehrerin die Norm an die Gegebenheiten ihres Unterrichts und ihrer Schülerschaft an.

Drei weitere Formen von Entscheidungen

Über diese vier Formen hinaus haben wir in den Daten drei weitere Formen von Entscheidungen aufgefunden, die hier nur aufgezählt und an anderer Stelle weiter ausgearbeitet werden: Dabei handelt es sich erstens um berufsbiographische Entscheidungen, z. B. im Sinne der Studien- oder Berufswahl. Es handelt sich zweitens um die summarische Proposition eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. So positioniert sich die Lehrerin eindeutig gegen lehrerzentrierte Instruktion, da die Vielzahl von Lernpräferenzen und nicht zuletzt die Ungewissheit des Lerngegenstands *Sprache* selbst eine kollektive Belehrung unmöglich machten. (TFANC 1804:: 423-428) Im strengen Sinne unserer eingangs vorgenommenen Definition handelt es sich hier nicht um Entscheidungen im impliziten Sinne, denn hier wird nahezu ausschließlich die normative Seite zugänglich. Die Lehrerin proponiert und begründet für sie feststehende (Vor-)Entscheidungen. Da sie

im Interview nicht an Narrationen oder Berichte gebunden sind und wir daher keinen Blick auf die Praxis erhalten, haben diese Propositionen eigentlich den Rang explizierter und begründeter Identitätsnormen. Drittens schließlich handelt es sich hier um Erwartungen in Bezug auf das Interview selbst, wie z. B., was mit einer bestimmten Frage gemeint sei.

7 Schlussfolgerungen und Ausblick

Zu diesem frühen Zeitpunkt im Projekt muss das Fazit noch sehr kurz ausfallen, denn wir möchten keine vorschnellen und zu weitgreifenden Schlussfolgerungen vornehmen. Dies würde unsere weitere Arbeit mit den Daten zu sehr einschränken und uns zu subsumtionslogischem Vorgehen bringen. Wir möchten daher nur kurz den Fall zusammenfassen und einen Ausblick auf die weitere Arbeit im Projekt geben. Der Fall TFANC 1804 ist für uns gegenstandstheoretisch sehr interessant, weil in seiner Praxis Mathematik und Englisch (als Zweitsprache) gleichermaßen relevant werden. Er ist aber auch grundlagentheoretisch ausgesprochen interessant, weil er verschiedene Ausprägungen derselben Norm-Habitus-Spannung zeigt.

Während die Lehrerin sich und die Schüler:innen in der standardisierten Testsituation leidvoll der Organisationsnorm unterwirft, nutzt sie in der Unterrichtssituation eine Vielzahl von Lehrstrategien, um die Organisationsnorm für die Schüler:innen erreichbar zu machen. In ihrem Sprechen über den Unterricht zeigt sich auch, dass sie sich dort sowohl gegenüber Organisationsnormen als auch gegenüber Identitätsnormen deutlich distanziert und deren Relativität kenntlich macht. Dies entspricht auch dem Umgang mit Identitäts- und Organisationsnormen in ihrer eigenen Biographie. Dies wirft die Frage auf, woher die enorme Macht der Organisationsnorm des in den USA praktizierten *high-stakes-testing* als extreme Form der Standardisierung rührt: Ist dies vollständig äußerer Zwang, oder gibt es doch Habitusdimensionen, die diese Norm stützen, so wie wir dies im Fall Silke Borg in der Studie zu kooperativem Lernen (Bonnet & Hericks 2020) gefunden hatten? Es wird sich im Fallvergleich zeigen, wie andere Lehrpersonen aus dem Sample in den USA damit umgehen und ob sich eine ähnlich starke Organisationsnorm auch in Deutschland findet.

In Bezug auf Grundlagentheorie und Analysemethode resümieren wir, dass es sich sehr gelohnt hat, sich intensiv mit den Entscheidungsbegriffen der praxeologischen Wissenssoziologie und der Systemtheorie auseinander zu setzen. Aus der Systemtheorie haben wir die strenge Fokussierung von Entscheidungen als Reaktion auf Erwartungen übernommen. Von der praxeologischen Wissenssoziologie haben wir das Konzept der Relationierung von Norm und Habitus im Orientierungsrahmen im weiteren Sinne übernommen. Diese theoretisch dichte Heuristik hat uns dazu geführt, in den Daten verschiedene Formen von Entscheidungen

zu rekonstruieren. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen, aber schon jetzt ermöglicht uns der Fokus auf Entscheidungen, die Relation von Individuum und Organisation und damit von Struktur und Agency wie in einem Brennglas zu betrachten.

Literatur

- Bakels, E. (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften*. Wiesbaden: VS.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Viewing competence as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), S. 3-13.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung – Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung – Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dies. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge. A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), S. 361-385.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work. Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35 (1), S. 1-13.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), S. 606-633.
- Hawkes, R. & Olson, J. (1984). *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Luhmann, N. (2019, zuerst 1984). Soziologische Aspekte des Entscheidungsverhaltens. In: E. Lukas & V. Tacke (Hrsg.), *Niklas Luhmann. Schriften zur Organisation* 2, (S. 307-332). Wiesbaden: Springer.
- Parajes, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), S. 307-332.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, S. 455-498.
- Sherin, M. G., Jacobs, V. & Philipp, R. (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. London: Routledge.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, S. 1-22.
- Stahnke, R., Schueler, S. & Roesken-Winter, B. (2016). Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education*, 48, S. 1-27.
- Wilken, A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler:innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer:innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innenangaben

Bonnet, Andreas, Prof. Dr.,

Professor für Englischdidaktik, Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Bilingualer Unterricht / CLIL, Mehrsprachigkeit im Englischunterricht, Kooperatives Lernen, Professionsforschung.

andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Bakels, Elena, Dr.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin (PostDoc) im Bereich Schulpädagogik, Philipps Universität Marburg.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Psychiatriesozilogische Forschung, psychisch erkrankte Schüler:innen in Schule und Unterricht, qualitativ-rekonstruktive Methodologie.

elena.bakels@staff.uni-marburg.de

Hericks, Uwe, Prof. Dr.,

Professor für Schulpädagogik, Philipps Universität Marburg.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangforschung, Professionsforschung, qualitative Schul- und Unterrichtsforschung.

hericks@staff.uni-marburg.de