

Košinár, Julia

Normative Bestimmungen pädagogisch professionellen Handelns. Ein Vergleich verschiedener Professionsansätze

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 42-68. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia: Normative Bestimmungen pädagogisch professionellen Handelns. Ein Vergleich verschiedener Professionsansätze - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 42-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323084 - DOI: 10.25656/01:32308; 10.35468/6131-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323084>

<https://doi.org/10.25656/01:32308>

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

Julia Košinár

Normative Bestimmungen pädagogisch professionellen Handelns – ein Vergleich verschiedener Professionsansätze

Zusammenfassung

Im deutschsprachigen Raum haben sich zur Bestimmung pädagogischer Professionalität in den letzten zwanzig Jahren drei Ansätze etabliert, die je eigenen Theorien folgen und für die Professionalisierungsforschung unterschiedlich genutzt werden. Im Beitrag werden diese hinsichtlich ihrer normativ aufgeworfenen Kategorien und ihrem formulierten Eigenanspruch eingeführt. Mit dem praxeologischen Professionsansatz legt Ralf Bohnsack eine neue Theorie vor, die in einen Vergleich zu den drei etablierten Ansätzen gestellt wird, um deren Diversität stärker herauszuarbeiten und dabei v.a. das Innovative der Professionalisierung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu betonen. Dies erfolgt entlang der drei Themenbereiche: die Lehrperson als Person und in ihrer beruflichen Rolle (1), die Bedeutung der Fachlichkeit in der Interaktion (2) sowie die Bedeutung der Institution Schule (3), wobei konsequent den Kategorien der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie gefolgt wird. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und der Frage nach der Normativität im Bohnsack'schen Ansatz sowie nach möglichen Folgen für die Dokumentarische Professionalisierungsforschung.

Schlagworte

Professionalisierungstheorien, Modelle pädagogischer Professionalität, Normativität, Entwicklung der Dokumentarischen Methode

Abstract

Normative provisions of pedagogically professional action – a comparison of different professional approaches

In German-speaking countries, three approaches to determining educational professionalism have been established over the last twenty years, each of which follows its own theories and is used differently for professionalization research. In the article they are introduced with regard to their normatively raised categories and their formulated individual claims. With

the praxeological professional approach, Ralf Bohnsack presents a new theory that is compared to the established approaches in order to highlight their diversity and, above all, to emphasize the innovative nature of professionalization from a praxeological perspective. This is done along three topic areas: teachers as a person and in their professional role (1), the importance of the topic/subject in interaction (2) and the importance of the school as an institution (3), whereby the categories of the praxeological professional theory of knowledge are consistently followed. The article concludes with a summary and the question of normativity in Bohnsack's approach as well as possible consequences for the documentary professionalization research.

Keywords

theories of professionalization, models of teacher professionalism, normativity, development of the Documentary Method

1 Einleitung

Lehrer:innenbildung und ihre Beforschung brauchen einen Referenzrahmen, in dem der gesellschaftliche Auftrag, die Rolle und Funktionen von Lehrpersonen, ihre Aufgaben und (individuellen) Voraussetzungen sowie die Ziel- und Entwicklungsperspektiven für ihr berufliches Handeln möglichst präzise zum Ausdruck kommen. Gefasst wird dies im Konstrukt der pädagogischen Professionalität, für das, ganz unterschiedlich perspektiviert und theoriebasiert, verschiedene Modelle ausgearbeitet wurden (für einen Überblick vgl. Bonnet & Hericks 2022; Helsper 2021; Košinár 2014; Cramer 2012).

Mit Professionalität ist im Kontext der Lehrer:innenbildung ein Qualitätsmerkmal pädagogischen Handelns, „ein bestimmter Grad an Könnerschaft“ (Bohnsack et al. 2022, S. 15) aufgerufen. Aus dieser normativen Perspektive kann „zwischen Gelingen und Misslingen“ (Kramer & Pallesen 2018, S. 42) unterschieden werden, können „Vorstellungen, was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist“ (Terhart 2011, S. 216), entfaltet werden, was je nach Theoriebezug an unterschiedlichen Parametern festgemacht wird. Im kompetenzorientierten Ansatz sind dies verfügbare Routinen und Skripts für die Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts (Baumert & Kunter 2006, siehe auch Kap. 2.1). Der berufsbiografische Ansatz wiederum sieht Professionalität von Lehrpersonen in der alltäglichen Einlassung auf berufliche Anforderungen und deren Bearbeitung (Hericks et al. 2019, siehe auch Kap. 2.2). Im strukturtheoretischen Paradigma sind dies z. B. „berufsspezifische Dispositionen“ (ebd.), die in einen beruflichen und einen professionellen Habitus unterschieden werden (Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018, siehe

auch Kap. 2.3). Im noch recht jungen praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz (Bohnsack 2022, 2020) ist es u. a. die Fähigkeit der Lehrperson, einen konjunkti-ven Erfahrungsraum mit den Schüler:innen zu etablieren und eine konstituierenden Rahmung herzustellen (siehe auch Kap. 2.4 und Kap. 3).

Während im deutschsprachigen Raum ab den frühen 1980er Jahren zunächst um eine Einordnung des Lehrberufs als Profession und um die Beschreibung seiner Spezifik vor dem Hintergrund klassischer Professionsmerkmale aus berufssoziologischer Perspektive gerungen wurde (Kramer & Fabel-Lamla 2024; Helsper & Tippelt 2011), finden sich in den letzten zwei Jahrzehnten eher Versuche, die „Wesensmerkmale des Berufsbildes“ (Cramer 2012, S. 14) möglichst genau zu beschreiben und die ‚Charakteristika der ‘Profession Lehrer‘‘ (ebd.) in Kompetenzen oder Strukturmerkmalen zu präzisieren. Dies liegt einerseits daran, dass die „Unterscheidung zwischen Professionen und gewöhnlichen Berufen ihre Bedeutung im aktuellen Professionalisierungsdiskurs weitgehend eingebüßt hat“ (Hericks et al. 2019, S. 606; vgl. auch Terhart 2011) und sich eher der Expert:innenbegriff als Ausdruck von Berufserfahrung und qualitativvoller Ausführung des Berufs etabliert hat. Zugleich wurde in Deutschland der Diskurs um professionelles Handeln von Lehrpersonen angesichts der Ergebnisse der ersten PISA-Studien Anfang der 2000er Jahre angefeuert und lenkte den Fokus stärker auf das zu bewältigende Handlungsproblem, denn auf Berufsstand oder Autonomie (vgl. auch Hericks et al. 2018).

Hieran wird erstens deutlich, dass *Professionalität* in Relation zur Bestimmung von *Profession* zu denken ist und somit auch dem Wandel von Gesellschaft und Schule unterliegt. Und zugleich bestimmt die jeweilige Definierung von Professionalität Inhalte und Zielausrichtungen der Lehrer:innenaus- und -weiterbildung. Mit *Professionalisierung* ist dann jener Prozess angesprochen, der sich von Studienbeginn bis in die späten Berufsjahre vollzieht, und in dem professionelles Handeln nicht per se gegeben ist, sondern sukzessive erlernt und entwickelt wird (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Begriffsdefinitionen und Zusammenspiel zwischen Profession, Professionalität und Professionalisierung (eigene Darstellung)

Im vorliegenden Beitrag werden in Kapitel 2 zunächst die drei im professionstheoretischen Diskurs etablierten Ansätze dargelegt, bevor der neue praxeologisch-wissenssoziologische Professionalisierungsansatz von Ralf Bohnsack (2022, 2020) eingeführt wird. Es liegen bereits einige Vergleiche der drei als zentral gesetzten Professionstheorien vor (z. B. Košinár 2014; Cramer 2012; Terhart 2011), in denen die Grundmerkmale und Theorielinien der einzelnen Ansätze beschrieben sind. Auch finden sich schon erste Vergleiche mit dem praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsansatz (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Bonnet & Hericks 2022). Der vorliegende Beitrag legt den Fokus jedoch anders:

1. Im hier vorliegenden Vergleich wird einmal der den Ansätzen zugrunde gelegte Anspruch und die Reichweite in der aktuellen Lehrer:innenbildung(sforschung) referiert. Damit gehe ich zunächst zu deren Ursprüngen zurück – wohlweisend, dass sich die Konzepte im Lauf der Zeit modifiziert haben und in Bewegung sind. Dieses Vorgehen erscheint vor dem Hintergrund des Vergleichs mit einer neuen Professionstheorie ertragreich.
2. Es wird bei den etablierten Ansätzen an ihren *Modellen pädagogischer Professionalität* angesetzt, womit eine normative Perspektive aufgemacht wird. Beigezogen werden das Modell professioneller Handlungskompetenzen (Kunter et al. 2011; Baumert & Kunter 2006, Kap. 2.1), das berufsbiografische Kanonmodell für den Berufseinstieg von Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks (2018, Kap. 2.2) sowie das heuristische strukturtheoretische Modell von Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen¹ (2019, 2018, Kap. 2.3). Es wird

¹ In den letzten Jahren hat sich dieser Ansatz mit Bezug auf Helsper (2018) in einen praxeologisch-strukturtheoretischen Ansatz (Kramer 2022) weiterentwickelt. Generell wird der Begriff „praxeologisch“

danach gefragt, welche Kategorien oder Dimensionen für die Bestimmung pädagogischer Professionalität aufgerufen werden. Inwiefern eine solche normative Definierung auch im praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz nach Bohnsack vorliegt, wird geprüft (Kap. 3 und 4.1).

3. Es wird abschließend dargelegt, welche methodischen Zugänge üblicherweise für die Beforschung pädagogischer Professionalität mit Bezug auf die verschiedenen Ansätze gewählt werden. Dieser Aspekt wird in Kap. 5 in der Diskussion der Anwendung der Dokumentarischen Methode im Kontext von Professionalisierungsforschung wieder aufgegriffen.

In Kap. 3 werden die Dimensionen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie eingeführt und mit Bezug auf die drei anderen Ansätze diskutiert. In Kap. 4 werden die Erkenntnisse noch einmal zusammenfassend gebündelt und mit ausgewählten Fokussen diskutiert.

2 Vier Ansätze pädagogischer Professionalität: Ausgangslage und theoretische Einordnung

Im Folgenden werden die vier Ansätze pädagogischer Professionalität vorgestellt und die dazugehörigen Modelle werden in ihren Grundzügen und in ihrem grundlegenden Erklärungsanspruch erläutert.

2.1 Das Modell professioneller Handlungskompetenz

Als Autor:innen für das meistzitierte Kompetenzmodell im Kontext der Lehrer:innenbildungsforschung zeichnen sich Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) als verantwortlich. Im Vorgang der Abgrenzung zu anderen vorliegenden Zugängen zur Beschreibung professioneller Merkmale von Lehrpersonen (insb. Oevermann 1996) heben sie hervor, mit ihren Ausführungen und ihrem Ansatz „an die internationale Diskussion über professionelle Standards im Lehrberuf“ (ebd., S. 469) anzuschließen und „die Sicherung einer qualitätsvollen Lehrerausbildung“ (ebd.) in den Blick zu nehmen. Für die Entwicklung ihres eigenen Modells haben Baumert und Kunter (2011, 2006) verschiedene Kompetenzmodelle gesichtet und dabei das Fehlen „empirischer Evidenz“ (ebd., S. 469) hinsichtlich der „Qualität von Unterricht“ und des „Lernfortschritts und der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (ebd.) festgestellt. In der Erarbeitung ihres Modells war ihnen relevant, ein Konzept zu entwickeln, das „zur Beantwortung der Frage beiträgt, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann“ (ebd., S. 472), wie Lernen in Kindheit und Jugend mit dem Ziel der umfassenden Teilhabe an der Gesellschaft systematisch und kumulativ

inzwischen für mehrere Ansätze (vgl. Leonhard i. d. B.) verwendet. Im vorliegenden Beitrag ist der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz nach Bohnsack die Bezugstheorie.

aufgebaut und gesichert werden kann und „welche Anforderungen sich hieraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“ (ebd.).

Im Anschluss an vorliegende angloamerikanische Modelle (insb. Lee Shulmans Topologie des Professionswissens) und das Expertenmodell von Rainer Bromme (1992) wurden entsprechende „Facetten generischen pädagogischen Wissens und Könnens“ (Baumert & Kunter 2006, S. 485) und relevante „affektiv-motivationale Komponenten“ (Blömeke 2011, S. 195) als „professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter 2006, S. 482) definiert, die „am Kern der Berufstätigkeit, bei der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht“ (ebd., S. 477) ansetzen.

Aus Sicht der Autor:innen ist die Tätigkeit der Lehrperson durch die „staatliche Pflichtschule institutionell vorstrukturiert und vollzieht sich im Kontext sozialer Organisationen“ (ebd., S. 477). Diese sowie die vorliegenden Bildungsprogramme stecken „den Rahmen des Lehrerhandelns“ ab und definieren „die Grundstruktur des Lehrerhandelns zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 478). Es wird somit postuliert, dass schon das organisationale Feld, also die Schule per se und nicht die konkrete Schulkultur oder die Einzelschule in ihrer spezifischen Ausgestaltung, das Konstitutiv für die Rolle und das unterrichtliche Handeln der Lehrperson bildet.

Zusammengefasst definiert das vorgelegte Kompetenzmodell die individuell zu erwerbenden und zur Verfügung zu haltenden Wissensbestände und Dispositionen in einem definierten Spektrum von Zuständigkeiten und Funktionen einer (erfolgreich tätigen) Lehrperson (Abb. 2).

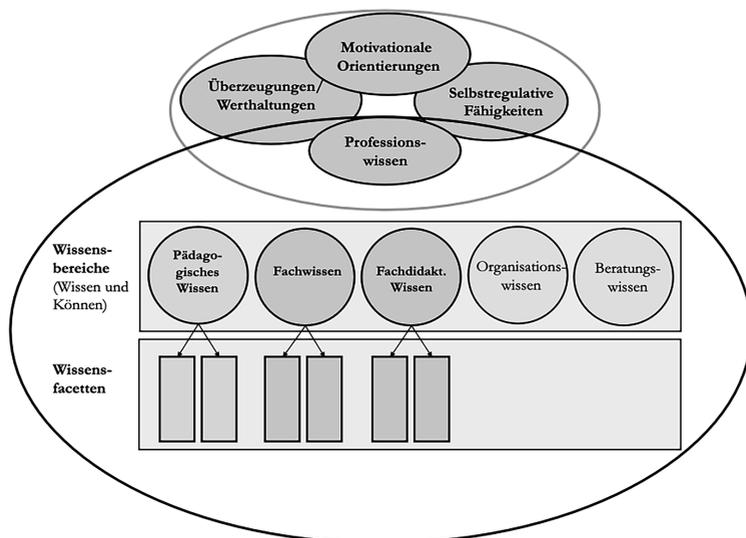


Abb. 2: Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006, S. 482)

Die einzelnen Aspekte des Modells wurden operationalisiert und einer Vielzahl von quantitativen Untersuchungen zur Lehrer:innenkompetenz(-entwicklung) und zum Verhältnis der kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten zugrunde gelegt (z. B. Blömeke 2011; Kunter et al. 2011). Die Orientierung am Kompetenzansatz scheint in der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung ungebrochen und wird insbesondere für die fachbezogene oder pädagogisch-psychologische Forschung herangezogen (Rothland et al. 2018). Dass dieser Zugang eine Limitierung erfährt, wird selbst von einschlägigen Vertreter:innen bekundet, wenn etwa Sigrid Blömeke (2007, S. 21) schreibt: „Fallstudien mit kleinen Stichproben, Intensivinterviews und Beobachtungen sind unverzichtbar, um das Relevanzsystem der Studierenden [..., d. Vf.]“ und den Prozess einer „möglicherweise gar nicht linear verlaufenden“ (ebd.) Kompetenzentwicklung erfassen zu können.

2.2 Das Kanonmodell beruflicher Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Ansatz

Das Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben von (angehenden) Lehrpersonen wurde im Kontext der Bildungsgangforschung von Uwe Hericks und Ingrid Kunze (2002) über die theoretische Auseinandersetzung mit aktuellen Professionalisierungstheorien der frühen 2000er Jahre als Heuristik erarbeitet. „Leitend ist die These einer beruflichen Kompetenz- und Identitätsentwicklung in der Bearbeitung beruflicher Anforderungen“ (ebd., S. 401). Mit Fokus auf den Berufseinstieg legten sie vier Entwicklungsaufgaben vor, die sich später im von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2021, 2010) weiterentwickelten, empirisch fundierten Kanonmodell in der berufsbiografischen Professionalisierungsforschung (z. B. Hericks et al. 2018) etablierten. Professionstheoretisch wird das Entwicklungsaufgabenmodell zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenzorientierten Ansatz als „verbindende Klammer“ eingeordnet (Terhart 2011, S. 209).

Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Modells von Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf ist zunächst die Kritik an der vorherrschenden Annahme, dass sich „Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern schon dadurch sichern [lasse, d. Vf.], dass man den einzelnen Phasen der Ausbildung klare Aufgaben zuschreibt, die man beispielsweise aus den Ergebnissen soziologischer Professionalisierungstheorien oder der Wissensverwendungsforschung ableitet“ (Hericks & Kunze 2002, S. 402). Was hierbei jedoch den Autor:innen zufolge übersehen wurde, ist, dass das Einordnen und das Erkennen von Sinnhaftigkeit und Stringenz „in erster Linie eine *biografische Konstruktion* der Subjekte“ (ebd., Herv. i. Orig.) ist.

Die Bildungsgangforschung geht einerseits von *objektiven Dimensionen* aus – in der Schule die Fächer, im Lehrberuf die Aufgaben und Anforderungen, die sich Lehrpersonen im Berufsalltag stellen – und andererseits von den *subjektiven Dimensionen* (ebd., Herv. i. Orig.) im Sinne „individueller Perspektiven von Ver-

unsicherung und Bestätigung, Verweigerung und Aneignung, sowie Zuwachs, Stabilisierung oder Regression an Kompetenz und Identität, die die Lernenden selbst in der Auseinandersetzung mit dem schulischen Angebot [oder dem Studienangebot, d. Vf.] entwickeln“ (ebd., S. 403). Obwohl die individuelle Bildungsbiografie und die Vielfältigkeit der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung hervorgehoben werden, sind die Entwicklungsaufgaben, die zu bearbeiten sind, keineswegs beliebig oder zufällig (ebd.), sondern kontextbezogen oder phasen-spezifisch definiert.

Hericks und Kunze (2002, S. 405) systematisieren Anforderungen hinsichtlich „der Erfordernisse der Sach- und Fachvermittlung“, der „Wahrnehmung der Interessen und Bedürfnisse der Schüler“, der „Entwicklung eines adäquaten und subjektiv stimmigen Stils des Unterrichts und des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern“ und bezogen auf die „Rahmenbedingungen der Institution und die Kooperationsverhältnisse mit den Kollegen“. Ausgehend vom didaktischen Dreieck wurden die Anforderungen in die vier Teilbereiche gegliedert, die heute noch dem Kanonmodell zugrunde liegen, auch wenn die Bezeichnungen immer wieder leicht modifiziert wurden (Hericks et al. 2018, siehe Abb. 3).

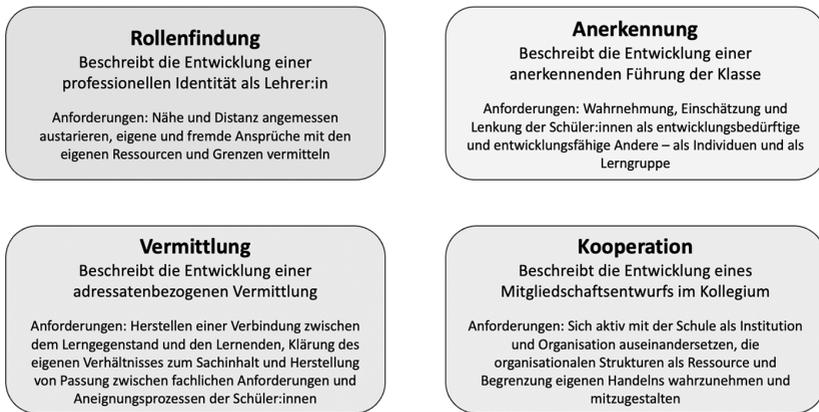


Abb. 3: Entwicklungsaufgaben von berufseinstiegenden Lehrpersonen (eigene Darstellung entlang der Erläuterungen von Hericks et al. 2018, S. 609)

Zusammengefasst definiert das Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben jene Bereiche, mit denen sich eine professionelle Lehrperson auseinandersetzen muss, wenn es zur „Progression von Kompetenz und Stabilisierung der beruflichen Identität kommen soll“ (Hericks 2006, S. 60). Sie wird dennoch niemals eine un-irritierbare Könnerschaft erlangen, da das Feld dynamisch und die Struktur des Berufs antinomisch sind – was den berufslebenslangen Lernprozess begründet.

Der berufsbiografische Aspekt des Ansatzes fundiert darin, dass (angehende) Lehrpersonen Entwicklungsaufgaben aus einer „*biografischen Konstruiertheit* ihrer Bildungsprozesse“ (Hericks & Kunze 2002, S. 412, Herv. i. Orig.) heraus strukturieren und bearbeiten. Dies bedeutet, dass sich schon seit der Schulzeit Modi des Umgangs mit Anforderungen etabliert haben, die biografisch fortgesetzt werden. Diesem Aspekt nimmt sich die aktuelle berufsbiografische Professionalisierungsforschung an (Jacob & Adam 2024; Košinár & Laros 2022). Das Kanonmodell wurde mittels inhaltsanalytischer und rekonstruktiver Forschung für verschiedene Ausbildungs- und Berufsphasen (z. B. Marusic et al. 2024; Leineweber et al. 2021) und thematisch weiter ausdifferenziert (z. B. Wittek 2013). Darüber hinaus dient es als Heuristik zur normativen Bestimmung von (empirisch erkennbaren) Professionalisierungsprozessen in den verschiedenen Entwicklungsfeldern (Košinár & Laros 2018).

2.3 Modell des (professionellen) Lehrerhabitus im strukturtheoretischen Professionsansatz

In den letzten Jahren haben Kramer und Pallesen (2019) ein Modell vorgestellt, in dem sie die strukturtheoretische Professionstheorie mit dem praxistheoretischen Konzept des Lehrer:innenhabitus (Helsper 2018) diskutieren. Dabei gehen die Autor:innen davon aus, dass Lehrpersonen in Bezug auf die spezifischen Anforderungen des Feldes und die damit verbundenen Erfordernisse verschiedene Grade professionellen Handelns aufweisen (können), die teilweise implizit, also habitualisiert vorliegen und teilweise im aktiven Aushandlungsprozess des reflektierten, sich immer weiter professionalisierenden Habitus entwickelt werden (können) (Kramer & Pallesen 2019, S. 82f.).

Die Autor:innen unterscheiden mit Bezug auf den strukturtheoretischen Bestimmungsansatz von Ulrich Oevermann (1996) vier verschiedene Dimensionen „bzw. Anforderungsprofile eines idealtypischen professionellen Lehrerhabitus“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 83, siehe Abb. 4). In ihren Ausführungen legen sie dar, wie sich in Bezug auf die vier Handlungsdimensionen ein professionalisierter Habitus zeigen und verhalten würde und wie – im Gegensatz dazu – ein nicht-professionalisierter Habitus. Damit wird eine normative Ebene eingezogen, die für das strukturtheoretische Paradigma bisher nicht in dieser systematisierten Form vorlag.

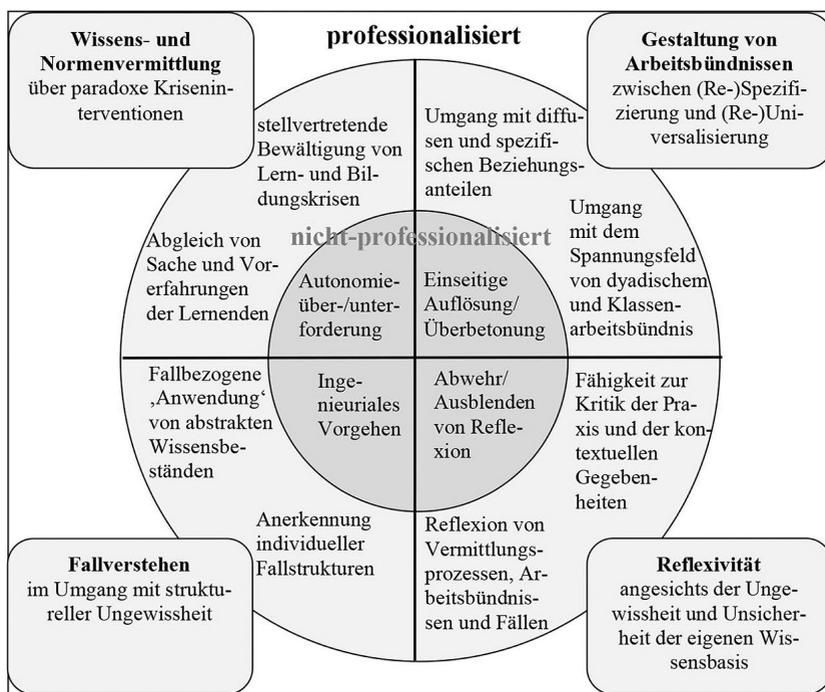


Abb. 4: Dimensionen eines professionellen Lehrerberitus (Kramer & Pallesen 2019, S. 84).

Mit der Unterscheidung zwischen einem professionalisierten und einem beruflichen Habitus wird verdeutlicht, dass auch eine sich im Berufsalltag bewährende Handlungspraxis „spezifischen pädagogischen Ansprüchen ganz offensichtlich nicht genügen“ (ebd.) kann. Im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen wird die Genese eines professionellen Habitus in Aussicht gestellt, der über die „als praktischer Sinn intuitiv“ (Kramer & Pallesen 2018, S. 51) vollzogene Praxis hinausgeht und z. B. für „die flexible Ausgestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse“ oder die „Reflexion des eigenen Handelns, die auch die Möglichkeit einer Kritik der Praxis einschließt“ (ebd.), befähigt.

Damit bietet sich das Modell einmal als Reflexionsfolie im Kontext der Lehrer:innenbildung an, wobei in der Verbindung beider Theoriekonzepte „eine grundsätzlich relationale Betrachtungsweise begründet [liegt, d. Vf.], die Herkunftshabitus, berufliches Feld und Professionalisierung als eine mitunter spannungsvolle Trinität betrachtet“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 92). Das heuristische Modell ermöglicht weiterhin eine analytische Einordnung des empirisch beobachteten Handlungsvollzugs von Lehrpersonen (Kramer & Pallesen 2018, S. 50).

Davon ausgehend, dass im Lehrer:innenhabitus die impliziten Wissensbestände und lehrberuflichen Orientierungen eingelagert sind, wird ein empirischer Zugang zu diesen v. a. über rekonstruktive Verfahren der Sozialforschung gesucht (z. B. Kahlau 2023; Liu 2018).

2.4 Professionalisiertes Handeln aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie

Im Jahr 2020 hat Bohnsack eine „metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung“ (Bohnsack 2020, S. 31) vorgelegt, für die er die zentralen Kategorien der praxeologischen Wissenssoziologie auf das berufliche Handeln von Professionellen in „people processing organizations“ (Bohnsack 2020) bezieht. Gemeint sind damit Felder, in denen sich das pädagogische Handeln der Akteur:innen (z. B. Lehrpersonen, Frühpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen) institutionell, wenngleich unterschiedlich gerahmt, so doch in einem „professionalisierten Milieu“ (ebd.) vollzieht².

In seiner Professionstheorie bildet professionelles Handeln in den verschiedenen Organisationen den Ausgangspunkt. Die Akteur:innen „mit ihren beruflichen Habitus und ihren Biografien“ (ebd., S. 8) geraten erst im zweiten Schritt in den Blick. Hier bezieht Bohnsack mit Verweis auf Uwe Hericks und Andreas Bonnet (z. B. Hericks et al. 2018) die berufsbiografische Perspektive (Kap. 2.2) ein, aus der heraus „das handlungsleitende und theoretisierende Wissen der beruflichen Akteur:innen“ sowie deren „implizite und explizite Reflexionspotenziale“ (ebd.) in den Blick genommen werden.

Im Unterschied zu den anderen drei Ansätzen wird bei Bohnsack eine Heuristik entfaltet, in der er „professionalisierte Praxis aus praxeologischer Perspektive [...], d. Vf.] als *formale* Kategorie *analytisch-wissenssoziologisch*“ von der „Strukturlogik der *interaktiven* Praxis und in dem Sinne vom professionalisierten Milieu aus“ (Bohnsack 2020, S. 8, Herv. i. Orig.) zu entwerfen sucht. Sein Weg ist, zunächst die (beobachtete, aufgezeichnete) Praxis „zum Gegenstand der Analyse“ zu machen und erst auf Basis der Rekonstruktionen entlang pädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Perspektiven „Stellung im Sinne normativer Präferenzen zu beziehen“ (ebd.).

2 Obwohl Bohnsack in seinen Ausführungen verschiedene pädagogische Akteur:innen in people processing organizations einbezieht, werde ich im Folgenden von Lehrpersonen und Schüler:innen sprechen – mich also auf die Institution Schule beziehen.

3 Vergleich der Ansätze entlang der zentralen Dimensionen der praxeologischen Wissenssoziologie

Um einen Vergleich zwischen dem Professionalisierungskonzept von Bohnsack und den ersten drei Ansätzen und Modellen herstellen zu können, wird im Folgenden bei der Darstellung den Dimensionen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie (Bohnsack 2022, 2020) gefolgt. Für eine bessere Vergleichbarkeit und Übersicht werden die Ausführungen entlang von drei Themen strukturiert: 1. die Lehrperson als Person und in ihrer beruflichen Rolle, 2. die Bedeutung der Fachlichkeit in der Interaktion mit Schüler:innen und 3. die Bedeutung der Institution Schule. Da in den etablierten Professionalitätsmodellen nicht gleichermaßen Anschlüsse an alle Dimensionen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie herzustellen sind, wird nur dort ein Vergleich aufgemacht, wo es im Rahmen dieses Beitrags sinnvoll erscheint.

3.1 Die Lehrperson als Person und in ihrer beruflichen Rolle

Wie eingangs erwähnt steht bei Bohnsack nicht die Professionalisierung der Einzellehrperson im Fokus, sondern das professionalisierte Milieu. Damit unterscheidet sich sein Ansatz von den drei vorherigen insofern, als diese die Lehrperson als Einzelperson – wenngleich sehr unterschiedlich fokussiert – in den Blick nehmen. Im kompetenzorientierten Ansatz wird die Rolle der Lehrperson von ihren verfügbaren Wissensbeständen und von ihrer psychischen Struktur her bestimmt (Kunter et al. 2011, S. 32). Im berufsbiografischen Ansatz werden mit der Entwicklungsaufgabe „Identitätsstiftende Rollenfindung“ (Keller-Schneider 2021, S. 82f.) Anforderungen beschrieben, durch deren Wahrnehmung und Bearbeitung die Lehrperson sukzessiv eine berufliche Identität aufbauen und die Rolle als eigenverantwortlich handelnde Lehrperson einnehmen kann. Die Lehrperson wird hier von ihrer Ressourcennutzung, ihrem Berufsverständnis und ihrer Biografie her als Individuum erfasst. Im strukturtheoretischen Ansatz wird die Rolle der Lehrperson über ihre (biografisch gewordene) Haltung zu den schulisch-unterrichtlichen Angelegenheiten und ihren Umgang mit diesen definiert (Kramer & Pallesen 2019).

Im Folgenden werden mit Bezug auf Bohnsack (2022, 2020) zwei seiner Beschreibungskategorien beigezogen, die einen Zugang zu seinem Rollenverständnis von der professionalisierten Lehrperson ermöglichen.

3.1.1 Das Wissen der professionalisierten Praktiker:innen

Bohnsack (2020, S. 7) unterscheidet zwei Logiken: die der wissenschaftlichen Expertise in Abgrenzung von einer professionalisierten Praxis in pädagogischen Feldern. An die praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie anknüpfend ordnet er die theoretische Expertise einer propositionalen, kommunikativen

Logik zu, die auf expliziter Ebene verhandelt wird. Die interaktive Praxis ordnet er der performativen resp. konjunktiven Logik zu, die, weitgehend inkorporiert von den Akteur:innen, nur bedingt bewusst ausgeübt wird und nur eingeschränkt reflexiv zugänglich ist.

Mit Bezug auf Niklas Luhmann (2002) beschreibt Bohnsack (2020, S. 19) das Wissen der Professionellen als ein Wissen, das „nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Routinen als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichende Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“ (Luhmann 2002, S. 149 zit. nach ebd.) besteht. Diese Aussage würde auch der kompetenztheoretische Ansatz (Kap. 2.1) stützen, der das Kontingenzproblem mit Verweis auf die notwendige Entwicklung von Routinen schließt. Gemäß Bohnsack bildet jenes Wissen einer Lehrperson „den primären Rahmen“, das ihre „Lehrtätigkeit selbst als handlungsleitendes Wissen strukturiert“ (ebd., S. 19). In Abgrenzung zum Expert:innenwissen ist aber das „Wissen der Professionellen *primordial* ein weitgehend *performatives*, ein *implizites* Wissen, um Verfahrensweisen, >Methoden< und um Prinzipien einer *praktischen Diskursethik*“ (Bohnsack 2020, S. 20, Herv. i. O.).

Hierin wird der Unterschied zum kompetenztheoretischen Ansatz deutlich, der dem propositionalen Wissen, z. B. in Form von Fachwissen, pädagogisch-psychologischem oder fachdidaktischem Wissen, hohe Relevanz zuweist. Auch wenn Bohnsack die Lehrperson als Fachexpert:in und in Anlehnung an Hericks (2006) als „Experte für das Lehren“ und „für das Fach“ (Bohnsack 2020, S. 20) anerkennt, betont er dennoch, dass nicht das Wissen *über* das Fach oder *über* das Lehren für die professionalisierte Lehrperson von Relevanz ist, sondern das „Wissen *um* und *innerhalb* von etwas“ (ebd.). Dabei schließt Bohnsack nicht aus, dass Praktiker:innen auch zugleich in der Funktion als Expert:innen tätig sein können. Was beide jedoch eklatant unterscheidet, ist, dass Expert:innen „Komplexität und Kontingenzen sichtbar“ (ebd., S. 21) halten können, was Praktiker:innen nicht zulassen können, da dies ihre „Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit beeinträchtigen“ (ebd., S. 22) würde.

Strukturell wird also in beiden Ansätzen von einem inkorporierten Erfahrungswissen ausgegangen, dem die professionelle Lehrperson aus Sicht des Kompetenzansatzes jedoch kognitiv und „metareflexiv“ (Cramer et al. 2019) begegnen kann. Hiervon grenzt sich die praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie ab, wie im Folgenden ausgeführt wird.

3.1.2 Implizite bzw. praktische Reflexion

Der Reflexionsbegriff wird von Bohnsack (2017, S. 77ff.) im praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz unterschiedlich verwendet. Als *Reflexivität* bezeichnet er das Verbleiben „*innerhalb* de[s, d. Vf.] jeweiligen zirkelhaften oder rekursiven Systems, innerhalb des (Orientierungs-)Rahmens“ (ebd., S. 77, Herv. i. O.), während *Reflexion* einen interpretativen Zugang zu einem „für uns fremden Rahmen“

(ebd., S. 78) bedeutet. Auch wenn diese Ausführungen im Wesentlichen auf die Forschungs- und Interpretationspraxis bezogen sind, findet sich in seiner Professionstheorie eine ähnliche Unterscheidung von einer *praktischen* und *theoretischen* Reflexion (Bohnsack 2020, S. 56f.).

Bezugnehmend auf das Konzept des reflektierten Praktikers von Donald Schön und dessen Vorstellung von einer *reflection-in-action* (Bohnsack 2022, S. 48) verweist Bohnsack auf die eingeschränkte Möglichkeit der Reflexion eigener interaktiver Praxis und Performanz. Diese sei „einer eigenen theoretischen Analyse [nicht, d. Vf.] systematisch zugänglich“ (Bohnsack 2020, S. 22), da die Struktur professionalisierten Handelns und Wissens als *habitualisierte Praxis* zu denken ist. Auch Grundelemente der unterrichtlichen Gestaltung wie z. B. „Methodik und Raffinement“ (Luhmann 2002, S. 250 zit. nach ebd., S. 24) sind in den beruflichen Habitus eingelagert bzw. werden durch ihn in der spezifischen Form hervorgebracht. Reflexion findet gemäß Bohnsack im Kontext professioneller Handlungspraxis (nur) als *implizite* oder *praktische Reflexion* statt. Sie hat „einerseits die Funktion, diese Spannungsverhältnisse [zwischen Normen und Habitus, d. Vf.] im Sinne der konstituierenden Rahmung [... , d. Vf.] bewältigen zu können“ und zum anderen „die nicht-intendierten, also die sozialisatorischen (Neben-)Folgen der konstituierenden Rahmung bzw. der eigenen Interventionen zu beleuchten“ (Bohnsack 2022, S. 48). Praktische Reflexion ist somit nicht an theoretisches Wissen gebunden und nicht in einer Distanznahme der Praktiker:innen zum eigenen Tun denkbar, sondern vollzieht sich im Handlungsvollzug (Bohnsack 2020, S. 56). Eine „theoretische Reflexion“ (ebd., S. 57) wiederum würde keinesfalls eine „Explikation der praktischen Reflexion“ darstellen, sondern „auf einer ganz anderen Logik, in der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie: auf der propositionalen Logik“ (ebd.) basieren.

Im Unterschied hierzu wird Reflexivität im strukturtheoretischen Ansatz im Sinne einer „Reflexion der Bedingungen des pädagogischen Handelns und der Wirkungen des eigenen Tuns oder Nicht-Tuns“ (Kramer 2022, Folie 10) verstanden. In ihrem Modell wird die reflexive Haltung der Lehrperson als grundlegend für das Erkennen und Austarieren von Ungewissheit, aber auch hinsichtlich des „Spannungsverhältnisses von Habitus und Schule“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 87) erachtet (Kap. 2.3). Anders als Werner Helsper (2018, S. 131), der zur Beförderung von Professionalität die „explizite“ Reflexion des eigenen Habitus für relevant hält, sieht Bohnsack in einer „veranlassten Reflexion des eigenen Handelns“ (Bohnsack 2020, S. 60) eher eine Problematik, wenn er schreibt:

„Versuche der Dauerreflexion über den eigenen Habitus auf dieser theoretisierenden oder propositionalen Ebene führen notwendigerweise zur Destabilisierung der Handlungsfähigkeit – im Unterschied zur *impliziten* oder *praktischen Reflexion* als eine Reflexion *innerhalb* der eigenen Praxis und des eigenen Habitus resp. Orientierungsrahmens, welche Voraussetzung für flexible Handlungsfähigkeit ist“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Der Habitus sei nur dann „bruchstückhaft erfahrbar“, wenn normative Erwartungen „in ihrer Diskrepanz zum Modus Operandi des Habitus erfahren“ werden (ebd.). Reflexion entsteht in diesem Sinne „gleichsam naturwüchsig aus strukturellen Gegebenheiten, aus strukturellen Zwängen, welche zugleich die Chance zur Entfaltung innovativer Praktiken darstellen“ (ebd., S. 61). Diese wiederum können innovierend und verändernd auf die Organisation einwirken, womit auf den „Habitus als strukturierende Struktur“ (Bohnsack 2017, S. 86) verwiesen ist.

3.2 Die Bedeutung der Fachlichkeit in der unterrichtlichen Interaktion

Die in den Kapiteln 2.1 bis 2.3 vorgestellten Modelle pädagogischer Professionalität weisen Fachlichkeit nur bedingt aus. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen werden nur im kompetenztheoretischen Ansatz aufgerufen, aber auch dort „wenig expliziert“ (Bonnet 2019), sofern das Modell nicht mit spezifischem fachlichem Fokus angewendet wird wie z. B. in den TEDs-Studien (Blömeke et al. 2011).

Im Unterschied zu den etablierten Modellen pädagogischer Professionalität erhält Fachlichkeit bei Bohnsack eine zentrale Bedeutung, die weit über das „alltagssprachlich[e, d. Vf.] auf die Unterrichtsfächer“ (Bohnsack et al. 2022, S. 22) bezogene Verständnis hinausgeht. Vielmehr wird Fachlichkeit hier im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung und den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und den Schüler:innen in seiner Relevanz „für die Herstellung eines pädagogische Übergriffe vermeidenden Sachbezugs“ (ebd.) betrachtet. Bohnsack nimmt selbst einen Vergleich zu anderen Professionstheorien vor, indem er u. a. auf Helsper (2021, S. 171) verweist, der mit Bezug auf die „Sachantinomie“ die Ausbalancierung zwischen einer angemessenen Orientierung am abstrakten, wissenschaftlichen, eigenlogischen Wissen und der angemessenen Orientierung am Hintergrund und am Verstehen der Schüler:innen (in ihrer Diversität) einfordert. Bohnsack macht deutlich, dass das strukturtheoretische Arbeitsbündnis-konzept (vgl. Kap. 2.3), bei dem der Lehrperson die Vermittlungsabsicht und den Schüler:innen die Aneignungsabsicht zugewiesen wird, nicht der *kooperativen Gestaltung eines konjunktiven Erfahrungsraums* im praxeologischen Verständnis entspricht (Bohnsack 2020, S. 86).

Auch der im berufsbiografischen Kanonmodell eingeführte Begriff der *Vermittlung* (vgl. Kap. 2.2), der auf die didaktische Aufbereitung von Lerngegenständen in Angemessenheit zur Schüler:innenschaft abzielt, wird im praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz mehrschichtig gewendet (Bohnsack et al. 2022, S. 26):

„Zum einen wird eine Vermittlung zwischen erwachsener und nachwachsender Generation hergestellt. Zum zweiten ist [..., d. Vf.] die Vermittlung zwischen Milieus eine zentrale Aufgabe [..., d. Vf.], die allerdings im bisherigen professionstheoretischen Diskurs [..., d. Vf.] sehr im Hintergrund bleibt. Zum dritten wird auch zwischen den Akteur:innen und normativ als bedeutungsvoll ausgewiesenen Gegenständen vermittelt“ (ebd.).

Schüler:innen sollen „Prozesse des Lernens und der Bildung durchlaufen, um gesellschaftlich für relevant erachtete Wissensbestände oder Verhaltensdispositionen zu entwickeln“ (ebd.). Diese werden inhaltlich und programmatisch durch die institutionellen Normen festgelegt, wie sie z. B. in Bildungsplänen zu finden sind (ebd.).

Im Prozess der intergenerationalen Kommunikation und Auseinandersetzung über fachliche Gegenstände werden auch bei Lehrpersonen Erkenntnis- und Bildungsprozesse angeregt, was die Interaktion zu einem reziproken Beziehungsgeschehen macht. Damit wird deutlich, wie stark sich der Ansatz von Bohnsack auch vom kompetenzorientierten Ansatz abgrenzt, der ein eher transmissives Unterrichtsverständnis aufweist, in dem die Lehrperson die Schüler:innen über kognitiv aktivierenden Unterricht bildet und erzieht: „durch den Wechsel zwischen explorativen Lern- und Problemlösephasen und leistungsthematischen Situationen [...], d. Vf.] durch intellektuelle Verunsicherung und reflexive Distanz, aber auch durch das Insistieren auf Erklären und Begründen und das Beharren auf Genauigkeit und Durcharbeiten ebenso wie durch systematisches Üben“ (Baumert & Kunter 2006, S. 473).

Im berufsbiografischen Ansatz findet sich der Aspekt des Lernens nicht nur auf Schüler:innen-, sondern auch auf Lehrer:innenseite ausgeführt. Unterricht sei der „zentrale Ort der Entwicklung“ (Hericks et al. 2018, S. 609) von Lehrpersonen, wobei dies bei Hericks professionalisierungsbezogen und als Voraussetzung für das Schüler:innenlernen gewendet wird: Nur wenn alle vier Entwicklungsaufgaben (Kap. 2.2) bearbeitet werden, kann Unterricht „den Schülerinnen und Schülern in einer Klassengemeinschaft, die als soziale Ressource das Lernen unterstützt, eine eigenständige sachbezogene Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen“ (ebd.) ermöglichen.

Im Unterschied hierzu denken Bohnsack et al. Bildung (2022, S. 26f.) „als gegenseitige[n, d. Vf.] und insgesamt transformatorische[n, d. Vf.] Prozess“ in welchem „Professionelle nicht nur Administrator:innen existierenden Wissens sind“, sondern den Schüler:innen auch Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht erteilen sollten. „Auch hier ist es erforderlich, die jeweilige Sache zu klären und dabei ein interpersonelles (und gruppenspezifisches) Beziehungsgeschehen im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums zu gestalten“ (ebd., S. 27).

Mit der Figur des konjunktiven Erfahrungsraums, der den Unterrichtsrahmen definiert, können Fach- und Sachbezug sowie Interaktionsgestaltung ebenso wenig getrennt voneinander betrachtet werden, wie auch das Einwirken organisationaler und gesellschaftlicher Normen nicht unabhängig davon betrachtet werden kann. Vielmehr müssen diese drei Dimensionen „das Beziehungsgeschehen, die institutionellen Zuständigkeiten und die Sachklärung“ (Kubisch & Franz 2022, S. 430) „zueinander relationiert werden“ (Bohnsack et al. 2022, S. 27). Auch wenn in den anderen Modellen Relationen zwischen den verschiedenen

Bereichen vermerkt werden (insb. im strukturtheoretischen Ansatz), ist die hier beschriebene Verwobenheit und gegenseitige Bedingtheit das zentral Andere im praxeologisch-wissenssoziologischen Konzept. Wie die Autoren schreiben, neigt „insbesondere die kompetenztheoretische Professionsforschung im Bereich der Schule [... , d. Vf.] dazu, die Dimensionen als in sich geschlossene Konstrukte zu fassen, zwischen denen sich zwar Wechselwirkungen finden lassen, die sich aber konzeptuell getrennt voneinander denken lassen“ (ebd.).

3.3 Die Bedeutung der Institution Schule

Wie eingangs erwähnt, denkt Bohnsack seine Professionalisierungstheorie von den pädagogischen Organisationen aus. Hierin zeigt sich eine deutliche Differenz zu den anderen Modellen. Aus kompetenzorientierter Perspektive ist die Schule als Institution zu fassen, die wie ein festgelegter äußerer Rahmen die spezifischen Rollenbeziehungen zwischen Lehrperson und Schüler:innen begründet und strukturiert (Baumert & Kunter 2006, S. 472). „Lehrerhandeln schließt also immer an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Prämissen und sozial verteiltem Erfahrungswissen beruhen“ (ebd.). Das „Bildungsprogramm“ (ebd.) der Schule bildet den Rahmen für die „sachliche, zeitliche und soziale Organisation sowie für die Beurteilung und Graduierung von Schülerleistungen“ (ebd.). Es ist auch der institutionelle Rahmen, der erzieherische Normen und Wertmaßstäbe über seine „Gelegenheitsstruktur des Schullebens und die Organisationskultur der Schule“ vermittelt, da in diesen „Umgangsformen und Möglichkeiten für zivilgesellschaftliche Verantwortung“ definiert werden. (ebd., S. 473). In diesem Verständnis definieren und strukturieren die organisationalen Gegebenheiten nicht nur die Funktion und Rolle von Lehrpersonen, sondern sollen diese auch zugleich entlasten (ebd.). Die Lehrperson wird hier demnach nicht als mit den organisationalen Gegebenheiten interagierende Akteur:in gesehen.

Dies ist aus berufsbiografischer Sicht anders, da hier die Lehrperson als mitgestaltende Akteur:in im organisationalen Rahmen Schule gesehen wird, womit sie die Entwicklungsaufgabe Kooperation (Kap. 2.2) bearbeitet. Gemeint ist die aktive Teilhabe an der Schulkultur, aber auch die Auseinandersetzung mit den systemimmanenten Gegebenheiten vor dem Hintergrund des eigenen Berufsverständnisses (Hericks & Kunze 2002, S. 405). In diesem Punkt scheint die Frage der Passung auf, die im strukturtheoretischen Ansatz im Sinne der Komplementarität von schulischen Strukturen und den inkorporierten handlungsleitenden Schemata und Dispositionen der Lehrperson (Pallesen & Matthes 2023) habitustheoretisch betrachtet wird. Ein Aspekt professioneller Praxis in der Institution ist das „Zusammenspiel von Strukturen des Austausches, der Kooperation und der geteilten Verantwortung und Fürsorge mit Formen des Lehrerberufes, die sich mit der eigenen Herkunft und der eigenen Schulzeit auseinandergesetzt haben und die Grenzen der Perspektive und des Handelns reflektieren“ (Kramer 2022, Folie 11).

Kramer schlussfolgert daraus, dass eine professionalisierte pädagogische Praxis „professionelle Strukturen und professionelle habituelle Dispositionen“ braucht (ebd., Folie 12). Ähnlich sehen es Bohnsack et al., wenn sie schreiben, dass erst ein „professionalisiertes“ bzw. „sich professionalisierendes Milieu“ (Bohnsack et al. 2022, S. 18), Lehrpersonen ermöglicht, „Entscheidungen in einer routinisierten Weise zu treffen“ und die Erwartungen ihrer Schüler:innen zu bedienen, Routinen aufrechtzuhalten und bestehende Regeln nicht zu hinterfragen oder zu irritieren (ebd.). Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz geht aber noch weiter, in dem es hier „die *Relation* von Person und (Interaktions-)System ist, welche im Zentrum der Analyse von Professionalisierung stehen sollte und auf die ich mit dem Begriff des professionalisierten Milieus ziele“ (Bohnsack 2020, S. 71).

So wird das unterrichtliche Interaktionshandeln zwischen einer Lehrperson und ihren Schüler:innen erst durch die Herstellung einer *konstituierenden Rahmung* möglich, in denen die Akteur:innen gemeinsam das „handelnde Kollektiv“ (Bohnsack et al. 2022, S. 16) bilden. Die konstituierende Rahmung wird hier als theoretische Dimension aufgerufen, die beschreibt, „nach welchen Prinzipien (also z. B. interaktionalen Regeln, impliziten Werthaltungen, alltagstheoretischen Annahmen)“ (ebd.) sich die „kollektive Sinnkonstruktion“ (ebd.) vollzieht. Das Interaktionshandeln mit Schüler:innen bewegt sich somit in konjunktiven Erfahrungsräumen³, „in denen die Professionellen eine spezifische Handlungspraxis und damit auch eine spezifische konstituierende Rahmung mit den in ihre Verantwortung gegebenen Kindern und Jugendlichen herstellen“ (ebd., S. 18).

Die Komplexität der Interaktionspraxis wird im Begriff der „doppelten Doppelstruktur“ (Bohnsack et al. 2022, S. 17) noch weiter ausgeführt. Lehrpersonen müssen sich nicht nur gegenüber gesellschaftlichen Normen (mit ihrem Habitus) verhalten (z. B. in Bezug auf den Auftrag, den sie zu erfüllen haben), sondern auch gegenüber den Normen der Einzelorganisation Schule. In dieser Doppelstruktur liegt die Notwendigkeit der „doppelten Relationierung von Habitus und Norm“ (ebd.). Und da, so Bohnsack, Habitus und Norm „zwei unterschiedlichen Wissensformen angehören und eben deshalb in einer ‘notorischen Diskrepanz’ zueinanderstehen“, wird Professionalität als „permanente Relationierung der beiden Seiten“ (ebd.) verstanden. Die wesentliche Herausforderung liegt darin, „das Spannungsverhältnis zwischen einer auf Selbstläufigkeit angelegten Interaktion“ (ebd., S. 20) zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler:innen einerseits und den Anforderungen der „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation andererseits“ (Bohnsack 2020, S. 30) in einer für die Klientel verlässlichen und wiedererkennbaren Weise zu bewältigen (ebd.).

3 Weitere konjunktive Erfahrungsräume entstehen zwischen den Lehrpersonen als Kollegium oder in Absprachen mit anderen pädagogischen Akteur:innen (Bohnsack et al. 2022, S. 18).

Die konstituierende Rahmung setzt also „Entscheidungsprämissen“ (Bohnsack 2020, S. 32), die von den Professionellen „bei ihrer Verwendung“ (ebd.) nicht grundsätzlich hinterfragt werden, aber hinsichtlich ihrer „Relevanz“ (in der je spezifischen Situation) zu prüfen sind. Bezogen auf Unterricht würde es einer professionalisierten Lehrperson demnach gelingen, im Zuge der unterrichtlichen Interaktionspraxis die „notorische Diskrepanz“ (ebd., S. 31) zwischen den „komplexen normativen Anforderungen der Organisation“ und der Konstituierung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit den Schüler:innen mittels „interaktiv-routinisiert zu praktizierender >Entscheidungen<“ aufzulösen und interaktiv zu vermitteln (ebd., S. 40, Herv. i. Orig.).

4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden in einer Zusammenfassung der obigen Ausführungen ausgewählte Aspekte, aber auch offene Fragen hervorgehoben und diskutiert.

4.1 (Keine) Normative(n) Bestimmungen pädagogischer Professionalität im Praxeologisch-wissensoziologischen Ansatz?

Wie die vergleichenden Ausführungen ergeben haben, sind die etablierten Modelle darauf ausgerichtet, die notwendigen Haltungen und Fähigkeiten resp. den Habitus für eine professionelle Ausübung des Lehrberufs zu definieren. Im Modell von Baumert & Kunter (2006) werden hierzu Kompetenzen (Wissen und Können) und Dispositionen definiert. Im berufsbiografischen Ansatz wird durch das Postulat der Notwendigkeit der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen Professionalität aus einer Prozessperspektive betrachtet, die sich an objektiv bestimmbareren Entwicklungsaufgaben für den Lehrberuf (Hericks et al. 2019) ausrichtet. Das strukturtheoretische Modell (Kramer & Pallesen 2019) hingegen unterscheidet nicht-professionelles von einem professionalisierten Lehrer:innenhandeln entlang definierter Dimensionen. In diesen Modellen tritt die Einzel-Lehrperson als sich entwickelndes (oder befähigtes) Individuum hervor. Im Vergleich hierzu findet sich in Bohnsacks Ausführungen mehrfach der Hinweis darauf, dass aus praxeologischer Perspektive keine Eigenschaften von Personen, sondern die im Interaktionssystem rekonstruierten diskursiven Praktiken zwischen den Akteur:innen in den Blick genommen werden (Bohnsack 2020, S. 111ff.). Zwar lassen sich implizites Wissen und Modi der praktischen Reflexion durchaus am Einzelfall herausarbeiten, sind dann aber in ihrer Gesamtheit (in der Interaktion, als Handlung in der Organisation) zu betrachten.

Auch wenn Bohnsack mit seiner *Professionalisierung aus praxeologisch-wissensoziologischer Perspektive* (2020) eine Heuristik für die Rekonstruktion pädagogischer

Praxis entwirft, ist aus meiner Sicht schon allein mit den Begriffen Professionalisierung resp. Professionalisiertheit ein normativer Anspruch verbunden. Bei Bohnsack findet sich in seinen Ausführungen zur „praktischen Diskursethik“ (Bohnsack 2020, S. 110f.) ein ebensolcher Hinweis. Praktische Diskursethik zeigt sich im Diskurs zwischen den „beruflichen Akteur:innen in der Interaktion mit der Klientel“ (ebd.) und ermöglicht es, „Aussagen zur Angemessenheit von Diskursen zu treffen“ (Püster 2022, S. 229). Wie schon beim Konzept der praktischen Reflexion (Kap. 3.1.2), ist „eine derartige *praktische Diskursethik* [...], d. Vf.] dann nicht primär eine Eigenschaft von *Personen* [...], d. Vf.], sondern primär auf eine Eigenschaft des Diskurses, des Interaktionssystems und des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2020, S. 111, Herv. i. Orig.) bezogen – aber dennoch lässt sie sich qualitativ bestimmen.

Für die Bestimmung (des Grades?) von Professionalität ist es möglich, sich an der vorliegenden Erscheinungsform einer konstituierenden Rahmung „als grundlegende Voraussetzung [...], d. Vf.] um überhaupt von professionellem Handeln sprechen zu können“ (Püster 2022, S. 230), auszurichten. Wie Bohnsack betont, wird diese Einordnung stets durch die Forschenden vollzogen: Im Vollzug der komparativen Analyse, in der fallvergleichenden Differenzierung verschiedener „Modi der Diskurs- und Interaktionsorganisation“ (Bohnsack 2020, S. 112), wird eine „Entscheidung der Präferenz für eine der Varianten der empirisch rekonstruierten Praxis und der darin implizierten praktischen Diskursethik“ (ebd., S. 114) getroffen. Diese Einordnung ist an die „normativen Ideale“ (ebd.) der Forschenden gebunden, die von diesen mit Bezug auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien zu begründen sind.

Dies lässt sich zunächst auch mit Blick auf die anderen Ansätze weiterführen, etwa wenn die theoretischen Modelle der pädagogischen Professionalität für die Einordnung von Qualität (z. B. hinsichtlich der Arbeitsbündnisgestaltung, des generisch-pädagogischen Wissens) oder Entwicklungsprozessen (z. B. hinsichtlich der Bearbeitung von Anforderungen als Aspekt von Entwicklungsaufgaben) beigezogen werden. Dennoch zeigt sich hier eine Differenz zum Bohnsack'schen Ansatz, da dieser die aufgerufenen Kategorien „u. a. diejenigen der konstituierenden Rahmung, des professionalisierten Milieus, der praktischen Diskursethik sowie der praktischen Reflexion“ als *Tertium Comparationis* kennzeichnet, das dazu dient, „die Unterschiede zwischen den einzelnen Feldern der *people processing organizations* konturiert rekonstruieren zu können“ (Bohnsack 2022, S. 31). Während die Befunde hier aber erst über den jeweiligen Theoriebezug in ihrer Angemessenheit oder Qualität eingeordnet werden, repräsentieren die Kategorien oder Dimensionen der etablierten Modelle (Kap. 2.1-2.3) vorab definierte theorie- und empiriebasierte Qualitätsmerkmale.

4.2 Eigenverantwortung oder Konjunktivität? Der Verantwortungsraum der Lehrperson

In diesem Abschnitt werden die Ansätze zuspitzend daraufhin vergleichend betrachtet, wie in ihnen der Verantwortungs- und Handlungsraum der Lehrperson definiert wird, da sich hieran relevante professionalisierungstheoretische Fragen (etwa für die Ausbildung von Lehrpersonen) ableiten lassen.

Aus kompetenzorientierter Perspektive wird Unterricht als *strukturgebende Rahmung* für das Handeln der Lehrperson dargelegt, deren primäres Ziel der Lernfortschritt der Schüler:innen ist. Hierfür muss sie über ausreichendes fachdidaktisches, fachwissenschaftliches und generisch-pädagogisches Wissen verfügen. Die Lehrperson ist hier demnach Ausführende eines (staatlichen) Auftrags, für den sie bestmöglich (individuell) ausgestattet sein muss. Wie in Kap. 3.2 ausgeführt, wird Fachlichkeit auch im Ansatz von Bohnsack als relevant hervorgehoben, jedoch nicht so sehr als Wissen der Lehrperson, sondern im Zusammenhang mit seiner Bedeutung in der Gestaltung des konjunktiven Erfahrungsraums mit den Schüler:innen.

In den strukturtheoretischen und berufsbiografischen Ansätzen wird ebenfalls von einer Reziprozität zwischen Lehrperson und Schüler:innen ausgegangen, diese verbleiben aber in ihren jeweiligen Funktionen und Rollen. So dient Unterricht aus berufsbiografischer Sicht nicht nur dem Lernen der Schüler:innen, sondern ist auch Ausgangspunkt für die Fortsetzung des Professionalisierungsprozesses der Lehrperson. Die Entwicklungsaufgabe Anerkennung (Kap. 2.2, Hericks 2006) verdeutlicht die Anforderungen an Lehrpersonen, die weit über ihr fachliches Wissen hinausgehen und ihre Fürsorge und Verantwortung den einzelnen Schüler:innen gegenüber zum Ausdruck bringen. Dies findet sich im strukturtheoretischen Ansatz im Konzept des Arbeitsbündnisses (Kap. 2.3) beschrieben, das verdeutlicht, dass Lernen immer erst in einer durch die Lehrperson entsprechend aufbereiteten Beziehungsstruktur möglich ist (Helsper & Hummrich 2008).

Bohnsack distanziert sich von dieser Sichtweise mit dem Verweis darauf, dass der konjunktive Erfahrungsraum als kooperative Gestaltung *aller* Akteur:innen verstanden wird. Dies ist insofern widersprüchlich, da sowohl er selbst (vgl. Kap. 3.3 letzter Abschnitt) als auch Bonnet & Hericks (2022, S. 80) ausführen, dass der Lehrperson die Verantwortung für die Herstellung des konstituierenden Rahmens zukommt, den sie an die Klientel vermittelt. Dies scheint mir dieselbe Fürsorgefigur zu sein, wie sie im berufsbiografischen Anerkennungsverständnis und im Arbeitsbündnis des strukturtheoretischen Ansatzes entfaltet wird.

5 Konsequenzen für die Professionalisierungsforschung?

Im letzten Abschnitt möchte ich die sich aufdrängende Frage aufwerfen, welche Bedeutung die Etablierung einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professions- theorie für Forscher:innen hat, die mit der praxeologischen Wissenssoziologie resp. mit der Dokumentarischen Methode arbeiten. Wie im obigen Vergleich nur partiell sichtbar werden konnte, bezieht sich Bohnsack kaum auf die etablierten Modelle der Professionalisierungsforschung (Ausnahme: strukturtheoretische Aspekte, Bohnsack 2020). Vielmehr wählt er einen soziologisch-systemtheoretischen Zugang, indem er sich auf die einschlägigen Vertreter der 1970er und 1980er Jahre (z. B. Niklas Luhmann, George Herbert Mead, Harold Garfinkel) beruft. Daneben werden von Bohnsack aktuelle Dokumentarische Studien und deren Befunde rund um *people processing organizations* zur Belegung und Ausformulierung seiner Überlegungen beigezogen, wobei sein Vorgehen bei der Auswahl offenbleibt. Erst in der Zusammenarbeit mit Vertretern des berufsbiografischen Ansatzes (Bohnsack et al. 2022) werden auch Aspekte desselben mitdiskutiert.

Wie im Rahmen der Einführung der drei etablierten Modelle erwähnt, werden diese für die Beforschung verschiedener Aspekte pädagogischer Professionalität herangezogen, wobei sie von ihrer theoretischen Logik her je unterschiedliche forschungsmethodische und methodologische Zugänge adressieren. Das Kompetenzmodell wurde und wird für die Messung verfügbarer Wissensbestände und Dispositionen herangezogen (z. B. Blömeke et al. 2013; Kunter et al. 2011). Das berufsbiografische Modell der Entwicklungsaufgaben und das strukturtheoretische Modell bieten Kategorien und Dimensionen an, die für die Beschreibung von Qualitätsmerkmalen professionellen Handelns und/oder Entwicklungsverläufen dienlich sind. Mit der Hinzunahme des Lehrer:innenhabituskonzept wird bei letzteren die „Biografizität“ (Bonnet & Hericks 2022, S. 72) in ihrer Bedeutung für den Prozess einbezogen. Gesamthaft wird deutlich, dass die Professionalisierungsforschung über diese Zugänge den Blick auf die Fähigkeiten, Haltungen und Dispositionen der Lehrperson(en) richtet.

Diese Ausrichtung lässt sich auch bei vielen vorliegenden Forschungen, die mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt wurden, erkennen. Hier geraten Krisen von Lehrpersonen (z. B. Schmid 2021; Hinzke 2018), Entwicklungsprozesse von Studierenden (z. B. Kahlau 2023; Košinár & Laros 2022, 2020, 2018) oder unterrichts- und organisationsbezogene Aushandlungen von Berufseinsteigenden (z. B. Hericks et al. 2018) in den Blick. Eine Ausnahme bildet das Projekt von Hilke Pallesen und Dominique Matthes (2023), die den schulischen Orientierungsrahmen zum Ausgangspunkt machten und die Auseinandersetzung der Akteur:innen mit der pädagogischen Ordnung der Schule untersuchten. Generell lässt sich ein verstärktes Interesse in der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung hinsichtlich der Betrachtung des organisationalen Kontextes für die

(professionelle) Entwicklung oder das Handeln von Lehrpersonen erkennen (z. B. Leineweber & Košinár 2024).

Die Professionalisierungstheorie von Bohnsack bietet hierfür nicht nur theoretisch, sondern auch methodisch einen konsistenten Zugang an. Mit Bezug auf die Kategorien der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie lässt sich die konstituierende Rahmung „begrifflich-definitiv als professions- bzw. organisationstheoretische Variante des Orientierungsrahmens i. w. S. verstehen“ (Bohnsack 2020, S. 40). Der Lehrperson *obliegt* es demnach, die Spannung zwischen Organisations- und Identitätsnormen mit ihrem Habitus zu bearbeiten, während sie mit den wahrgenommenen Normen einen konjunktiven Erfahrungsraum, der eine lernförderliche Zusammenarbeit ermöglicht, mit ihren Schüler:innen herstellt (ebd.).

Damit wird aber ein Untersuchungsfokus vorskizziert, der für manche Forschungsfragen stimmig und ergiebig sein mag, für andere wiederum nicht. Auch erfordert die Anwendung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professions- und entsprechender Schritte der Dokumentarischen Methode eine hohe Expertise der Anwendenden. Selbst wenn die Dokumentarische Methode nach Bohnsack immer schon das Konjunktive, das verbindende Moment der Fälle z. B. über die soziogenetische Typenbildung (Bohnsack 2017) herausgearbeitet hat, sind für die Professionalisierungsforschung auch Fragen relevant, die das Erleben der Einzelperson in ihrer Biografizität und in ihrem individuellen Aushandlungsprozess in ihren spezifischen Kontexten zum Ausgangspunkt der Betrachtungen machen. Deren implizite Sinnstrukturen lassen sich mit der Dokumentarischen Methode untersuchen und in der Komparation mit weiteren Fällen systematisieren. Wie ein Vergleich vorliegender Formen Dokumentarischer Typenbildung zeigt (Košinár & Laros 2021), werden in der Professionalisierungsforschung je nach Untersuchungsgegenstand und -interesse Variationen gewählt und entwickelt und je nach Untersuchungsfrage verschiedene Professionstheorien und -modelle in die Diskussion der Befunde einbezogen. Erst neuere Forschungsarbeiten (z. B. Hinzke & Wittek 2024; Hericks et al. 2018; Hinzke 2018) nutzen das von Bohnsack weiterentwickelte Konzept des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne, selbst wenn er dieses bereits vor zehn Jahren vorlegte.

Damit die Dokumentarische Professionalisierungsforschung weiterhin vielfältig und lebendig bleibt, erscheint es relevant, dass Forscher:innen jeweils vom Erkenntnisinteresse ausgehend entscheiden, wie sie die Dokumentarische Methode anwenden und wie sie das Angebot von Bohnsack, Professionalisierung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu denken und anzuwenden, nutzen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.
- Blömeke, Sigrid (2011). Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 395-411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, Sigrid (2007). Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In Manfred Lüders & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 13-36). Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid, Bremerich-Vos, Albert, Kaiser, Gabriele, Nold, Günter, Haudeck, Helga, Keßler, Jörg-Ulrich & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 164-177.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cramer, Colin (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, Colin, Harant, Martin, Merk, Samuel, Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), S. 401-423.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerberuf. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, S. 7-8.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster u. a.: Waxmann.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. *ZISU*, 7, S. 65-80.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, S. 401-416.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 423-449). Opladen u. a.: Budrich.
- Jacob, Cornelia & Adam, Martin (2024). Das Implizite explizit machen – Zum habituellen Stellenwert biographischer Schulerfahrungen von Lehramtsstudierenden. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 123-144). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kahlau, Joana (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:25848; 10.35468/5984
- Keller-Schneider, Manuela (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *„Gruu theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 73-89). Münster, New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehramtsausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Berlin: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2022). The genesis of the teacher habitus – a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, S. 255-274.
- Košinár, Julia, & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel, & Sabine Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 4 (S. 221-248). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssaoar.78314>
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2024). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In Rolf-Torsten Kramer, Thorid Rabe & Doris Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität: Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2022). *Der praxeologisch-strukturalistische Ansatz einer Professionstheorie. Ein Versuch von grundlagentheoretischen Bestimmungen*. Vortrag im Rahmen der Tagung des Wittenberger Arbeitskreises 2022.

- Kramer, Rolf-Torsten & Fabel-Lamla, Melanie (2025). Profession und professionstheoretische Ansätze. In Marcus Syring, Thorsten Bohl, Alexander Gröschner & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 3. Schulsysteme verstehen und Professionalität entwickeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Ders. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionalem Habitus – praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kubisch, Sonja & Franz, Julia (2022). Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 413-442). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann.
- Leineweber, Sabine & Košinár, Julia (2024). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 147-171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leineweber, Sabine, Billich-Knapp, Melanie & Košinár, Julia (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 475-490.
- Liu, Mei-Ling (2018). *Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland, Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marusic, Claudia, Moser, Adrian & Košinár, Julia (2024). *Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigenden ohne Lehrdiplom – eine Vergleichsanalyse von Anforderungen im ersten Berufsjahr*. Vortrag im Rahmen des Symposions „Krisen und Bewältigung im befristeten Schnelleinstieg in den Lehrberuf“. DGfE-Kongress 2024, Halle-Wittenberg.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Püster, Inga (2022). Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 229-246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmid, Emanuel (2021). Für Katzen und Füchse. Rekonstruktionen zur Einordnung unterrichtlichen Misslingens. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), S. 32-41.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, S. 202-224.
- Wittek, Doris (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem: Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Autorin

Košínár, Julia, Dr.

Professorin und Leiterin des Forschungszentrums Lehrberufe und pädagogische Professionalität an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Professionsforschung zu lehrberuflichen Laufbahnwegen, Pädagogische Professionalität im Wandel, Dokumentarische Längsschnittforschung, Hochschul- und Seminardidaktik, Qualifizierung von Ausbilder:innen.

Email: julia.kosinar@phzh.ch