pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe; Bakels, Elena

Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung. Empirische Erkundungen aus Schulpädagogik und Fachdidaktik

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. 69-88. - (Dokumentarische Schulforschung)

Quellenangabe/ Reference:
Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe; Bakels, Elena: Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung. Empirische Erkundungen aus Schulpädagogik und Fachdidaktik - 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. 69-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323092 - DOI: 10.25656/01:32309; 10.35468/6131-03

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323092
https://doi.org/10.25656/01:32309

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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, Uwe Hericks und Elena Bakels

Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung: empirische Erkundungen aus Schulpädagogik und Fachdidaktik

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert empirische Studien aus der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionsforschung, welche einen praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz verwenden. Die Studien werden dabei entlang zentraler grundlagentheoretischer Unterscheidungen und Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie betrachtet: Es handelt sich *erstens* um die Differenz zwischen explizitem und implizitem Wissen und deren Relationierung im *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*. Eine *zweite Differenz* unterscheidet zwischen professionalisiertem und nicht-professionalisiertem Handeln, was die Organisation der Schule als *people processing organization* und das Konstrukt der *konstituierenden Rahmung* in den Blick geraten lässt. Daraus ergibt sich *drittens* schließlich das Verhältnis von organisationalen Strukturen und der Berufsbiographie von Lehrer:innen. Lehrpersonen sind dem Normengefüge der Schule demnach nicht ohnmächtig unterworfen, sondern können dieses kraft ihrer biographischen Ressourcen in unterschiedlicher Weise aktivieren und handlungswirksam werden lassen. Es werden schließlich vier Thesen zur Lehrkräftebildung abgeleitet.

Schlagworte

Dokumentarische Methode, Habitus, Norm, Orientierungsrahmen, Praxeologische Wissenssoziologie, Professionsforschung

Abstract

The praxeological-sociological approach to professional research: empirical explorations from school pedagogy and subject didactics

Over the past two decades, the documentary method and subsequently the praxeological sociology of knowledge have become an increasingly popular and fruitful approach to the study of classroom interaction and teachers' pro-

doi.org/10.35468/6131-03

fessional knowledge. Our chapter discusses the three main components of this approach. The *first part* is concerned with the differentiation between implicit and explicit knowledge and the ways in which these two types of knowledge are interrelated within the concept of the *frame of orientation in a wider sense*. *Second,* we will discuss the differentiation between professionalized and non-professionalized practice and what role the concept of the *konstituierende Rahmung* plays in this. *Third,* the question is addressed, how organizational context and biographic experience interact in guiding teachers' actions. One of the crucial issues here is, what agency teachers possess to change the organizational framework they are working in. In the light of this, the paper finishes by drawing four conclusions concerning teacher education.

Keywords
documentary method, habitus, norm, frame of orientation, praxeological sociology of knowledge, teacher knowledge research

1 Einleitung

Der Fokus der Praxeologischen Wissenssoziologie liegt auf der Frage, wie Menschen sich in habitualisierter Weise mit Normen unterschiedlicher Art auseinandersetzen. Sie ist daher für Forschungen zum Lehrberuf besonders interessant, weil dieser Beruf (weit mehr als andere Berufe) in hohem Maße normativ aufgeladen ist. Fast jedes gesellschaftliche Problem wird in der öffentlichen Diskussion erfahrungsgemäß irgendwann zu einer Forderung an ‚die' Schule oder ‚die' Lehrer:innen gewendet. Lehrpersonen tragen entsprechende gesellschaftliche Fremdbilder in sich, die ihre Selbstbilder maßgeblich mitbestimmen. Beispiele wären die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Schulen (Lesperance et al. 2022) oder auch das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (Budde & Blasse 2023). Es gehört zu ihrer Professionalität, sich gegenüber solchen Einreden begründet zu verhalten. Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt ein diesem Umstand angepasstes Theorieangebot dar. Neuere empirische Studien aus schulpädagogischer und fachdidaktischer Professionsforschung auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode lassen vielfältig differierende Umgangsweisen von Lehrpersonen mit gesellschaftlichen, fachlichen und organisationalen Normen erkennbar werden. Eben hierauf zielen unsere nachfolgenden empirischen Erkundungen. Zugleich werden die Habitus von Lehrpersonen gewissermaßen *in actu* zur Darstellung gebracht. Metaphorisch gesprochen: So wie weißes Licht durch ein Prisma gebrochen und dadurch sichtbar wird, so bricht sich der Habitus (etwa in Interviews oder Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen) an wahrgenommenen Normen und wird eben dadurch rekonstruierbar.

doi.org/10.35468/6131-03

Wir strukturieren unsere Erkundungen entlang dreier Leitdifferenzen des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes zur Professionsforschung: *Erstens* ist die Differenz von explizitem und implizitem Wissen und die Relationierung beider Seiten im Konstrukt des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne* zu nennen (Kapitel 2). Diese Differenz ist aus unserer Sicht zentral, weil in der Praxeologischen Wissenssoziologie eine gegenüber der ‚klassischen' Dokumentarischen Methode interessante erkenntnisgenerierende Aufwertung der expliziten Wissensanteile stattgefunden hat, ohne die Primordialität des impliziten Wissens in Frage zu stellen. Die *zweite* Differenz unterscheidet zwischen professionalisiertem und nichtprofessionalisiertem Handeln. In diesem Zusammenhang werden die Rolle der Organisation sowie das Konstrukt der *konstituierenden Rahmung* bedeutsam (Kapitel 3). Die *dritte* Leitdifferenz ist das Verhältnis von organisationalen Strukturen und Berufsbiographie (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einigen Konsequenzen für die Lehrkräftebildung (Kapitel 5).[1]

2 Implizites vs. explizites Wissen – Habitus vs. Norm

Die zentrale Leitdifferenz der Praxeologischen Wissenssoziologie ist die Unterscheidung zwischen *explizitem und implizitem Wissen* bzw. in anderer Formulierung zwischen *propositionalem und performativem* oder auch *kommunikativem und konjunktivem Wissen*. In der ‚klassischen' Ausprägung der Dokumentarischen Methode (bis etwa 2014) stellte das implizite Wissen die gegenüber explizitem Wissen deutlich wichtigere, weil allein handlungsleitende Wissenskomponente dar. In der weiterentwickelten Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017; 2014) rückt indes das *Zusammenspiel* der differenten Wissensformen in den Vordergrund. Auch explizite Wissensbestände werden nun als prinzipiell handlungsleitend erkannt, doch sind sie es quasi erst durch die impliziten Wissensbestände hindurch. Unter diesen bildet nun wiederum der *Habitus* den wichtigsten Anteil.[2] Ralf Bohnsack identifiziert diesen „mehr oder weniger synonym" (2017, S. 104) mit dem *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (i. e. S.). Die explizite, proponierte

1 Dem Beitrag liegt ein Vortrag von Andreas Bonnet und Uwe Hericks im Rahmen der Arbeitstagung „Der praxeologische Professionsansatz? Potentiale und Herausforderungen der Praxistheorie für Professionalisierung und Lehrerbildung" vom 05.-07.10.2022 in der Leucorea in Wittenberg zugrunde. Der Vortragstext wurde für diese Publikation deutlich überarbeitet und erweitert.

2 Der Habitus beschreibt bekanntlich kollektive, gruppen- bzw. milieuspezifische „*Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata*" (Bourdieu 1987, S. 101), die indes individuell einverleibt werden. In der Professionsforschung zum Lehrberuf interessiert eben dieser Aspekt des Habitus, dass er von Personen veräußert und dadurch als strukturierende Struktur zuallererst wirkmächtig wird. In diesem Sinne sprechen wir vom Habitus einer Person. Weitere Anteile des impliziten Wissens sind beispielsweise Identitätsnormen (s.u.).

doi.org/10.35468/6131-03

oder kommunikative Seite wird im Begriff der *Orientierungsschemata* gefasst und im Wesentlichen mit unterschiedlichen *Normen* gleichgesetzt.[3]
Der *berufliche Habitus*[4] als Summe grundlegender, berufsbiographisch tief verankerter Handlungsdispositionen von Lehrpersonen steht demnach *einerseits* potenziell in einem *Spannungsverhältnis* zu *gesellschaftlichen Identitätsnormen*, die sich eine Lehrperson in der ein oder anderen Form zu eigen macht. Diese umfassen auch die oben genannten gesellschaftlichen Fremdbilder im eigenen Selbstbild und sind grundsätzlich kontrafaktisch zur Handlungspraxis, spiegeln also nicht das tatsächliche Handeln wider. Sie gehören aus unserer Sicht ebenfalls dem impliziten Wissen an, d. h. sie können nicht in jedem Falle begrifflich expliziert, wohl aber in Erzählungen und Beschreibungen proponiert oder metaphorisch zum Ausdruck gebracht werden. Bohnsack unterscheidet weitergehend wie folgt zwischen *imaginativen* und *imaginären sozialen Identitäten* bzw. *Identitätsnormen*:

> „Während […] die AkteurInnen an der Performanz und Habitualisierung der imaginativen sozialen Identitäten orientiert sind und somit deren Bezug zur Praxis gegeben ist, gehen die AkteurInnen im Falle der imaginären sozialen Identitäten […] selbst nicht davon aus, diese virtualen Entwürfe zur Performanz zu bringen, das heißt eine Beziehung zur Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung, einer Neuorientierung wird von ihnen selbst ausgeschlossen […]." (Bohnsack 2017, S. 157)

Speziell in Organisationen werden sowohl der Habitus als auch gesellschaftliche Identitätsnormen *andererseits* mit *organisationalen Normen* und ihrer zweckrationalen Programmatik relationiert. Diese werden für Lehrpersonen allerdings nicht unmittelbar handlungsrelevant, sondern erst dann, wenn sie von ihnen in einer bestimmten Form wahrgenommen werden. Sowohl Identitäts- als auch Organisationsnormen werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht als quasi objektive Entitäten, sondern stets als bereits von den Akteur:innen *im Medium ihres Habitus* wahrgenommene Normen konzeptualisiert (Sotzek et al. 2017). Im Falle der Organisationsnormen wird diese Wahrnehmung wesentlich davon mitbestimmt, wie solche Normen in relevanten Kollektiven der Einzelschule (Mesoebene), z. B. in Fachkonferenzen oder der Gesamtkonferenz aktualisiert werden. Organisationsnormen sind ebenfalls kontrafaktisch, indem sie nicht der realen

3 Weitere Anteile von Orientierungsschemata sind verschiedene Konstruktionen des *Common Sense* wie etwa wechselseitige intentionale Zuschreibungen und Rollenerwartungen, deren normativer Charakter zumeist unerkannt bleibt.

4 Wir sprechen in diesem Beitrag von den *beruflichen Habitus* von Lehrpersonen, nicht jedoch von *Lehrerhabitus* im Sinne von Helsper (2018; 2017) und Kramer & Pallesen (2019). Der Unterschied ist marginal, erscheint uns aber nicht unwichtig. Der *Lehrerhabitus* greift zumindest begrifflich auf die ganze Person des ‚Lehrers' aus (es ist der Habitus der Lehr*person*), während der Begriff *beruflicher Habitus* auf die Aspekthaftigkeit des empirisch Erfassbaren verweist. Wir erhalten keinen Zugang zum Gesamthabitus der Person, sondern können je nach Forschungsfokus immer nur Aspekte des Habitus erfassen (siehe auch Bohnsack 2020).

doi.org/10.35468/6131-03

Handlungspraxis entsprechen. Sie sind aber prinzipiell realisierbar und auch explizierbar. In Organisationen begegnet uns die Doppelstruktur von performativer und propositionaler Logik folglich noch einmal in doppelter Weise – nämlich bezogen auf gesellschaftliche und organisationale Normen, weshalb Bohnsack (2017, S. 129) von der *doppelten Doppelstruktur organisationaler Erfahrungsräume* spricht.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf den leicht misszuverstehenden Begriff des Spannungsverhältnisses. Bohnsack spricht im Zusammenhang der Norm mit Verweis auf Niklas Luhmann von „kontrafaktischen Erwartungen"[5], d. h. von „Erwartungen, die aufrecht erhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind" (Bohnsack 2017, S. 55), an anderer Stelle von einer „ubiquitären oder notorischen Diskrepanz" (ebd., S. 104) zwischen Regel und Praxis bzw. zwischen Norm und Habitus, aus der wiederum ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Seiten resultiere.[6] Mit diesen und ähnlichen Formulierungen ist nicht gemeint, dass Habitus und Norm immer manifest in Widerspruch zueinander stehen müssten. Die beiden Seiten können sich durchaus in Übereinstimmung miteinander befinden in dem Sinne, dass jemand von innen heraus selbstverständlich tut, was er auch von außen her tun sollte. Sie beziehen sich aber – und das ist gemeint – auf *inkommensurable* (d. h. nicht nach gleichem Maß vergleichbare) Formen der Sozialität.[7] Normen sind (bisweilen vollständig nach innen verlagerte, aber gleichwohl) äußere Einreden oder Erwartungen an das eigene Handeln, während der Habitus das eigene Handeln von innen heraus antreibt und steuert.

Zur Ermöglichung einer stabilen alltäglichen Handlungspraxis müssen Habitus, gesellschaftliche Identitätsnormen und Organisationsnormen nun selbst wiederum habitualisiert miteinander relationiert werden. Diese *Relationierung ist das eigentliche wissensmäßige Korrelat der sichtbaren Praxis*; sie ist ebenfalls auf der Ebene des Habitus angesiedelt und wird als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (i. w. S.) bezeichnet. Der Orientierungsrahmen i. w. S. beschreibt die routinisierten und habitualisierten Praxen einer Person, mit erfahrenen Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm(en) umzugehen.

---

5 Bohnsack (2017, S. 55) zitiert Luhmann wie folgt: „Normative Erwartungen sind ja kontrafaktische Erwartungen, sind Erwartungen, die etwaigen Enttäuschungen nicht angepasst, sondern aufrechterhalten werden." (Luhmann 1997, S. 638)

6 Spannungsverhältnisse bestehen „zwischen dem performativen Erfahrungswissen *um eine Praxis* bzw. *in der Praxis einerseits* und dem Wissen um die *mit dieser Praxis* verbundenen normativen Erwartungen der institutionellen resp. organisationalen Programmatik, um Rollenanforderungen sowie die Identitätsnormen von SchülerInnen und Lehrpersonen, *andererseits*" (Bohnsack 2017, S. 100; Herv. die Verf.).

7 Normen sind, um ein Wortspiel des Kabarettisten Jürgen Becker zu verwenden, das „Müsstische", das was ich eigentlich (vernünftigerweise) tun „müsste" (z. B. auf Flugreisen verzichten, um das Klima zu schonen), was ich aber trotzdem nicht unbedingt tue.

doi.org/10.35468/6131-03

Damit wenden wir uns unseren empirischen Erkundungen zu. In diesen zeigt sich die Primordialität des impliziten Wissens (also des Habitus) gegenüber dem expliziten Wissen ebenso wie die Wirkungsweise des Orientierungsrahmens im weiteren und engeren Sinne sehr deutlich. Arne Heinemann (2018) resümiert in seiner Studie zu Lehrpersonen für bilingualen Unterricht, dass auch das in Fortbildungen erworbene Wissen (wie oben gesagt) nur *im Medium* – man könnte auch sagen: durch die Brille oder den Filter– des *eigenen Habitus* wahrgenommen und genutzt wird. Heinemann gelangt zu dem Ergebnis, dass das implizite Wissen der von ihm interviewten Lehrpersonen darüber entscheidet, wie diese das ihnen verfügbare explizite Wissen nutzen. In der Fallstudie über den Lehrer *Sven Zimmermann* geht dies soweit, dass dieser auch seinen Auslandsaufenthalt in England immer schon durch den Filter seines Habitus der Organisations- und Prüfungsorientierung wahrnimmt, der Habitus durch jenen Auslandsaufenthalt also nicht irritiert wird. Der Fall fügt sich damit insgesamt gut in die umfassende Literatur zu Auslandsaufenthalten ein, die sich dahingehend bilanzieren lässt, dass ein Auslandsstudium, sofern es nicht durch Angebote zu Reflexion und Analyse unterfüttert wird, vorhandene Stereotype und Vorurteile der Studierenden eher verstärkt als irritiert. Werden Auslandsaufenthalte hingegen entsprechend begleitet, kann es zu relevanten Irritationen und Disruptionen kommen (Barkhuizen 2022; Wilken & Bonnet 2022). Darüber hinaus können Auslandsaufenthalte wirksame Sozialisationserfahrungen darstellen. Beispiele hierfür sind Heinemanns Fälle *Tim Frühling* und *Martin Schmidt.* Deren berufsbiographische Erzählungen legen nahe, dass ihre Orientierungsrahmen in Bezug auf Spracherwerb durch informelle Spracherwerbserfahrungen während ihrer Auslandsaufenthalte wesentlich verändert und nachhaltig geprägt wurden. Es sind genau diese Orientierungsrahmen, innerhalb derer sie die expliziten Lernangebote für Bilingualen Unterricht, die sie später in Deutschland besuchen, wahrnehmen und beurteilen. Ähnlich wirken auch die Auslandserfahrungen des Typs *Weltenwanderer* in der Studie von Una Dirks (2004). Dieser bezieht die Kraft für eine Neuorientierung und nachfolgend aufgefrischte Berufszufriedenheit aus seiner kritischen Opposition gegenüber externen Standards. Die Erzählungen legen nahe, dass diese kritische Sicht durch außerinstitutionelle Bildungserfahrungen im Ausland entstanden ist.

In ihrer Studie zu Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe resümiert Christine Gardemann (2021), dass der jeweilige Unterricht einer Lehrperson maßgeblich durch deren je individuelle Positionierung zum Gegenstand, zu den Schüler:innen und zur Institution geprägt wird. Die besondere Aussagekraft ihrer Untersuchung liegt in der Verknüpfung einer quantitativen mit einer qualitativen Teilstudie. Mittels Fragebogenstudie und explorativer Faktorenanalyse wird zunächst auf der Ebene kommunikativen Wissens erhoben, *welche Art* von Literatur die Lehrer:innen mit *welcher Methodik* und mit *welchen Zielen* im Unterricht behandeln. Für maximal kontrastierende Fälle werden dann deren Orientierungs-

doi.org/10.35468/6131-03

rahmen rekonstruiert, um Hinweise darauf zu erhalten, welches handlungsleitende Wissen das Handeln der Lehrer:innen erklären kann. So konstatiert Gardemann, dass es voll und ganz auf diesen Rahmen ankomme, ob ein und dasselbe Phänomen (hier britischer Humor) als Chance kultureller Bildung oder sprachliches Hindernis inszeniert wird oder nicht:

> „Bringt eine Lehrperson ein berufliches Selbstverständnis mit, das den Schüler:innen mit ihren eigenen Interessen nicht ausreichend Raum gibt oder ihre validen Interessen der systemischen Logik unterordnet, führt selbst das große bildende Potential literarischer Texte und entsprechende Aufgabenstellungen, die dieses gewinnbringend nutzbar machen könnten, zwingend ins Leere." (Gardemann 2021, S. 348)

Literatur im Englischunterricht bleibe, so Gardemann, notorisch hinter den seitens der Fachdidaktik postulierten Potenzialen zurück. Diese bekannte (und metatheoretisch auch erwartbare) Diagnose habe unverändert Bestand. Aus ihren Ergebnissen schlussfolgert Gardemann aber ebenso plausibel, dass dies nicht auf fehlendes literaturdidaktisches, d. h. explizites Wissen oder Können der Lehrer:innen zurückzuführen sei. Der Unterricht stelle vielmehr das Ergebnis einer komplexen, biographisch geprägten und standortspezifischen Rekontextualisierung dar – eine Gleichung, in die immer das ganze didaktische Dreieck zuzüglich der organisational-institutionellen Strukturen eingeht. Die Tatsache, dass die Bildungsstandards es bisher nicht geschafft hätten, Literatur aus dem Englischunterricht zu verdrängen, dürfte denn auch weniger den Wirkungen der Lehrkräftebildung als vielmehr den sozialisatorischen Effekten der Schulzeit der jetzt unterrichtenden Lehrer:innen geschuldet sein – eine für die universitäre Fachdidaktik ernüchternde Schlussfolgerung mit großem Aufforderungscharakter.

Inga Püster (2021) untersucht in ihrer Studie zu Praxisphasen im Lehramtsstudium, welche Orientierungen (z. B. an Kommunikativität oder an Öffnung des Unterrichts) sich in Mentoringgesprächen zwischen studentischen Praktikant:innen und amtierenden Lehrpersonen durchsetzen. Sie resümiert, „dass es nicht so sehr eine Frage expliziten Wissens über fremdsprachliche Lernprozesse ist, ob die Öffnung handlungsleitend wird, sondern vielmehr eine Frage des emotionalen Empfindens im Zusammenhang mit dem Umgang mit Ungewissheit" (Püster 2021, S. 281). Indem sie das implizite Wissen der Studierenden damit für wirksamer einschätzt als das explizite, postuliert sie zugleich ein hohes professionalisierendes Potenzial der in Mentoringgesprächen auftretenden impliziten Reflexionen, die diese gegenüber expliziten oder rein theoretischen Reflexionen als handlungswirksamer erscheinen lassen.

Spannungen zwischen Dimensionen des beruflichen Habitus und Identitätsnormen rekonstruieren auch Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2022a; 2020) in ihrer Studie zum Kooperativen Lernen im Englischunterricht. Dabei scheint sich jene Orientierung durchzusetzen, die im selben Feld erworben wurde, in dem

doi.org/10.35468/6131-03

auch die aktuelle Praxis lokalisiert ist. Im Fallvergleich zeigt sich nämlich, dass nur eine der beiden von Bonnet und Hericks begleiteten Lehrpersonen am Ende der Projektlaufzeit bei einer kooperativen Unterrichtspraxis bleibt. Diese Lehrerin, *Yvonne Kuse*, hat ihre Orientierung an Autonomie und Bildung im eigenen Lehramtsstudium umfassend praktiziert, sodass diesbezüglich von einer Dimension ihres beruflichen Habitus (alternativ von einer imaginativen sozialen Identitätsnorm) ausgegangen werden kann. Auch die andere Lehrerin, *Silke Borg*, verfügt über eine Orientierung an Autonomie und Bildung. Viele Narrationen, aus denen sich dieser Orientierungsrahmen rekonstruieren lässt, sind jedoch in einem Erfahrungsraum außerhalb des Bildungssystems angesiedelt, nämlich im Rahmen ihrer Arbeit für eine „Kulturagentur" während ihrer Studienzeit. Während diese Orientierung in der „Kulturagentur", d. h. außerhalb der Schule, auf reale Erfahrungen und insofern auf eine *imaginative soziale Identität* (Bohnsack 2017, S. 157) verweist, kommt ihr in der Schule nurmehr der Status einer *imaginären sozialen Identität* zu, deren Enaktierung im Sinne einer performativen Realisierung von *Silke Borg* nicht (mehr) erwartet und angestrebt wird. Interessant ist, dass sie dies reziprok auch von ihren Schüler:innen nicht erwartet – mit der Folge, dass die Lehrerin letztlich in einem instruktivistischen, auf Kontrolle fixierten Unterrichten verharrt. Der relevante Unterschied zwischen den Lehrerinnen ist, dass *Yvonne Kuse* ihre Orientierung an Autonomie und Bildung innerhalb, *Silke Borg* jedoch außerhalb des Bildungssystems erworben hat.

Die bisher präsentierten Befunde befinden sich auf der Ebene dessen, was die Praxeologische Wissenssoziologie den *Orientierungsrahmen i. e. S.* nennt. In den folgenden Untersuchungen wurde darüber hinaus der *Orientierungsrahmen i. w. S.* zu rekonstruieren versucht. In unserer eigenen neueren Empirie (z. B. Bakels et al. 2024) stellt sich im Übrigen mehr und mehr heraus, dass sich Orientierungsrahmen i. e. S. (mithin Habitus) in isolierter Form, d. h. ohne Bezug auf Normen, nur schwer beobachten bzw. rekonstruieren lassen. Der Orientierungsrahmen i. e. S. erweist sich zunehmend als eine analytische denn als Realkategorie.

Elena Bakels (2020) untersucht in ihrer Studie zu Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien die beruflichen Habitus von Klinikschullehrpersonen. Die Lehrpersonen setzen sich im Rahmen der Interviews mit der schulischen Norm des Primats fachlicher Vermittlung auseinander, welche im Kontext eines Unterrichts mit psychisch erkrankten Schülerinnen und Schülern und dem Erfordernis einer Rücksichtnahme auf deren Gesundheitszustand die Praxis irritiert. Mit dieser Spannung gehen die Lehrpersonen dann aber aufgrund unterschiedlicher sozialisatorisch bedingter impliziter Orientierungen unterschiedlich um: Typ 1 bewegt sich am nächsten zu dieser Norm und orientiert sich primär an der fachlichen Vermittlung, was mit einer Ausklammerung der psychischen Erkrankungen einhergeht. Typ 2 übernimmt im Sinne eines maximalen Kontrasts zu Typ 1 primär eine pädagogisch-therapeutische Funktion. Die Norm der fachlichen Vermittlung

doi.org/10.35468/6131-03

wird bei diesem Typ zwar verhandelt, jedoch im Sinne einer Rücksichtnahme auf die psychischen Erkrankungen zurückgewiesen. Bei Typ 3 schließlich wird die Norm der fachlichen Vermittlung ausgeklammert, also kaum bis gar nicht mehr verhandelt, und die psychischen Erkrankungen werden vor allem im Kontext des familiären Hintergrundes betrachtet. Es dominiert eine Orientierung an kompensatorischer Fürsorglichkeit (man könnte dies auch eine familienersetzende Beziehungsorientierung nennen). Auch anhand dieses empirischen Beispiels wird deutlich, dass Normen – hier vor allem jene der fachlichen Vermittlung – immer erst im Medium des Habitus wirksam werden und den impliziten Wissensstrukturen somit eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Schulpraxis zukommt.

In dem ab Mitte der 2010er Jahre durchgeführten deutsch-schweizerischen Kooperationsprojekt KomBest (Hericks et al. 2018a; 2018b; Sotzek et al. 2017) wurden auf Basis berufsbiographischer Interviews mit berufseinsteigenden Lehrpersonen zwei Orientierungsrahmen i. w. S. rekonstruiert, die auf zwei grundlegend unterscheidbare Modi des Umgangs mit Normen verweisen. Der *konsolidierende Basistyp* setzt den eigenen Habitus durch, indem er sich von wahrgenommenen Normen abgrenzt, während der *modifizierende Basistyp* den eigenen Habitus gerade dadurch durchzuhalten versucht, dass er ihn mit wahrgenommenen äußeren Normen vermittelt. Die Normen werden dabei (teilweise) in die Handlungspraxis übernommen, bleiben aber als etwas Habitusfremdes erkennbar. Der Befund weist Parallelen zu den von Anja Wilken (2021) in ihrer Studie zum Umgang von Englischlehrer:innen mit Mehrsprachigkeit unterschiedenen Typen auf, nämlich dem *übernehmenden* und dem *angleichenden Typus*. Der *übernehmende Typ* agiert einseitig auf Basis habitualisierter Normen (bei Wilken: der Norm sprachlicher Korrektheit), setzt diese in seinem Handeln dominant und nimmt konfligierende Normen (bei Wilken: die Norm der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit) gar nicht wahr. Dies entspricht dem konsolidierenden Typ bei KomBest. Der *angleichende* Typ lässt sich auch auf andere, ggf. konfligierende Normen (die Beachtung sprachlicher Korrektheit, den Einbezug von Mehrsprachigkeit) ein und findet zu einem eigenständigen Umgang gerade auch mit der wechselseitigen Widersprüchlichkeit von Normen. Dies entspricht dem modifizierenden Typ bei KomBest.

Wilken rekonstruiert in ihrem Sample den Umgang mit der von ihr so genannten *Korrektheitsnorm* als grundlegendes Orientierungsproblem aller von ihr interviewten Lehrpersonen des Englischen (Wilken 2021, S. 161ff.). Dies beinhaltet unter anderem, sich in der Einschätzung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen am *native-speaker*-Ideal zu orientieren (‚Ich müsste eigentlich besser Englisch sprechen!'). Der konkrete *Umgang* mit der Korrektheitsnorm korreliert im Rahmen der von Wilken durchgeführten relationalen Typenbildung (Nohl 2013) eins zu eins mit der zweiten rekonstruierten Typik, dem Umgang mit Mehrsprachigkeit. Daraus folgt dann etwa die Wertschätzung oder Abwertung anderer sprachlicher Varietäten als dem (vorgeblich) standardsetzenden Oxford-Englisch.

doi.org/10.35468/6131-03

Unter der Hand ist damit zugleich das Verhältnis zwischen fachspezifischem und generischem impliziten Wissen berührt. Im Fach Englisch (und vermutlich analog in allen modernen Fremdsprachen) existiert mit der Korrektheitsnorm eine zentrale fachdidaktische Norm, zu der sich alle Lehrpersonen in ihrem Handlungsvollzug praktisch verhalten müssen. Dieser praktische Handlungsvollzug äußert sich empirisch in Form von proponierter Performanz, z. B. in Erzählungen über das eigene Handeln, und liegt auf der Ebene des Orientierungsrahmens i. w. *S.* Während sich fast alle interviewten Lehrer:innen in Wilkens Sample an der Korrektheitsnorm orientieren, ist die Art und Weise des routinisierten *Umgangs* mit dieser Norm (im Sinne des übernehmenden oder angleichenden Basistyps) individuell variabel. Die Korrektheitsnorm wird vermutlich (erst) im Zuge der schulischen Sekundärsozialisation im als Schüler:innen selbst erlebten Englischunterricht angeeignet. Der habitualisierte Umgang mit Normen überhaupt verweist demgegenüber auf eine grundlegendere Ebene des Habitus, den Orientierungsrahmen i. w. S., und wird vermutlich schon in der familiären Primärsozialisation ausgeformt. Für den Kontext der Lehrkräftebildung ist interessant, dass bspw. universitär vermitteltes fachdidaktisches bzw. schulpädagogisches Wissen offenbar nur die Ebene der Norm erreicht, während der habitualisierte Umgang mit der Norm tiefergehend generisch bzw. primärsozialisatorisch fundiert sein dürfte.

Gedankenexperimentell wäre es auch denkbar, dass der Umgang mit fachspezifischen Normen, den Kinder und Jugendliche im Fachunterricht erfahren, über ihren Schülerhabitus (Helsper et al. 2013) auch ihren Orientierungsrahmen i. w. S., d. h. ihren Umgang mit Normen im Allgemeinen, beeinflusst. Falls dies so wäre, würde das bedeuten, dass dem im Schulunterricht erfahrenen Umgang mit fachlichen Normen in einem sehr grundlegenden Sinne eine *(allgemein-)bildende Wirkung* zukäme. Der Gedanke sei an einem Beispiel erläutert: Hinsichtlich des Umgangs mit Grammatik erheben Lehrpersonen im Englischunterricht eine Art ‚epistemologischen Totalitätsanspruch' auf das von ihnen präsentierte grammatische Wissen. Sie sprechen in der Regel nur im Singular darüber (Appel 2000).[8] Es ist davon auszugehen, dass dieses im Englischunterricht vermittelte ‚Bild' von Grammatik nicht ohne Einfluss auf die Dispositionen der Schüler:innen bleibt, sich gegenüber gesellschaftlichen, kulturellen und fachlichen Sachverhalten (als speziellen gesellschaftlichen Identitätsnormen) zu verhalten – genauer gesagt darauf, inwieweit sie diese in ihrer Perspektivität und Kontingenz oder als apodiktische Richtigkeiten, als diskursiv verhandelbar oder als unverrückbar gegeben konzeptualisiert wahrnehmen. Je nachdem, wie die Antwort ausfällt, werden sie unterschiedlich geneigt sein, sich solchen Sachverhalten gegenüber nachgiebig oder widerständig, angepasst oder emanzipiert zu verhalten. Daraus resultiert eine

8 Dies geht soweit, dass es immer wieder angehende Englischlehrpersonen gibt, die im Studium die Einsichten der Korpuslinguistik, deren Bild des tatsächlichen Sprachsystems deutlich komplexer ist, als ‚falsches Wissen' zurückweisen.

doi.org/10.35468/6131-03

sehr interessante Frage für die Fachkulturforschung. Wenn Demokratiefähigkeit nämlich Mündigkeit im Sinne einer kritischen Haltung gegenüber herrschenden Diskursen (vgl. z. B. Fairclough 1995) und Epistemen (vgl. z. B. Pennycook 2021) bedeutet, dann wäre die oben genannte Fachkultur apodiktisch-singulärer epistemischer Setzungen einem demokratischen, weil kritischen Habitus deutlich weniger förderlich als Fachkulturen, die die Ungewissheit disziplinärer Wissensstrukturen stärker zur Geltung bringen und diskursiv aushandeln. In diesem Sinne wäre dann Demokratiebildung kein additiver curricularer Inhalt. Vielmehr steht damit die Vermutung im Raum (die wir hier natürlich nicht abschließend klären können), dass fachdidaktische Handlungsentscheidungen deutlich stärker als bisher angenommen Einfluss darauf haben, ob *Demokratiebildung* im Sinne einer kritischen Urteilsbildung stattfindet oder nicht.

In grundlagentheoretischer Hinsicht ist die Einsicht wichtig, dass nicht einfach irgendwann ein ausgebildeter Habitus auf irgendwie existierende Normen stößt, sondern dass sich Habitus und wahrgenommene Normen – mithin der Orientierungsrahmen i. w. S. – gemeinsam miteinander entwickeln.[9] Die Korrektheitsnorm des Englischunterrichts ist hierfür nur ein Beispiel. Die Wahrnehmung dieser Norm induziert eine bestimmte Form des Umgangs mit ihr, die sukzessiv habitualisiert wird. Die sich habitualisierende Handlungspraxis lässt weitere Normen zur Wahrnehmung kommen, die wiederum modifizierte Handlungspraxen des Umgangs mit ihnen induzieren, die wiederum zum Ausgangspunkt der Wahrnehmung weiterer Normen werden. Metaphorisch gesprochen ist es wie bei einer Düne und den auf ihr siedelnden Pflanzen, die stets gemeinsam wachsen und sich entwickeln. Spätestens damit wird es Zeit, auf die Ebene der Organisation Schule zu wechseln. Dazu erfolgt zunächst noch einmal ein Blick in die Grundlagentheorie.

3 Die Rolle der Organisation der Schule und der konstituierenden Rahmung

Die von Wilken herausgearbeitete *Korrektheitsnorm* verweist auf die Schule als Organisation. Im Lichte der Praxeologischen Wissenssoziologie sind Organisationen Gebilde, deren Funktion es ist, Handeln erwartbar zu machen (Berger & Luckmann 1967 [1966]). Organisationen sind daher inhärent konservative Entitäten – die Entstehung des Neuen ist von ihnen zuerst einmal nicht zu erwarten (Appel 2000). Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung nimmt seinen Ausgang bei dem spezifischen Organisationsverständnis

9 Dabei ist die Aussage wichtig, dass es sich um *wahrgenommene* Normen handelt. Normen im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie sind, daran sei noch einmal erinnert, keine objektiv in der Welt existierenden Entitäten, sondern werden erst im Medium des Habitus wahrgenommen und wirkmächtig.

doi.org/10.35468/6131-03

von Luhmann. Demnach sind *Organisationen* „Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen" (Luhmann 1988, S. 166). Sie erlaubten es sich, „*menschliches Verhalten so zu behandeln, als ob es ein Entscheiden wäre*" (Luhmann 1981, S. 354; zit. nach Bohnsack 2017, S. 135f.; Herv. im Orig.). Speziell geht es um so genannte *people processing organizations*, zu denen auch die Schule gehört. Sie sind dadurch charakterisiert, dass in ihnen „über Handlungspotentiale, Identitäten und Biografien von Personen entschieden wird" (Bohnsack 2017, S. 255; vgl. Luhmann 1978, S. 248). Die Prämissen, vermöge derer eine *people processing organization* zu ihren Entscheidungen gelangt, werden als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (Bohnsack 2020, S. 32). Es handelt sich um ein „handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes" Wissen, das zudem „weitgehend unthematisiert" bleibt (ebd.), also um ein habitualisiertes Wissen. Das Handeln der Klientel erfährt dadurch eine *Fremdrahmung*. Ein wichtiges Beispiel einer solchen konstituierenden (Fremd-)Rahmung ist die schulische Allokationsfunktion, also die Tatsache, dass letztlich alles, was im Fachunterricht inhaltlich geschieht, primär als Leistungsanforderung konzeptualisiert und irgendwann in der einen oder anderen Form zum Gegenstand von Bewertung wird (Bohnsack 2017, S. 136).

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

doi.org/10.35468/6131-03

des professionalisierten Handelns für die Organisation und in der Organisation dar (vgl. ebd., S. 35).[10]

Die schulische Erstcodierung über Leistung und Bewertung induziert handlungspraktisch die Notwendigkeit, sowohl auf der Ebene der Fachinhalte als auch auf der Ebene der Interaktionsformen möglichst standardisiert vorzugehen. Bonnet (2019) spricht in diesem Zusammenhang von der *organisationalen Überformung* von Fachlichkeit. Schulische Fachinhalte sind nicht einfach ein Reflex wissenschaftlicher Wissensbestände, sondern ebenso ein Ausdruck schulischer Bewertungspraxen und damit verbundener normativer Anforderungen. In der Studie von Bonnet & Hericks (2020) verwendet die Lehrerin *Silke Borg* zur Beschreibung dieser umfassenden Praxis der Bewertung von allen durch alle im Interview die Fokussierungsmetapher der *„Messbarkeitsphobie"*. In der Studie wird deutlich, dass die Praxis des Englischunterrichts primär der „Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte" dient und daher auf grammatische Form und Sprachrichtigkeit orientiert ist. Außerdem wird deutlich, dass die Lehrpersonen nicht nur Subjekt, sondern auch Objekt der Bewertung sind. Dies korrespondiert mit der Beobachtung von Wilken (2021), wonach die von ihr interviewten Lehrpersonen das Legitimationsproblem zum Ausdruck bringen, selbst keine Muttersprachler:innen zu sein. Darin dokumentiert sich eine ungebrochene Unterwerfung unter die Korrektheitsnorm, die somit auch die Lehrer:innen selbst betrifft, obwohl eine Notwendigkeit zu *native-speaker*-Kompetenzen im Lichte einschlägiger Spracherwerbstheorien (z. B. Pienemann 1998) gar nicht besteht. Der *native-speaker*-Anteil der Korrektheitsnorm erklärt jedoch den Angstanteil der (von *Silke Borg* so genannten) Messbarkeitsphobie.

Der starke Einfluss von Bewertung wird auch in universitären Schulpraxisphasen deutlich, wie Püster (2021) in ihrer Studie herausgearbeitet hat.[11] In Mentoringgesprächen vom „Typ 1" wird nämlich die schulische Erstcodierung auf Leistung primär gesetzt und dominiert dann die Interaktion über die eigentlich dem Studium und dessen Norm der Reflexivität zugeordnete Praxiserfahrung. So schreibt Püster: „Typ 1 ist an einer Bewertung der angehenden Lehrperson orientiert. Mentoringgespräche stellen […] ein Pendant zu Unterrichtsbesuchen im Vorbereitungsdienst dar" (Püster 2021, S. 206). Sie seien nicht primär als Lern- oder

10 Professionalisiertes Handeln im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie ist insofern begrifflich an Organisationen gebunden. Dabei ist für Organisationen zunächst nicht viel mehr vorauszusetzen als auf Dauer gestellte Rollenbeziehungen und normative Erwartungserwartungen, durch die das Handeln und die Biographie der Klientel einer Fremdrahmung unterzogen wird (Bonnet & Hericks 2022b, S. 77).

11 Die Universität kann begrifflich ebenfalls als *people processing organization* im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie behandelt werden. Spätestens seit ihrer im Anschluss an Bologna stark zugenommenen Prüfungsorientierung ist dies evident. In schulischen Praxisphasen durchdringen sich schulisches und universitäres Handlungsfeld, und die sich darin herausbildenden konstituierenden Rahmungen relationieren Normen aus beiden Feldern.

doi.org/10.35468/6131-03

Bildungsgelegenheiten konzeptualisiert, und dort finde auch keine Ko-Konstruktion von Unterricht statt. Interessant ist, dass die schulischen Mentor:innen diese Prüfungsorientierung gar nicht der Schule, sondern dem Referendariat zuschreiben und sich in der Interaktion mit den Studierenden selbst als imaginäre Fachleitung konstruieren.

Die doppelte Doppelstruktur von Organisationen erscheint bei Püster (2021) in Praxisphasen gleichsam noch einmal verdoppelt, weil dort zwei Organisationen aufeinanderprallen, die Schule und die Universität. Dieselbe verdoppelte doppelte Doppelstruktur findet sich auch in David Gerlachs (2020) Studie zum Referendariat. Die Leistungs- bzw. Prüfungsorientierung des Referendariats entspreche demnach nicht der Norm der Landesinstitute, sondern stelle ein Übergreifen der schulischen Erstcodierung auf Leistung auf das Referendariat dar. Gerlach postuliert, „dass die Konstruktion von Lehrkraft-Lernenden-Situationen […] die Schaffung von Reflexions- und echten Beratungsgelegenheiten mindestens erschwert" (Gerlach 2020, S. 398). Der Fall *Clara Becker* aus der Studie von Heinemann (2018) verdeutlich wiederum, wie durchgreifend diese bei Gerlach rekonstruierte Praxis wirken kann. Für diesen Fall konstatiert Heinemann eine durch das Referendariat bedingte Deprofessionalisierung durch Infantilisierung, der sich die angehende Lehrerin als Referendarin unterworfen hat. Dieser Orientierungsrahmen der Unselbständigkeit wird für *Clara Becker* in ihrer aktuellen Praxis, in der sie eine Leitungsposition angenommen hat, krisenhaft.

4 Zum Verhältnis von Berufsbiographie und organisationalen Normen – Bildung vs. Bewertung

Bei der organisationalen Erstcodierung der Schule auf Bewertung scheint es sich um eine sehr tiefgreifende Eigenschaft der Organisation Schule zu handeln. Dies geht aus der Studie von Bonnet & Hericks (2020) und ebenso auch aus den Studien von Gardemann (2021), Püster (2021) und Wilken (2021) hervor. Die schulische Erstcodierung auf Bewertung trivialisiert die fachlichen Inhalte des Unterrichts, indem deren Emergenzpotenzial eingehegt und sie auf portionierbaren Prüfungsstoff reduziert werden. Sie lässt Lehrpersonen immer wieder gegen ihre Überzeugungen handeln. Sie ist der Grund dafür, warum schulischer Fachunterricht trotz vielfältiger Reformbemühungen und guter Absichten (wie der von *Silke Borg* und *Yvonne Kuse* initiierten Einführung kooperativer Lernformen) eine solche offensichtliche Beharrungstendenz aufweist.

Die empirischen Befunde von Bonnet & Hericks (2020) belegen allerdings auch gegenläufige Befunde zum Primat der Bewertung. Insbesondere das Gymnasium kultiviert nämlich eine *Orientierung an Bildung* (verstanden als Konstruktion subjektiv biographisch bedeutsamen Sinns und Autonomie) als historisch

doi.org/10.35468/6131-03

verbürgte Institutionsnorm und bezieht daraus einen Teil seiner Identität. Diese Norm stellt gleichsam die „Schauseite“ (den Avers) der Organisation dar, um mit Anja Mensching (2020) einen Begriff aus der Münzkunde zu gebrauchen. Ihr steht als „Wertseite“ (Revers) der Tauschwert schulischer Bewertungen und Abschlüsse gegenüber, der sich in der Handlungspraxis der Organisation und in der ‚Wert-Schätzung‘ der Akteur:innen (Schüler:innen, Lehrpersonen, Eltern) als das ‚eigentlich‘ antreibende und leitende Moment entpuppt. Interessant ist aber, dass man an die Schauseite offenbar anknüpfen, dieser gewissermaßen ‚glauben‘, sich von ihr „affizieren“ lassen kann (Bourdieu 2001, S. 73f.). Ein solcher ‚Glaube‘ kann durch anregende Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und der eigenen Gesamtbiographie hervorgerufen, gefördert und verbürgt werden. In diesem Falle kann es zu einer Habitualisierung der schulischen Institutionsnorm von Bildung kommen. Ein Beispiel dafür ist wiederum der Fall *Yvonne Kuse* (Bonnet & Hericks 2020). In ihrem Fall offenbart sich ein sich selbst verstärkender Regelkreis, in dem die Lehrerin in ihrem Unterricht immer wieder offene Lernarrangements inszeniert und dabei ihre Schüler:innen als kompetente Lerner:innen erlebt. Mit jedem dieser Lernarrangements fasst sie mehr Vertrauen in die Kompetenz ihrer Schüler:innen und gestaltet das nächste Arrangement noch offener. Die Herkunft dieses Habitus einer an Autonomie und Bildung orientierten Unterrichtsgestaltung lässt sich in bis ins Studium der Lehrperson zurückverfolgen. Dort hat *Yvonne Kuse* zu einer fächerverbindenden, subjektiv biographisch bedeutsamen Sinn konstruierenden und mit Autonomie verbundenen Studienpraxis gefunden, die habituell mit der auf Bildung gerichteten Seite ihrer Unterrichtspraxis homolog ist. Eine solche inkorporierte Affiziertheit durch das Bildungsversprechen der Schule – möglicherweise im Zusammenspiel mit verstärkenden Impulsen aus dem Herkunftsmilieu oder dem Studium – ein solcher ‚Glaube an das Spiel‘, kann in einzelnen kritischen Situationen des Unterrichtens offenbar den Unterschied machen und *agency* freisetzen. Die in ihrem Unterricht interaktiv realisierte konstituierende Rahmung scheint infolgedessen auch auf der schulisch-institutionellen Identitätsnorm der *Orientierung an Bildung* und nicht allein auf der organisationalen Handlungsnorm des permanenten Leistungsvergleichs aufzubauen – wenn sich letztere durchaus auch immer wieder als dominant erweist.

Verallgemeinert kann man sagen, dass das Beispiel der beiden konfligierenden organisationalen Rahmungen – Bewertung vs. Bildung – bedeutet, dass die konstituierende Rahmung einer Organisation bzw. eines professionalisierten Milieus nicht so unverrückbar fest zu stehen scheint, wie dies grundlagentheoretisch mit Verweis auf Luhmann zunächst erscheinen mag. Innerhalb der institutionell präfigurierten Fremdrahmung auf Leistungsbewertung eröffnen sich den Akteur:innen auf der Ebene der Organisation Schule Freiheitsgrade, die für Professionalisierungsprozesse in berufsbiographischer Perspektive bedeutungsvoll sind. Unsere empirischen Forschungsergebnisse legen jedenfalls nahe, dass Lehrpersonen in

doi.org/10.35468/6131-03

unterschiedlicher Weise mit den dichotomen Möglichkeiten der Schule – Bildung und Bewertung – umgehen und diese nutzen. Ein wichtiger Aspekt scheint dabei die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrpersonen zum Umgang mit *Ungewissheit* zu sein (vgl. Paseka et al. 2018). Bonnet & Hericks (2020) sprechen diesbezüglich von einer *„biographischen Ressource"*. Ihr Fallvergleich weist darauf hin, dass diese Ressource viel mit Vertrauen in die Lernenden zu tun hat. Schon Joachim Appel (2000) stellt die formorientierte Thematisierung von Grammatik mit Alleingültigkeitsanspruch als zentrales Strukturmerkmal des Englischunterrichts bzw. der Professionalität von Englischlehrpersonen heraus. Er vermutet, dass diese Praxis der Erzeugung von Sicherheit auf zwei Ungewissheiten reagiert: erstens auf den ausgesprochen ungewissen Prozess des Spracherwerbs; zweitens auf die Ungewissheit des sprachlichen Systems selbst, die durch die diachrone Dynamik des Sprachwandels und synchrone Vielgestalt der sprachlichen Varietäten hervorgerufen wird. Dieses Motiv taucht in mehreren Studien auf, so z. B. bei Katrin Schultze (2018), die in ihrem Fall *Jenny* eine auf Unsicherheitsreduzierung orientierte Grammatik- und Lehrbuchorientierung rekonstruiert. In unserem Zusammenhang ist wichtig, dass Lehrpersonen dem Normengefüge der Schule nicht einfach ohnmächtig unterworfen sind, sondern dieses kraft ihrer biographischen Ressourcen in unterschiedlicher Weise aktivieren und handlungswirksam werden lassen können. Die Lehrpersonen selbst ‚entscheiden' in ihrem Handlungsvollzug über die handlungspraktische Wirkmächtigkeit der organisationalen und institutionellen Normen und bringen dabei in Interaktion mit den Schüler:innen jeweils unterschiedliche Formen von Schule hervor.

5 Abschluss: Lehrkräftebildung als Ort der Sozialisation

Wir schließen mit vier Thesen zur Lehrkräftebildung, die (bis auf den ersten Punkt) aus den Ausführungen dieses Beitrags folgen:

I Explizites Wissen

Die sichere Verfügung über explizites Wissen fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Art ist die Möglichkeitsbedingung zur Anregung und Gestaltung bildender Vermittlungsprozesse und wird darüber hinaus von Lehrpersonen auch in außerunterrichtlichen Kontexten, z. B. als Begründungs- oder Legitimationswissen benötigt. Die Auswahl und Vermittlung solchen Wissens ist die selbstverständliche Aufgabe der Universität.

II Implizites Wissen

Explizites Wissen allein greift jedoch zu kurz, weil dessen Handlungswirksamkeit sehr stark durch implizite, berufsbiographisch habitualisierte Wissensbestände mitbestimmt wird – ein Beispiel dafür ist der habitualisierte Umgang von

doi.org/10.35468/6131-03

Englischlehrer:innen mit der Korrektheitsnorm (s.o.; vgl. Wilken, 2021). Eine gedankliche Bearbeitung der eigenen Bildungsbiographie (die daraus als Konsequenz eigentlich folgen müsste) kann seitens der Universität allerdings nicht so ohne weiteres verordnet werden. Wie Schüler:innen haben auch Lehramtsstudierende das Recht, in ihrer Integrität als ganze Personen geschützt zu sein. Eine Möglichkeit wären kasuistische Seminare, in denen (etwa über die Rekonstruktion von Biographien von Lehrpersonen) die „Arbeit am eigenen Fall im Sinne einer Resonanz des fremden Falles im Eigenen angestoßen werden" kann (Helsper 2018, S. 38).

III Die Universität als Ort von Bildung und Bewertung

„Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach." Dieses Zitat von Howard Altman (1983) bezieht sich nicht, wie manchmal zu lesen ist, auf die Schulzeit angehender Lehrpersonen, sondern auf die Art und Weise der von ihnen erfahrenen Lehrkräftebildung. Diesbezüglich stehen wir heute ironischer Weise vor derselben Situation, wie Altman sie vor 40 Jahren beschrieben hat. In der Nachfolge von PISA wurden neue Unterrichtsformen propagiert, die den Schüler:innen Raum für eigene fachliche Sinnkonstruktionen öffnen sollen (wie z. B. Kooperatives Lernen). Zugleich wurde die prüfungsgesteuerte Standardisierung des Lehramtsstudiums stark intensiviert. Die Vermittlungs- und Bewertungspraxis der Universität konterkariert die normativen inhaltlichen Ansprüche der universitären Lehrkräftebildung; sie verhindert, dass diese Ansprüche Eingang in die schulische Praxis finden, weil erstere als von den Studierenden selbst erfahrene universitäre Praxis ein habitusformendes Potential hat. Es bedarf der systematischen Reflexion dieser Lehr- und Bewertungspraxis und Möglichkeiten ihrer partizipativen Mitgestaltung durch die Studierenden. Die universitäre Lehr- und Bewertungspraxis müsste folglich selbst zum Gegenstand universitärer Lehre werden.

IV Die Universität als Moratorium

Das Lehramtsstudium ist eine Bildungsphase eigener Dignität. Universitäre Lehrkräftebildung wäre unter diesem Blickwinkel sehr viel stärker als *Moratorium* für eigene Bildungsprozesse denn als möglichst reibungsfreies „Dazwischen" von der Schule in die Schule zu konzeptualisieren (Hericks et al. 2019). Diese These betont die Bedeutung fachwissenschaftlicher Wissensbestände als Bildungsanlass, nicht ihre Funktionalität für die Organisation von Unterricht und damit letztlich ihre Eignung als Prüfungsinhalt. Weitergedacht müsste die universitäre Lehrpraxis als Ort der Ermöglichung von Autonomie und Konstruktion biographisch relevanten Sinns erfahrbar werden. Die Frage nämlich, ob solche Erfahrungen innerhalb oder außerhalb des Bildungssystems gemacht werden, machte jedenfalls in den Fällen *Yvonne Kuse* und *Silke Borg* den entscheidenden Unterschied aus.

doi.org/10.35468/6131-03

Literatur

Altman, Howard (1983). Training Foreign Language Teachers for Learner-centered Instruction. Deep Structures, Surface Structures, and Transformations. In James E. Alatis, Hans Heinrich Stern & Peter Strevens (Hrsg.), *GURT '83 – Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers. Toward a Rationale* (S. 19-25). Washington D.C.: Georgetown University Press.

Appel, Joachim (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.

Barkhuizen, Gary (Hrsg.) (2022). *Language Teachers Studying Abroad: Identities, Emotions and Disruptions*. Bristol: Multilingual Matters.

Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften.* Wiesbaden: Springer VS.

Bakels, Elena, Hericks, Uwe, Major, Melissa & Bonnet, Andreas (2024). Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematiklehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus* (S. 269-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1967 [1966]). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge.* New York: Anchor Books.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik.* Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: VS Verlag.

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 (2022a). Von „Messbarkeitsphobie" und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022b). 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: Klinkhardt.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.

Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Budde, Jürgen & Blasse, Nina (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik,* 46, S. 4-9.

Dirks, Una (2004). ‚Kulturhüter' oder ‚Weltenwanderer'? Zwei ‚ideale' Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In Andreas Bonnet & Stephan Breidbach (Hrsg.) *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 129-140). Frankfurt: Peter Lang.

Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* London: Longman.

Gardemann, Christine (2021). *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Eine Mixed Methods-Studie mit Hamburger Englischlehrer:innen.* Berlin & Heidelberg: J.B. Metzler.

doi.org/10.35468/6131-03

Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner:innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.

Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, Werner (2018). Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2013). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018a). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer:innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 7, S. 65-80.

Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018b). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Ingrid Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Hericks, Uwe, Meseth, Wolfgang & Saß, Marcell (2019). Gut geschult ins Klassenzimmer? Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In Jörg Bietz, Petra Böcker & Mike Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 208-226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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

Lesperance, Kaley, Munk, Simon, Holzmeier, Yvonne, Braun, Melanie & Holzberger, Doris (2022). *Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Von wissenschaftlichen Studien zu Impulsen für die Unterrichtspraxis.* Münster: Waxmann.

Luhmann, Niklas (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1988). Organisation. In Willi Küpper & Günther Ortmann (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 165-185). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (1981). Organisationstheorie. In Ders., *Soziogische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S. 335-414). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (1978). Erleben und Handeln. In Hans Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Erster Halbband* (S. 235-253). München: Fink.

Mensching, Anja (2020). Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2-3* (S. 279-296). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.v. (ces).

Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode.* Wiesbaden: Springer VS.

Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln.* Wiesbaden: Springer VS.

Pennycook, Alastair (2021). *Critical applied linguistics. A critical (re-)introduction.* 2nd ed. London: Routledge.

doi.org/10.35468/6131-03

Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory.* Amsterdam: John Benjamins.

Püster, Inga (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schultze, Katrin (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretisch, methodologische und empirische Annäherungen.* Münster: Waxmann.

Sotzek, Julia, Wittek, Doris, Rauschenberg, Anna, Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, S. 315-333.

Wilken, Anja (2021). *Professionalisierung durch Schüler:innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer:innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wilken, Anja & Bonnet, Andreas (2022). Transformative Learning and Professionalization through Uncertainty? A Case Study of Pre-Service Language Teachers During a STIE. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Language Teachers Studying Abroad: Identities, Emotions, and Disruptions* (S. 256-268). Bristol: *Multilingual Matters.*

Autor:innen

Bonnet, Andreas, Dr.
Professor für Englischdidaktik an der Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft, Fachbereich EW4.
Arbeitsschwerpunkte: Content and Language Integrated Learning / Mehrsprachigkeit, Kooperatives Lernen, Professionsforschung, Ungewissheit.
Email: andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Hericks, Uwe, Dr.
Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie an der Philipps-Universität Marburg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Rekonstruktive Methoden.
Email: hericks@staff.uni-marburg.de

Bakels, Elena, Dr.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrtherapeutin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Psychologie, Hochschulambulanz (Kinder, Jugendliche und Familien).
Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Lehrerhabitus und Professionalisierung, Schule/Unterricht und psychisch erkrankte Schüler:innen.
Email: bakelsel@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6131-03