

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung**



**Jan-Hendrik Hinzke
Manuela Keller-Schneider
(Hrsg.)**

Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen

**Perspektiven, theoretische Rahmungen und
empirische Zugänge**

Hinzke / Keller-Schneider
**Professionalität und Professionalisierung
von Lehrpersonen**

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Jan-Hendrik Hinzke
Manuela Keller-Schneider
(Hrsg.)

Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen

Perspektiven, theoretische Rahmungen
und empirische Zugänge

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023. Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite: Manuela Keller-Schneider

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-
licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6043-7 digital doi.org/10.35468/6043
ISBN 978-3-7815-2600-6 print

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| <i>Jan-Hendrik Hinzke und Manuela Keller-Schneider</i> | |
| Vorwort | 7 |
| <i>Jan-Hendrik Hinzke und Manuela Keller-Schneider</i> | |
| Zur Pluralität des Diskurses um Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer:innenberufs – Einleitung | 9 |
| | |
| Teil 1: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Praxisfeld Schule | |
| | |
| <i>Herbert Altrichter, Christoph Weber, Katharina Soukup-Altrichter und Johannes Reitingner</i> | |
| Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden | 27 |
| | |
| <i>Katharina Heissenberger-Lehofer und Georg Krammer</i> | |
| Lernergebnisse Studierender durch praktikumsintegrierte Praxisforschung im Verlauf ihres Lehramtsstudiums | 50 |
| | |
| <i>Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt und Alexandra Damm</i> | |
| Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens | 73 |
| | |
| <i>Tobias Leonhard</i> | |
| Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen | 94 |

Teil 2: Auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden einwirkende Akteur:innen

Doris Wittek

Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts 115

Fabian Dietrich

Berufskulturelle Unbestimmtheit – Eine Annäherung an eine Spezifik der Berufskultur von Lehrer:innen zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung 136

Julia Košinár und Anna Laros

Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel 153

Teil 3: Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen im Schulfeld

Andreas Bonnet, Elena Bakels und Uwe Hericks

Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive – Professionelles Handeln als Entscheiden 179

Manuela Keller-Schneider und Roger Keller

Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen 197

Sven Pauling und Till-Sebastian Idel

Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS 220

Franziska Carl, Dagmar Killus und Maren Plaum

Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Professionalität und Organisation 239

Julia Häbig und Enikő Zala-Mező

Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse 259

Autor:innenverzeichnis 278

Vorwort

Im Diskurs um die wissenschaftliche Erfassung von Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen lassen sich unterschiedliche Entwicklungen beobachten. Hinsichtlich *theoretischer und methodologischer Annäherungen* haben sich in den letzten Jahren mit dem strukturtheoretischen, dem kompetenztheoretischen und dem berufsbiographischen Ansatz zentrale Zugänge etabliert, erweitert um praxeologisch-wissenssoziologische und habitustheoretische sowie um stress- und ressourcentheoretische Ansätze, die auf eine weitere Ausdifferenzierung und Öffnung des Forschungsfeldes verweisen. Über diese Ansätze wird erkennbar, dass bestimmte Sichtweisen auf Professionalisierung und Professionalität oftmals mit bestimmten methodologischen Prämissen bzw. methodischen Verfahrensweisen einhergehen.

Herausforderungen an die Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen fokussieren sowohl auf die individuelle als auch auf die kollektive Ebene schulischer Akteur:innen und manifestieren sich in Anforderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie stellen nicht nur Forschungsfelder dar, sondern auch Themenbereiche, an denen sich die Lehrer:innenbildung orientiert. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Band der Frage nach *Perspektiven und Potenzialen unterschiedlicher Ansätze zur Erforschung von Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen und Kontexten*. Dazu werden sowohl verschiedene theoretische Rahmungen als auch unterschiedliche empirische Zugänge aus Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgegriffen. Die Beiträge präsentieren empirische Befunde aus aktuellen Studien aus unterschiedlichen theoretischen Richtungen und unter Nutzung je spezifischer methodischer Vorgehensweisen, was wir in der Einleitung ausdifferenzieren.

Dieser Band ist Frau Prof. Dr. Angelika Paseka gewidmet, als Festschrift zu ihrer Emeritierung. Damit möchten wir ihre vielfältigen und fundierten Beiträge zur Professionsforschung und ihr Interesse an der Thematik würdigen. Angelika Paseka ist es gelungen, in ihrem Schaffen verschiedene Grenzen auf produktive Weise zu überwinden: Grenzen zwischen der Pädagogischen Akademie und der Universität, zwischen verschiedenen Forschungsbereichen, zwischen differierenden methodischen Zugängen, zwischen Arbeitsbereichen und Fakultäten sowie zwischen Ländern, Sprachen und Wissenschaftskulturen. Inspiriert durch diese Art der Grenzüberschreitungen verfolgt der Band das Anliegen, einen Beitrag zu einer zeitgemäßen pluralen und reflexiven Professionsforschung im Kontext des Lehrer:innenberufs zu leisten.

Wir bedanken uns bei allen Kolleginnen und Kollegen, die mit Beiträgen aus ihrer jeweiligen thematischen, theoretischen und methodischen Perspektive zum Facettenreichtum dieses Bandes beigetragen haben.

Jan-Hendrik Hinzke und Manuela Keller-Schneider
Gießen und Zürich, im Herbst 2023

Jan-Hendrik Hinzke und Manuela Keller-Schneider

Zur Pluralität des Diskurses um Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer:innenberufs – Einleitung

1 Phasen des Professionsdiskurses

Im deutschsprachigen, schulpädagogischen Diskurs um Professionalisierung und Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen lassen sich verschiedene Phasen erkennen. In der Phase professionstheoretischer Perspektivierungen in den 1970er Jahren kam es zu einer kritischen Sichtung der Rolle von Professionellen (Helsper et al. 2000, S. 5). Fragen der Beteiligung von Lehrpersonen an hegemonialen Normalisierungs- und Disziplinierungsprozessen sowie Thematisierungen von Macht, Herrschaft und Kontrolle standen im Zentrum. Es schloss sich eine nächste Phase an, in der ab den 1980er Jahren daran gearbeitet wurde, „die Professionen in ihrer Ambivalenz theoretisch zu verorten“ (ebd., S. 6). Nach Helsper et al. (ebd.) gingen diese Bemühungen „mit einer sich ausdifferenzierenden empirischen [...] Forschung zu [...] Logiken, Konflikten und Problemfoki professionellen Handelns einher“. Statt Merkmalskataloge aufzustellen, stand spätestens in den 1990er Jahren die „Rekonstruktion der Logik der professionellen Tätigkeit als einer spezifischen und herausgehobenen Strukturvariante beruflichen Handelns“ (ebd.) im Mittelpunkt des Diskurses.

Aus heutiger Sicht lässt sich konstatieren, dass es seit den 2000er Jahren zu einer den strukturtheoretischen Ansatz ergänzenden weiteren Ausdifferenzierung des Professionsdiskurses im Kontext des Lehrer:innenberufs gekommen ist. Basierend auf den Ergebnissen internationaler Leistungsuntersuchungen wie PISA, TIMSS und IGLU wurde mit der Kompetenzorientierung eine Strömung bedeutsam, die Eingang in den Diskurs um die Professionalität von Lehrpersonen gefunden hat. Aus dieser Entwicklung gehen Kontroversen hervor, die insbesondere in den 2000er Jahren auch öffentlich ausgetragen wurden, insbesondere zwischen Vertreter:innen des kompetenztheoretischen und des strukturtheoretischen Ansatzes (Baumert & Kunter 2006; Helsper 2007).

Aus strukturtheoretischer Perspektive geht es darum, das Lehrer:innenhandeln als gesteigerte Lebenspraxis zu erforschen, die Krisen von Schüler:innen und sich darin eröffnende Bildungsprozesse nicht nur begleiten, sondern auch initiieren soll (Helsper 2020). In kompetenztheoretischen Ansätzen werden verschiedene

Modellierungen von professioneller Lehrer:innenkompetenz entwickelt (Blömeke et al. 2015), wobei Kompetenzen darauf ausgerichtet sind, Herausforderungen des Lehrer:innenberufs bewältigen zu können (König 2020). Sie lassen sich insgesamt als berufsbezogene Kompetenz fassen (Blömeke et al. 2015), welche sowohl das latente Potential, den Prozess, der zur Handlungsentscheidung führt, sowie die in der Handlung sichtbare Performanz umfasst. Im berufsbiographischen Ansatz wird das Lehrer:in-Sein und -Werden in der Auseinandersetzung mit aus dem Feld hervorgehenden Entwicklungsaufgaben verstanden (Hericks et al. 2022; Keller-Schneider & Hericks 2014), die sich berufsphasenspezifisch konkretisieren lassen (Keller-Schneider 2021). Aus der beanspruchenden Auseinandersetzung mit den sich stellenden Anforderungen gehen Erkenntnisse hervor, die zur weiteren Professionalisierung beitragen. In den letzten Jahren sind weitere Ansätze hinzugekommen, die sich Fragen der Professionalisierung und Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen widmen (s. Kap. 2). Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie vermehrt die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen in den Blick nehmen und dass auch Folgerungen für die Lehrer:innenbildung abgeleitet werden. Dabei wird Professionalisierung als Entwicklung von Professionalität gefasst (Hericks et al. 2022), während Professionalität ihren Ausdruck darin findet, den Anforderungen der Profession nachzukommen (Cramer & Rothland 2021).

Der vorliegende Band nimmt die skizzierte Pluralität von professionstheoretischen Ansätzen sowie die Vielfalt von methodischen Zugangsweisen und beforschten Inhalten innerhalb der Professionsforschung zum Ausgangspunkt und präsentiert aktuelle Ergebnisse empirischer Studien, in denen verschiedene Ansätze und methodische Zugänge zur Erforschung vielfältiger Inhalte genutzt werden. Damit verfolgen wir die Anliegen, den facettenreichen Diskurs um Professionalisierung und Professionalität studienbasiert anzureichern, eine Meta-Perspektive auf die Vielfalt des Diskurses zu ermöglichen sowie zur Reflexion dieser Vielfalt anzuregen. Dazu wird die Pluralität der Ansätze, der methodischen Zugänge und der behandelten Themen im Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität und -professionalisierung in Kapitel 2 weiter entfaltet. Es schließt sich in Kapitel 3 eine Darstellung der zwölf in diesem Band versammelten empirischen Beiträge an, ehe die Einleitung in Kapitel 4 mit einem Ausblick und einem Plädoyer für eine plural-reflexive Professionsforschung endet.

2 Pluralität der professionstheoretischen Ansätze, methodischen Zugänge und Forschungsthemen

Der aktuelle Diskurs um Professionalisierung und Professionalität von berufstätigen, aber auch von angehenden Lehrpersonen, d.h. von Studierenden und Referendar:innen sowie Quereinsteigenden und Personen ohne Lehrdiplom, ist durch Pluralität in mehreren Dimensionen gekennzeichnet. Mit der Vielfalt an

professionstheoretischen Ansätzen, an methodischen Zugängen und Forschungsthemen werden im Folgenden drei dieser Dimensionen fokussiert.

Die *Pluralität der professionstheoretischen Ansätze* besteht in mehrerlei Hinsicht. Erstens lassen sich mittlerweile eine Reihe konturierter Ansätze unterscheiden (Idel et al. 2021). Zu den drei oben ausgeführten Ansätzen strukturtheoretischer, berufsbiographischer und kompetenztheoretischer Ausrichtung hinzu gekommen sind neuere praxeologische bzw. praxistheoretische Ansätze, die auf praxeologisch-wissenssoziologischen (Bohnsack 2020; Bohnsack et al. 2022; Korte et al. 2023), kultur- und subjektivierungstheoretischen (Bennewitz 2014) oder habitustheoretischen (Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018) Prämissen basieren. In diesen Ansätzen werden Professionalität und Professionalisierung im Horizont sozialer Praxis, d. h. (habituell) geteilter, impliziter Wissensbestände, in den Blick genommen. Darüber hinaus finden sich gesundheits- und ressourcentheoretische Zugänge zum Forschungsfeld (Klusmann & Philipp 2014) sowie Arbeiten im Bereich des Expertise-Ansatzes (Krauss 2020). Zweitens ist zu beobachten, dass es zu einer Ausdifferenzierung innerhalb der Ansätze gekommen ist bzw. weiterhin an einer Ausdifferenzierung innerhalb der Ansätze gearbeitet wird. Beispielfhaft sei auf den strukturtheoretischen Ansatz verwiesen, innerhalb dessen sich unterschiedliche Strömungen abzeichnen (Helsper 2014). Dies lässt erkennen, dass eine Verortung einer Studie in einem spezifischen professionstheoretischen Ansatz zu vage sein kann und dass verschiedene Akzentuierungen innerhalb der Ansätze vorgenommen werden. Drittens ist zu konstatieren, dass in der empirischen Forschung Grenzen von Ansätzen überschritten werden, d. h. zur Analyse empirisch vorfindbarer Phänomene im Bereich der Professionalität und Professionalisierung auf Elemente verschiedener Ansätze zurückgegriffen wird. Dadurch kann es zu einer mehrperspektivischen Betrachtung der interessierenden Phänomene kommen. Beispielsweise hat sich Košinár (2014) Professionalisierungsverläufen im Referendariat aus einer strukturtheoretisch fundierten, berufsbiographischen Perspektive genähert. Die Forschungsgruppe um Hericks und Keller-Schneider hat, dem berufsbiografischen Ansatz folgend, die Wahrnehmung von und den Umgang mit Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen sowohl rekonstruktiv als auch stress- und ressourcentheoretisch in den Blick genommen (Hericks et al. 2018; Keller-Schneider et al. 2019). Zudem liegen mittlerweile einige Studien vor, die berufsbiographische und/oder strukturtheoretische Konzepte in Verbindung mit dem praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz erforschen (Bonnet & Hericks 2020; Hinzke 2018). Während derartige Verbindungen in Studien mal mehr, mal weniger reflektiert werden, gibt es explizite Bemühungen, Brückenschläge zwischen insbesondere dem kompetenztheoretischen und dem strukturtheoretischen Ansatz herzustellen (Combe & Paseka 2012). Ein Beispiel hierfür stellt das von einer Österreichischen Expertenkommission erarbeitete EPIK-Domänenmodell der Lehrer:innenprofessionalität dar (Paseka et al. 2011).

Kompetenzen werden hier zu Kompetenzfeldern, sog. Domänen, erweitert, wobei unter Aufgriff der Dualität von structure und agency (Giddens 1997) mitgedacht wird, dass sich Kompetenzen in Wechselwirkung mit durch Schule und die Lehrer:innenbildung geprägten Strukturen entwickeln und entfalten können. Die *Pluralität der methodischen Zugänge* lässt sich als Vielfalt der Datenerhebungs- und der Datenauswertungsmethoden in Verbindung mit unterschiedlichen methodologischen Prämissen ausdifferenzieren. Im empirisch fundierten Professionsdiskurs im Kontext des Lehrer:innenberufs werden in qualitativen wie auch in quantitativen Studien verschiedene Methoden der *Datenerhebung* genutzt. Diese reichen von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen über Fragebogenerhebungen bis hin zu Mitschnitten bzw. Videographien von authentischen Gesprächen und Interaktionen sowie einer Analyse von Zeichnungen, Fotos und Dokumenten. Zur *Datenauswertung* kommen vielfältige Methoden der Sozialforschung zum Einsatz. In einer Pluralität von inhaltsanalytischen Methoden (Kuckartz 2019; Mayring & Frenzl 2019; Schreier 2014) werden über induktive und deduktive Vorgehensweisen qualitative Daten in ihrer Sicht- sowie in ihrer Tiefenstruktur durchleuchtet und über qualitative sowie über quantifizierende Analysen Befunde erarbeitet. Als rekonstruktive Auswertungsmethoden haben sich neben der Narrationsanalyse (Schütze 1983) und der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2009) die Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin 2010) und die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021; Nohl 2017) etabliert. Eine Weiterentwicklung stellt die sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (Kramer 2018) dar. Die angeführten Methoden und Verfahren basieren auf verschiedenen methodologischen Prämissen, die in vorliegenden Studien in unterschiedlicher Intensität dargelegt und reflektiert werden. Im Bereich qualitativer Forschung basieren beispielsweise berufsbiographische Interviews auf narrations-theoretischen Überlegungen, Gruppendiskussionen auf wissenssoziologischen und Dokumentenanalysen mit der Objektiven Hermeneutik auf strukturtheoretischen Annahmen. Im Bereich der quantitativen Professionsforschung wurden statistische Verfahren weiterentwickelt, die Konstrukte nicht nur mittels manifeste (Eid et al. 2011; Bortz & Schuster 2010), sondern auch über latente Variablen fassen, um theoretisch hergeleitete Modelle unter Berücksichtigung ihrer Passung auf die Daten (Muthén & Muthén 2015; Robertson 2016), geclusterte Daten in ihrer Mehrebenenstruktur zu untersuchen (Lager 2009; Hox 2010) sowie latente Typen zu identifizieren (Oberski 2016).

In Anbetracht der Weiterentwicklung der Methoden und der Steigerung der Komplexität, die viele Methoden in den letzten Jahren erfahren haben, kann eine Spezialisierung und Fokussierung auf einen methodischen Zugang durchaus als sinnvoll erachtet werden. Parallel dazu sind Bestrebungen zu beobachten, methodische Grenzen zu überwinden, über mehrere Zugänge und Mixed-Methods-Designs (Mejeh & Hagenauer 2022) die Erkenntnispotenziale verschiedener Methoden zu

nutzen (s. bspw. zum forschenden Lernen von Lehramtsstudierenden Paseka et al. 2022 und Hinzke & Paseka 2023). Thematische Überblicksaufsätze in Handbüchern geben einen Einblick in die methodische Vielfalt der Erforschung eines Themas, wie bspw. des Berufseinstiegs (Keller-Schneider & Hericks 2022).

Die *Pluralität der Forschungsthemen* drückt sich in einem breiten Spektrum von befochten Inhalten aus. Legt man in den letzten Jahren erschienene Sammelbände in der Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung“ zu Grunde, werden Themen wie der Seiten- und Quereinstieg bzw. die Qualifikation in Zeiten des Lehrer:innenmangels (Schauer et al. 2022), die (multiprofessionelle) Kooperation in Anbetracht von Ganzttag und Heterogenität (Kunze et al. 2021) oder das Verhältnis von fachlicher Bildung und Professionalisierung von Lehrpersonen (Hericks et al. 2020; Bachmann et al. 2021) ersichtlich. Schwerpunkte der letzten Jahre sind weiterhin die Professionalisierung von Studierenden in Praxisphasen (Artmann et al. 2018; Reintjes et al. 2021), Reflexion und Reflexivität in der Lehrer:innenbildung wie im Berufsleben (Berndt et al. 2018; Reintjes & Kunze 2022); verschiedene Ansätze der Lehrer:innenbildung (Christof et al. 2023), insbesondere auch kasuistische oder Ansätze forschenden Lernens (Fabel-Lamla et al. 2020; Basten et al. 2020; Wittek et al. 2021), Praktiken und Orientierungen in der Lehrer:innenbildung (Leonhard et al. 2018) sowie die Bedeutung von Ungewissheit für das Lehrer:innenhandeln (Paseka et al. 2018). Erkennbar wird bei dieser exemplarischen Auflistung, dass Themen aufgegriffen werden, die sowohl im Kontext Lehrer:innenbildung, insbesondere im Bereich des Studiums (erste Phase in Deutschland), als auch im Bereich des Berufsalltags von Lehrpersonen im Unterricht als Kerngeschäft, in der Kooperation von schulischen Akteur:innen und im Bereich der Schulentwicklung von Bedeutung sind.

3 Vorstellung der Beiträge des Bandes

Der Band gliedert sich in drei Teile, die jeweils eine spezifische Gruppe von Akteur:innen fokussieren. Im ersten Teil stehen Fragen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, im zweiten Akteur:innen der Lehrer:innenbildung an Hochschulen und Schulen und im dritten Fragen der Professionalisierung und der Professionalität von Lehrpersonen im Zentrum.

Teil 1:

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Praxisfeld Schule

Herbert Altrichter, Christoph Weber, Katharina Soukup-Altrichter und Johannes Reitingner befassen sich mit Lerngelegenheiten in Kontexten forschenden Lernens. Dabei gehen sie den Fragen nach, wie von Studierenden erlebte Lerngelegenheiten

ten mit der Entwicklung von diagnostischer Kompetenz, Kompetenz im Bereich Innovieren und berufsbezogener Merkmale zusammenhängen. Präsentiert werden Ergebnisse der Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer:innenbildung, in der Perspektiven BA-Studierender des Sekundarschullehramts mittels Fragebögen untersucht wurden. Dabei wird deutlich, dass die Wahrnehmung forschungsbezogener Lerngelegenheiten im gesamten Studium Effekte auf verschiedene Dimensionen professioneller Kompetenz hat. Diskutiert werden Potenzial und Limitation der durchgeführten Studie, offene Fragen werden gekennzeichnet.

Katharina Heissenberger-Lehofer und *Georg Krammer* nehmen Lernergebnisse von Lehramtsstudierenden im Bereich praktikumsintegrierter Praxisforschung in den Blick. Sie widmen sich der Frage, inwieweit die mehrmalige Durchführung von Lehrveranstaltungen mit Praxisforschung im Bachelorstudium der Primarstufe Effekte auf Lernergebnisse Studierender zeigt und ob stabile Bereiche von Lernergebnissen durch Praxisforschung abgeleitet werden können. Dazu wurden BA-Studierende des Primarstufenlehramts der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Längsschnitt befragt. Die Analysen lassen erkennen, dass sich in Bezug auf professionelles, auf die Weiterentwicklung von Praxis bezogenes Lernen keine stabilen Faktoren von Lernergebnissen zeigen, Forschen hingegen einen übergeordneten Faktor darstellt. Insofern regen die Studienergebnisse einen differenzierten Blick auf die mehrmalige Durchführung forschenden Lernens in Lehramtsstudien an und werfen ein kritisches Licht auf die Vergleichbarkeit bisheriger Studien.

Jan-Hendrik Hinzke, *Vanessa-Patricia Boldt* und *Alexandra Damm* thematisieren Ungewissheit in Kontexten forschenden Lernens. Sie verfolgen die Fragen, inwiefern Studierende beim forschenden Lernen Unsicherheiten erfahren, wie sie damit umgehen und inwiefern Unsicherheiten auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) verweisen. Datengrundlage bilden Gruppendiskussionen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLiE) mit MA-Lehramtsstudierenden an den Universitäten Hamburg und Bielefeld geführt wurden. Als Ergebnis werden zwei Ausprägungen erfahrener Unsicherheit samt Umgangsweisen mit ebendiesen präsentiert, die abschließend vor der Folie struktureller Ungewissheit und hinsichtlich Professionalisierung und Folgerungen für die Lehrer:innenbildung diskutiert werden.

Tobias Leonhard befasst sich mit dem Lehrer:in-Werden. Vor dem Hintergrund des gegenwärtig verbreiteten Lehrer:innenmangels verfolgt er das Anliegen, eine Beschreibung von Prozessen des Lehrer:in-Werdens zu entwerfen, die praxis- und subjektivierungstheoretische Perspektiven aufgreift. Zur Plausibilisierung rekurriert er auf Unterrichtstranskripte aus dem Schweizer Forschungsprojekt „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Studium zum Lehrberuf“ (TriLAN), in dem BA-Studierende – angehende Kindergärtner:innen und Primarlehrpersonen – ethnographisch begleitet werden.

Die dargelegten Ergebnisse werden in der Diskussion aufgegriffen, um Potenziale und Grenzen eines Lehrer:in-Werdens im Modus ‚training on the job‘ herauszustellen und offene Fragen zu thematisieren.

Teil 2:

Auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden einwirkende Akteur:innen

Doris Wittek entfaltet in ihrem Beitrag die These von Kasuistik als Ausdruck einer doppelten Krise der Professionalisierung. Dabei verfolgt sie die Fragen, inwiefern sich krisenhafte Momente bezüglich fallorientierter Lehrveranstaltungen im Sprechen von Lehramtsstudierenden und Lehrenden dokumentieren und inwiefern diese Krisen ein Professionalisierungspotenzial in wechselseitiger Relation darstellen. Zur Beantwortung werden Gruppendiskussionen mit Studierenden und mit Lehrenden aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des an der Universität Halle-Wittenberg verorteten Projekts „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI²) herangezogen. Aufgezeigt und zueinander relationiert werden Grenzerfahrungen beider Personengruppen, die bezüglich Implikationen für Fragen von Professionalisierung diskutiert werden.

Fabian Dietrich befasst sich mit der Berufskultur im Bereich des Lehrer:innenberufs und entfaltet die These einer berufskulturellen Unbestimmtheit: Nicht nur in der unterrichtlichen Praxis, auch in universitären Konzeptionen des Lehrer:innenberufs fehle es an einer verbindlichen Bestimmung der beruflichen Tätigkeit. Als Datengrundlage dient ein an einer deutschen Universität im erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums genutzter Praktikumsleitfaden. Die Analyse zeigt auf, dass die Studierenden vor der Anforderung stehen, selber eine Bedeutung hinsichtlich der Lehrer:innentätigkeit zu finden bzw. zu schaffen. Diskutiert wird das Potenzial einer solchen berufskulturtheoretischen Perspektivierung im Verhältnis zu professions- und professionalisierungstheoretischen Ansätzen.

Julia Košinár und *Anna Laros* thematisieren Praxislehrpersonen und zeichnen anhand eines Fallbeispiels einen Ausbilder:inhabitus nach. Sie gehen dabei u. a. den Fragen nach, wie eigene schulische Erfahrungen den Umgang mit (Leistungs-) Erwartungen und die Rollenausgestaltung als Lehrperson und Praxislehrperson prägen sowie welche Orientierungen sich im Ausbildungshandeln neuer und erfahrener Praxislehrpersonen dokumentieren. Zur Beantwortung rekurrieren sie auf eine Interviewstudie, die in dem an der Pädagogischen Hochschule Zürich verorteten Projekt mit dem Kurztitel „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner:in“ (PraLeB-S) durchgeführt wurde. Das in längsschnittlicher Perspektive dargelegte Fallbeispiel eröffnet Einblicke in ein Spannungsverhältnis zwischen Identitäts- und Institutionsnormen und dem Habitus und zeigt biographische Prägungen bei der Ausgestaltung der Aufgabe auf. Während methodische und methodologische

Aspekte im Verlauf des Beitrags thematisch werden, werden in der abschließenden Diskussion Implikationen für die Ausbildung von Praxislehrpersonen skizziert.

Teil 3:

Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen im Schulfeld

Andreas Bonnet, Elena Bakels und Uwe Hericks beschäftigen sich mit dem Entscheiden, das sie als Kennzeichen professionellen Lehrer:innenhandelns herausstellen. Sie nähern sich diesem Thema an, indem sie sich den Fragen zuwenden, wie Lehrpersonen zu ihren alltäglichen Handlungsentscheidungen kommen und wie sie diese permanente Notwendigkeit zum Entscheiden erleben. Dazu berichten sie erste Ergebnisse aus dem Projekt „Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch“ (ProME), in dem Interviews mit Lehrpersonen aus Deutschland und den USA analysiert werden. Im Ergebnis werden sieben verschiedene Entscheidungsformen vorgestellt, die z. T. bei der gleichen Lehrperson rekonstruiert wurden. Abschließend findet sich ein Resümee über die bisherigen Ergebnisse und ein Ausblick.

Manuela Keller-Schneider und Roger Keller untersuchen anhand von Daten aus dem stress- und ressourcentheoretisch fundierten Schulentwicklungsprojekt RUMBA („Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen“), welche Bedeutung der subjektiv wahrgenommenen Qualität der Schulleitung zur Stärkung von professionalitätsrelevanten Ressourcen auf individueller und kollektiver Ebene zukommt. Dazu wurden mittels Fragebogen erhobene Daten von Lehrpersonen und der Schulleitung ganzer Schuleinheiten im Kanton Zürich genutzt, die sich für die Mitarbeit im Projekt bewarben, um anhand von zurückgespiegelten Ergebnissen an ihrer Schulqualität zu arbeiten. Ergebnisse zeigen, dass die wahrgenommene Qualität der Schulleitung nicht nur längerfristig für die Stärkung von Kooperations- und Schulqualität, der sozialen Unterstützung unter Lehrpersonen sowie für die Berufszufriedenheit und die Belastung durch organisationale Anforderungen von Bedeutung ist, sondern auch kurzfristig. Die Studie thematisiert die Rolle der Schulleitung auf kollektiver und individueller Ebene und diskutiert mögliche Folgerungen für die Qualitätsentwicklung von Schulleitungen.

Sven Pauling und Till-Sebastian Idel entwerfen eine Heuristik von Ungewissheit in der Schulentwicklung – ein Handlungsfeld von Lehrpersonen, das bislang gegenüber pädagogischem Handeln weniger mit Ungewissheit in Verbindung gebracht worden ist. Dabei rekurren sie auf Interviewdaten des in Nordrhein-Westfalen verorteten Schulversuchs PRIMUS („Primar- und Sekundstufe“). Die Ergebnisse zeigen, inwiefern Ungewissheit in Schulentwicklungskontexten in gesteigertem Maße entsteht. Dabei werden verschiedene Bezugsprobleme des professionellen

Handlungsfeldes Schulentwicklung als Pendanten zu pädagogischen Antinomien sichtbar. In der Diskussion werden Momente der Ungewissheit mit Momenten der Gewissheit und Vergewisserung relationiert und das Ermöglichungspotenzial von Ungewissheit hinsichtlich Schulentwicklung aufgezeigt.

Franziska Carl, Dagmar Killus und Maren Plaum leuchten am Beispiel von Peer Reviews in Schulnetzwerken das Verhältnis von Lehrer:innenprofessionalität und der Organisation Schule aus. Dabei widmen sie sich den Fragen, in welchem Verhältnis pädagogisches Handeln und organisationsbezogene Aspekte zueinander stehen und wie die am Peer Review beteiligten Lehrpersonen adressiert werden. Als Datengrundlage dienen audiografierte Rückmeldegespräche, die im Rahmen von Schul- und Unterrichtsbesuchen im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ) stattgefunden haben. Die Ergebnisse zeigen auf, inwiefern die Themen und die Art der Rückmeldungen am Lernen und an der Entwicklung von Schüler:innen und damit der Gestaltung pädagogischer Praxis ausgerichtet sind – eine Praxis, die von den Lehrpersonen als Handeln in Organisationen konzipiert wird. In der Diskussion werden weiterführende Forschungsideen dargelegt.

Julia Häbig und Enikő Zala-Mező befassen sich mit der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Verfolgt wird dabei die Frage, inwiefern sich anhand des Umgangs mit der Forderung, Schüler:innenpartizipation umzusetzen, Aussagen über Professionalisierung treffen lassen. Um zu Antworten zu kommen, werden Gruppendiskussionsdaten aus dem Schweizer Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schüler:innen und Schülern gestalten“ herangezogen, welches dem Design-Based-Research-Ansatz folgt. Im Ergebnis werden unterschiedliche Orientierungen von Lehrpersonen präsentiert, die verdeutlichen, dass Lehrpersonen mit der antinomischen Anforderung Partizipation auf verschiedene Weise umgehen. Neben einer Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des aufgeworfenen Professionalisierungsdiskurses wird abschließend der Beitrag des gewählten methodischen Vorgehens zum Diskurs um Professionalisierung thematisiert.

Mit dem Aufbau des Bandes soll hervorgehoben werden, dass die institutionell verankerte Lehrer:innenbildung (Teil 2) zumindest konzeptionell als Mittlerin zwischen den Lehramtsstudierenden in ihrer ersten Phase der Professionalisierung einerseits (Teil 1) und den Lehrpersonen unter Berücksichtigung ihrer Professionalität und ihrer andauernden und Weiterentwicklungen begleitenden Professionalisierung andererseits (Teil 3) steht. Die dargelegten empirischen Studien geben Hinweise darauf, inwiefern die Lehrer:innenbildung als Mittlerin betrachtet werden kann. Zugleich wird in den Studien erkennbar, vor welchen aktuellen Herausforderungen Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in ihrem Studium bzw. in ihrem Berufsalltag stehen, wie sie diese wahrnehmen und einschätzen und wie sie mit diesen umgehen.

4 Plädoyer für eine plural-reflexive Professionsforschung

Der vorliegende Sammelband ist unseres Erachtens ein Beleg für die Fruchtbarkeit einer aktuell betriebenen vielfältigen Forschung zu Fragen der Professionalisierung und Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen. Diese Vielfalt zeigt sich in den drei in Kapitel 2 vorgestellten Dimensionen.

Die *Pluralität der professionstheoretischen Ansätze* wird zum einen beitragsübergreifend sichtbar. Neben der Nutzung kompetenzorientierter (Altrichter et al., Heissenberger-Lehofer & Krammer), strukturtheoretischer (Hinzke et al., Wittek, Dietrich, Pauling & Idel, Häbig & Zala-Mezö) und berufsbiographischer (Košinár & Laros) Ansätze und Konzepte kommt es zu einer Verwendung stress- und ressourcentheoretischer (Keller-Schneider & Keller), praxeologischer und subjektivierungstheoretischer (Leonhard), berufskultureller (Dietrich), systemtheoretischer und pragmatistischer (Bonnet et al.) sowie organisationstheoretischer (Carl et al.) Ansätze und Konzepte. Zum anderen wird erkennbar, dass einige Beiträge mehrere theoretische Ansätze nutzen. In der Regel ist zwar ein professionstheoretischer Ansatz dominant, doch wird dieser in der Mehrheit der Beiträge mit anderen Ansätzen relationiert, etwa wenn strukturtheoretisch verortete Themen aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive betrachtet werden (Hinzke et al., Wittek, Häbig & Zala-Mezö), Gütekriterien von Skalen auch professionalisierungsbezogen in den Blick genommen (Heissenberger-Lehofer & Krammer) und Aspekte der Schulqualität aus stress- und ressourcentheoretischer sowie gesundheitspsychologischer Perspektive beleuchtet werden (Keller-Schneider & Keller) oder mehr oder minder querliegend habitustheoretische Überlegungen angestellt werden (etwa Hinzke et al., Košinár & Laros, Bonnet et al.).

Die *Pluralität der methodischen Zugänge* zeigt sich in verschiedenen Bereichen. Erstens wird erkennbar, dass in den dargelegten Studien in aller Regel mit einer zentralen Erhebungsmethode gearbeitet wurde. Fragebogenstudien mit Studierenden (Altrichter et al., Heissenberger-Lehofer & Krammer) sowie mit Lehrpersonen und Schulleitungen (Keller-Schneider & Keller) finden sich ebenso wie Gruppendiskussionen mit Studierenden (Hinzke et al., Wittek), mit Lehrer:innenbildner:innen (Wittek) sowie mit Lehrpersonen (Häbig & Zala-Mezö) und Interviews mit (Praxis-)Lehrpersonen (Košinár & Laros, Bonnet et al., Pauling & Idel). Hinzu kommen Mitschnitte authentischer Situationen, konkret von Unterricht (Leonhard) und Rückmeldegesprächen unter Lehrpersonen (Carl et al.), sowie die Analyse eines Dokuments, konkret eines Praktikumsleitfadens (Dietrich). Dabei wird ersichtlich, dass die dargelegten Ergebnisse bisweilen aus größeren Forschungsprojekten stammen, in denen verschiedene Datenerhebungsmethoden eingesetzt wurden. Bei diesen Projekten lassen sich Grundlagenforschungen von Begleitforschungen zu Innovationen in der Lehrer:innenbildung und an Schulen sowie einer Forschung im Design-Based-Research-Format unterscheiden. Zwei-

tens wird in den dargelegten Studien in der Regel jeweils eine Datenauswertungsmethode verwendet. Während in den quantitativen Studien statistische Verfahren zur Prüfung von Zusammenhangsstrukturen und Unterschieden zum Einsatz kommen (Altrichter et al., Heissenberger-Lehofer & Krammer, Keller-Schneider & Keller), finden sich auf qualitativer Seite neben einer inhaltsanalytischen Studie (Carl et al.) v. a. rekonstruktive Verfahren. Hierzu zählen die Dokumentarische Methode (Hinzke et al., Wittek, Košinár & Laros, Bonnet et al., Häbig & Zala-Mezö) und die Objektive Hermeneutik (Dietrich), ebenso eine Perspektivierung von Subjektivierung in Praktiken (Leonhard). Eine Kombination aus Grounded Theory-Methodologie und Deutungsmusteranalyse wird einmal genutzt (Pauling & Idel).

Die *Pluralität der Forschungsthemen* wurde in Kapitel 3 im Zuge der Darstellung der einzelnen Beiträge bereits sichtbar. Beitragsübergreifend wird erkennbar, dass Fragen der Professionalisierung und Professionalität von (angehenden) Lehrpersonen auf die Beziehung zwischen Individuum bzw. Gruppe und institutionellen Strukturen verweisen. Professionalisierung wie Professionalität erscheinen sowohl als primär individuelle als auch als primär kollektive Phänomene. Sie vollziehen sich in Wechselwirkung mit der institutionalisierten Lehrer:innenbildung bzw. der institutionalisierten Schulpraxis, teilweise auch in deren Überlagerung (Hinzke et al., Wittek, Košinár & Laros), sowie auf der kollektiven Ebene von Schulen insgesamt (Carl et al., Keller-Schneider & Keller). Derartige Beobachtungen lassen Fragen nach der Genese und der Gestaltung der Förderung von Professionalisierung aufkommen, etwa inwiefern in der Lehrer:innenbildung insgesamt (also Grundausbildung, Weiterbildung, Schulentwicklung) nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der kollektiven Ebene einer Gruppe angesetzt werden kann und welche Bedeutung organisationalen Strukturen mit den darin eingelassenen Routinen und Kulturen zukommt.

Hervorheben möchten wir, dass die im Band versammelten Beiträge einen aspekthaften Einblick in die aktuelle Professionsforschung bieten und damit lediglich einen Teilbereich dieser Forschung im deutschsprachigen Raum abbilden. Unsere These lautet, dass die dargelegte Pluralität von und die Flexibilität im Umgang mit professionstheoretischen Zugängen sowie eine breite Nutzung von Forschungsmethoden ertragreich sind, um jene und weitere Themen und Gegenstandsbereiche forschend zu erschließen.

Angesichts einer solchen als erkenntnisgenerierend einzuschätzenden, mehrdimensionalen Pluralität im Diskurs um Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen und Schulen insgesamt soll abschließend für eine plural-reflexive Professionsforschung plädiert werden. Angeregt von den in der Lehrer:innenbildung aktuell diskutierten Konzepten einer ‚multiparadigmatischen Lehrerbildung‘ (Heinrich et al. 2019) und einer ‚Meta-Reflexivität‘ (Cramer et al. 2019) sprechen wir uns gegen wenig gewinnbringende Auseinandersetzungen

um Deutungshoheit in der Professionsforschung und für eine Forschung aus, die unter Eingedenk vorhandener Alternativen gegenstandsangemessene Auswahlentscheidungen im Forschungsprozess trifft und diese Entscheidungen reflexiv einholt. Eine auf Vergleichen und Relationierungen basierende Reflexion lässt Konturen von Ansätzen und methodischen Zugängen ebenso erkennen und diskutierbar machen wie deren jeweiligen Chancen und Grenzen.

Auch wenn in dieser Einleitung analytische Trennungen vorgenommen wurden, um die Beiträge des Bandes nach differenten zugrundeliegenden Aspekten zu beleuchten, so zeigt sich in den Beiträgen, dass und wie professionstheoretische Ansätze, methodische Zugänge und generierte Ergebnisse in einen mehrdimensionalen Verweisungszusammenhang zueinander gestellt werden können. In Anbetracht der skizzierten Vielfalt der Forschungsmöglichkeiten erscheint es wichtig, sich diese Zusammenhänge reflexiv bewusst zu machen.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli-David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (Hrsg.) (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Bennewitz, H. (2014). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 262-284). Münster & New York: Waxmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2018). *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. L. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), S. 3-13.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen u.a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Christof, E., Holzmayer, M., Köhler, J. & Reitingger, J. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung im Lehrerberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), S. 91-107.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), S. 401-423.

- Cramer, C. & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Heinrich, M., Wolfwinkler, G., Ackeren, I. v., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), S. 243-258.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), S. 567-579.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216-240). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), S. 5-19.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 647-658). Münster & New York: Waxmann.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1) 65-80.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 172-188.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis*. New York: Routledge.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13-82). Opladen & Toronto: Budrich.
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 73-89). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), S. 80-100.

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auf.). (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1231-1250). Wiesbaden: Springer.
- Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 1014-1022). Münster: Waxmann.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korte, J., Wittke, D., Kowalski, M. & Schröder, J. (Hrsg.) (2023). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen u. a.: Budrich.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (3).
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (Hrsg.) (2021). *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lager, W. (2008). *Mehrebenenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. & Frenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Wiesbaden: Springer.
- Mejeh, M. & Hagenauer, G. (2022). Mixed Methods in der Schulforschung. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 151-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. (2015). *Mplus User's Guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Oberski, D. (2016). Mixture Models: Latent Profile and Latent Class Analysis. In J. Robertson & M. Kaptein M. (eds.), *Modern Statistical Methods for HCI. Human-Computer Interaction Series*. Cham: Springer.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Krammer, G. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (1), S. 81-108.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittemser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittemser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken* (S. 9-47). Wien: facultas.

- Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G. & Thönes, K. (Hrsg.) (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster & New York: Waxmann.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Robertson J., & Kaptein M. (eds.) (2016). *Modern Statistical Methods for HCI. Human-Computer Interaction Series*. Cham: Springer.
- Schauer, G., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Reitinger, J. & Weber, C. (2022). *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Münster & New York: Waxmann.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (1), 18.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283-293.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innenangaben

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.,

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Keller-Schneider, Manuela, Prof. Dr.,

Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung angehender, berufseinstiegender und erfahrener Lehrpersonen, Kooperation und Schulentwicklung.

m.keller-schneider@phzh.ch

Teil 1:

**Professionalisierung von
Lehramtsstudierenden in Bezug auf
das Praxisfeld Schule**

*Herbert Altrichter, Christoph Weber,
Katharina Soukup-Altrichter und Johannes Reitingner*

Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Forschendes Lernen erfährt gegenwärtig viel Aufmerksamkeit in Entwicklungsprojekten der Lehrpersonenbildung, weil sowohl Bildungspolitik als auch hochschulische Curriculumentwicklung in forschenden Lernarrangements besondere Chancen für die Herausbildung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen sehen. In diesem Beitrag werden mögliche Zielperspektiven von und Lerngelegenheiten für Forschendes Lernen sowie Möglichkeiten von deren Erfassung diskutiert. Danach werden die Daten einer Längsschnittstudie in einem Bachelorstudium für das Sekundarschullehramt genutzt, um Effekte der Wahrnehmung forschender Lerngelegenheiten durch Studierende im gesamten Studium auf verschiedene Dimensionen professioneller Kompetenz von Lehrpersonen zu untersuchen. Die Daten deuten auf Zusammenhänge der Wahrnehmung forschender Lerngelegenheiten mit der Entwicklung der professionellen Kompetenz ‚Innovieren‘ sowie mit dem Abbau vermittlungsorientierter Sichtweisen des Lehrens und Lernens hin.

Schlüsselwörter

Forschendes Lernen, Lehrpersonenbildung, Lerngelegenheiten, professionelle Kompetenzen

Abstract

Inquiry learning is currently receiving much attention in teacher education development projects. Both education policy and higher education curriculum developers see special opportunities in inquiry learning arrangements for the development of teachers' professional competences. In this chapter, possible goals of and learning opportunities for inquiry learning as well as possibilities for studies of these characteristics are discussed. Then, data from a longitudinal study of a bachelor's programme for secondary teacher education are used to examine the effects of students' perceptions of inquiry learning opportunities on various dimensions of teachers' professional competence. The data suggest connections between the perception of inquiry learning opportunities and the

development of the professional competence ‘innovating’ as well as the reduction of a direct transmission concept of teaching and learning.

Keywords

inquiry learning, undergraduate research, teacher education, professional competencies

1 Einleitung

Die Grundidee dieses Beitrags besteht darin, einen längsschnittlichen Datensatz zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in einem Bachelorstudium in Hinblick auf mögliche Wirkungen von Lerngelegenheiten des Typus Forschenden Lernens explorativ auszuwerten. Ein Blick in die Literatur zeigt einerseits viele aktuelle Forschungsaktivitäten zum Forschenden Lernen in der Lehrpersonenbildung (LB), andererseits die Notwendigkeit einer konzeptuellen Klärung, um die eigene Forschung einordnen und begründen zu können. In Abschnitt 2 werden wir mögliche Zielperspektiven und erhoffte Wirkungen Forschenden Lernens diskutieren und die Frage ansprechen, von welchen Merkmalen Forschenden Lernens sich universitäre Curricula professionalisierende Wirkungen erwarten. Daraus ergibt sich ein konzeptuelles Schema, in dem Forschungsarbeiten zu Forschendem Lernen situiert werden können. In Abschnitt 3 wird die methodische Vorgangsweise der Forschung vorgestellt. Ergebnispräsentation und -diskussion schließen den Beitrag ab.

2 Forschung zu Forschendem Lernen

„Forschendes Lernen“ gilt seit den 1970er Jahren in den deutschsprachigen Universitäten als wichtige hochschuldidaktische Innovation (Huber 2009). Die Idee wurde auch in anderen Disziplinen aufgegriffen (Mieg et al. 2022), verfügt aber in der LB über eine besondere Tradition (Weyland 2019; Altrichter & Mayr 2004). In den letzten Jahren hat das Interesse an Forschendem Lernen deutlich zugenommen (Weyland 2019; Heinrich & Klewin 2019). Aktuelle nationale und internationale bildungspolitische Programmdokumente propagieren eine „Haltung forschenden Lernens“ für Lehrberufe und eine ‘Forschungsorientierung’ für die LB (WR 2001, S. 41; BMBF 2014; Guerriero 2017, S. 90; MSW NRW 2010, S. 4). Nicht zuletzt wurde durch die Einführung von Langzeitpraktika oder Praxissemestern in deutschen Bundesländern (Weyland 2019) sowie durch die Impulse der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Altrichter et al. 2023) eine bildungspolitische „Gelegenheitsstruktur“ (Heinrich & Klewin 2019, S. 170f) geschaffen, die zahlreiche Entwicklungsprojekte sowie begleitende Forschungsvorhaben stimuliert hat (Fichten & Weyland 2019).

Viele dieser Studien enthalten Klagen über begriffliche Vielfalt und Unklarheit des zentralen Konzepts Forschenden Lernens sowie über die defizitäre Forschungslage (Weyland 2019, S. 49f.). In bildungs- und institutionspolitischer Perspektive könnte diese terminologische Offenheit jedoch eine zentrale Bedingung für seinen Erfolg sein: Gerade dadurch erscheint Forschendes Lernen für jene attraktiv, die die Gelegenheitsstruktur durch neue Lehrer:innenbildungsgesetze und die Qualitätsoffene Lehrerbildung für innovative Projekte nutzen wollen, ohne mit der Unterschiedlichkeit der Forschungskulturen verschiedener Fächer und Institutionen zu kollidieren (Böhm-Kasper & Wischer 2019).

„Forschendes Lernen in der Lehrer_innenbildung ist ein offenes und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen so gut es geht einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden.“ (Fichten & Meyer 2014, S. 21)

Ausgehend von dieser Konzeptualisierung wollen wir an zwei Punkten – nämlich an der Frage der Zielperspektiven Forschenden Lernens und jener der Abbildung forschender Lerngelegenheiten in den vorliegenden Untersuchungen – einige kategoriale Differenzierungen vorschlagen, die erlauben, unsere später vorzustellende Studie zu anderen in Beziehung zu setzen.

2.1 Zielperspektiven und Lernergebnisse

Wozu ist Forschendes Lernen eigentlich gut? Im Bewusstsein, dass auch andere Begründungen diskutierenswert sind (Altrichter & Mayr 2004, S. 165ff.), beschränken wir uns hier auf eine kompetenz- und professionstheoretische Argumentation, die die spezifischen Anforderungen pädagogischer Praxis und die Entwicklung professioneller Kompetenzen fokussiert: die Komplexität, Nicht-Standardisierbarkeit und Widersprüchlichkeit beruflicher Anforderungen erfordern von den Berufstätigen Kompetenzen bezüglich berufsfeldbezogener Forschung. Dieses Argument wird aus unterschiedlichen theoretischen Richtungen vorgebracht (Schön 1983; Helsper 2001; Fichten & Meyer 2014; Ophuysen et al. 2017; Paseka & Hinzke 2018; Altrichter et al. 2018) und spricht unserer Analyse nach (Altrichter & Mayr 2004, S. 165ff.) unterschiedliche *Zielperspektiven Forschenden Lernens* an:

(Zielperspektive 1) Kritisch-konstruktive Wissen(schaft)srezeption: Einesteils wird darauf verwiesen, dass die Absolvent:innen von Lehramtsstudien (ebenso in anderen akademischen Studiengängen) nach Studienabschluss in der Lage sein müssen, wissenschaftliches Wissen zu rezipieren, in seiner Bedeutung kritisch einzuschätzen und für die eigene Praxis auszuwerten (Altrichter & Mayr 2004, S. 170f.). Der

Standard „Die Absolventinnen und Absolventen rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungs- und Schulforschung bzw. nutzen Erkenntnisse der Bildungs- und Schulforschung für die eigene Tätigkeit“ (KMK 2004, S.14) gibt eine solche Zielperspektive wieder.

(Z2) Forschungsnahe Professionskompetenzen: Zweitens könne man in akademischen Berufen zumindest grundlegende aktive Forschungskompetenzen erwarten, die nicht nur für die Wissenschaftsrezeption (Z1) nützlich wären, sondern auch auf eine Reihe von (zunehmend auftauchenden) Anforderungen im Lehrberuf vorbereiten (Ophuysen et al. 2017; Weyland 2019): Diagnostische Kompetenzen (Horstkemper 2003) und Fähigkeiten zur Schulentwicklung wie Selbstevaluation oder Interpretation und Umsetzung von Fremdevaluation (Böllert & Gogolin 2002) haben eine Affinität zu Forschungstätigkeiten; sie tauchen auch explizit in den KMK-Standards (2004, S. 11ff.) auf, insbesondere in den Kompetenzbereichen Beurteilen und Innovieren.

(Z3) Allgemeine Professionskompetenzen: In manchen Studien (z.B. Heissenberger-Lehofer & Krammer 2021) wird die Frage gestellt, ob sich Forschende Lernarrangements günstig auf Unterrichtskompetenzen auswirken. Wenn eine forschend-entwickelnde Grundhaltung ein wesentliches Element professioneller Qualifikation ist, dann kann man fragen, ob sich die Entwicklung einer solchen professionellen Qualifikation auch förderlich auf die Weiterentwicklung anderer beruflicher Kompetenzen (also z. B. auf die KMK-Standards jenseits von ‚Beurteilen‘ und ‚Innovieren‘) auswirkt.

(Z4) Forschend-entwickelnde Haltung zu und Umgang mit beruflichen Aufgaben: Eine zentrale Argumentationslinie für Forschendes Lernen (die möglicherweise die Voraussetzungen für Z3 klarer ausformuliert) lautet: Absolvent:innen wären im Praxisfeld typischerweise mit nicht-standardisierten und komplexen Situationen, mit Ambivalenzen und Antinomien, mit Ungewissheit und Widersprüchlichkeit (Paseka & Hinzke 2018, S. 192) konfrontiert; produktives Umgehen mit solcher berufstypischer Komplexität habe strukturelle Ähnlichkeit zur Forschungstätigkeit und erfordere eine „quasi-experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis“ (Weinert & Helmke 1996, S. 232), eine forschend-entwickelnde ‚Grundhaltung‘ und Praxis (Weyland 2019, S. 41; WR 2001, S. 41). Hier wird offenbar mehr angestrebt als ein Forschen-Können, das sich in der Durchführung basaler Forschungsprozesse zu schulbezogenen Fragestellungen realisiert. Hier geht es um die Kerntätigkeiten von Lehrpersonen: einerseits um ein Lernen aus Erfahrungen aus diesen Tätigkeiten (im Sinne ihrer kritischen Prüfung, aber auch Auswertung für künftige Situationen); andererseits auch darum, diese Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen für die Lösung praktischer Herausforderungen zu nutzen, die als schrittweiser, reflektierender, ‚quasi-experimenteller‘, forschend-entwickelnder Prozess gedacht wird (Ophuysen et al. 2017, S. 280ff.; Altrichter et al. 2018, S. 329ff.; WR 2001, S. 41).

(Z5) *Ethische Aspekte der Lehrer:innenprofessionalität*: In manchen Argumenten wird betont, dass durch Forschendes Lernen auch *ethische Aspekte der Lehrer:innenprofessionalität* erfahren und entwickelt werden könnten (Fichten & Meyer 2014, S. 21), so z. B. „eine frühzeitige Sensibilisierung angehenden Lehrpersonals für einen in ethischer Hinsicht verantwortungsvollen Umgang mit Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schülern“ (Weyland 2019, S. 39). Dies ist unserer Erfahrung nach nicht unplausibel, doch haben wir keine Ansätze zu deren quantifizierender Erfassung gefunden.

(Z6) *Kompetenzen für eigenständige Forschung mit der Zielgruppe scientific community*: Fortgeschrittene Kompetenzen für eigenständige Forschung werden üblicherweise erst in post graduate-Studien zum Ziel (und daher im Folgenden nicht weiter diskutiert). Sie dürfen aber bei einer umfassenderen Diskussion der Qualifikation von Lehrpersonen nicht vollkommen aus dem Blick geraten, weil für den akademischen Nachwuchs für die LB solche Kompetenzen jedenfalls notwendig erscheinen (Altrichter & Mayr 2004).

2.2 Lerngelegenheiten und deren Nutzung

Eine Grundfigur der kompetenztheoretischen LB-Forschung ist, dass Lerngelegenheiten – in diesem Fall: Forschendes Lernen – zur Ausbildung der angestrebten Kompetenzen beitragen. Viele Studien zum Forschenden Lernen sind als Begleitforschung von innovativen Veranstaltungskonzepten entstanden. Sie beziehen sich dann oft auf eine Lehrveranstaltung oder ein Modul, das mit einer Praktikumsphase akkordiert ist (Heissenberger-Lehofer & Krammer 2021) oder unabhängig von Praktika stattfindet (Paseka et al. 2022). Allgemeine Einsichten in die wesentlichen Prozesse, Mechanismen und Ergebnisse Forschenden Lernens fallen diesem Forschungstyp schwer, weil Forschendes Lernen eine sehr komplexe Intervention ist, die in vielerlei Gestalt auftreten kann; zur Frage, welche Elemente wirksam für beobachtbare Kompetenzentwicklungen sind und welche unwirksames Beiwerk sind oder gar Impulse in die Gegenrichtung geben, können allenfalls Hypothesen, die oft auf dem Miterleben der Intervention oder begleitenden qualitativen Studien fußen, formuliert werden. Einen Schritt weiter gehen quasi-experimentelle Designs, wie beispielsweise bei Leonhard und Rihm (2011), in denen durch unterschiedlich gestaltete Versuchs- und Vergleichsgruppen einige Gestaltungsbedingungen variiert und vergleichend untersucht werden können. Doch auch solchen Designs fällt es schwer, der Fülle möglicherweise wichtiger Gestaltungs- und Kontextmerkmale gerecht zu werden (Leonhard & Rihm 2011, S. 265). Beispielsweise können folgende Merkmale und kontextuelle Bedingungen von Lerngelegenheiten Einfluss auf Ausformung und Ergebnisse Forschenden Lernens haben. Zunächst gibt es unterschiedliche *Hintergrundtheorien und Ansätze Forschenden Lernens*, die sich in unterschiedlichen *didaktischen Realisierungsformen* niederschlagen (Altrichter & Mayr 2004), z. B. Forschungswerkstätten,

Fallanalysen, Praxisforschung usw. Zentral in vielen Realisierungsformen ist ein ‚Lernforschungsprojekt‘, das inhaltlich und didaktisch unterschiedlich gestaltet werden kann: „Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit, in fremdem Unterricht, in Schulentwicklungsprozessen, Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung [oder] forschende Auseinandersetzung mit biografischen Zugängen und / oder eigenem Professionalisierungsprozess“ (Weyland 2019, S. 47). Auch werden *Stellung und Einbindung des Forschenden Lernens in das gesamte Curriculum* nicht unerheblich sein, z. B. fachliche und methodische Vorkenntnisse; inhaltliche Verknüpfung von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben; Existenz und Qualität von begleitendem Mentoring; vorangehende oder nachfolgende Module und Praxisphasen, die auf Forschendes Lernen vorbereiten, es nachbereiten oder es konterkarieren/auslöschen (Weyland 2019). Die curriculare Stellung Forschenden Lernens beeinflusst im Weiteren *Anforderung und Belastung*, die von diesen Lernelementen auf die Studierenden ausgehen.

Allein durch Variation dieser Merkmale sind weiterführende Aufschlüsse über wesentliche Faktoren und Mechanismen Forschenden Lernens schwer erzielbar. Insofern wäre eine Konzeptualisierung oder Theorie, die einen plausiblen und überprüfbaren Zusammenhang zwischen einer endlichen Zahl von zentralen Prozessen Forschenden Lernens und dafür sinnvollen Lerngelegenheiten herstellt, nützlich. Genau das versucht das 4-Kriterienmodell aus der Theorie der forschenden Lernarrangements (Reitinger et al. 2020, S. 230) zu leisten. Die Kriterien dieses Modells zielen nicht auf Phasen von Forschungsprozessen, sondern auf forschungsbezogene Handlungen, die in Lerngelegenheiten mehr oder weniger stark zum Ausdruck kommen können: *Erfahrungsbasiertes Hypothesieren*, das sich in Lerngelegenheiten dann formiert, wenn Studierende persönlich relevante Fragestellungen, Vermutungen und Konzepte auf Grundlage ihres Vorwissens und der bisherigen Lernerfahrungen generieren. *Authentisches Explorieren* beschreibt das Entdecken von Lösungen bzw. die Prüfung der Gangbarkeit der gefundenen Ansätze. Durch *kritischen Diskurs* setzen sich Studierende mit der Bedeutung gefundener Erkenntnisse, dem eigenen Lernprozess und dessen individuellem Bedeutungsgehalt auseinander. *Konklusionsbasierter Transfer* beschreibt die Anwendung der in den Lerngelegenheiten entwickelten Vermutungen, Konzeptionen, Lösungen und Ergebnisse sowie deren Verbreitung.

Nun ist es für die weitere Erforschung Forschenden Lernens nicht mit einer Beschreibung der Lernarrangements aus der Perspektive der Intentionen ihrer Entwickler:innen getan. Zu den grundlegenden Annahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells gehört, dass die *Rezeption und Nutzung von Angebotsmerkmalen durch die Lernenden* bedeutsam für die Wirkung von Lerngelegenheiten sind (Hinze & Paseka 2021, S. 238f.; Paseka et al. 2021). Im Übrigen ist dies auch eines der am besten dokumentierten Ergebnisse der Forschung zum Forschenden Lernen: Feindt (2007) fand beispielsweise unterschiedliche Strategien von Studie-

renden beim Umgang mit vergleichbaren Angeboten Forschenden Lernens, die von der formalistischen Erledigung als extern verstandener Forschungsaufgaben bis zum Transfer des erworbenen Wissens in die Unterrichtspraxis reichen.

Des Weiteren beeinflussen auch *individuelle Merkmale von Studierenden* die Nutzung von forschenden Lerngelegenheiten, beispielsweise ihr *Belastungserleben*, ihre *Anstrengungsbereitschaft* oder die *Bereitschaft, Unterstützungsangebote* (z. B. *Mentoring*) zu nutzen. Die *Akzeptanz* von Lernangeboten und die Einschätzung von deren *subjektiver Sinnhaftigkeit* können für Situationen Forschenden Lernens besonders bedeutsam sein. Wenn Forschen und Unterrichten in Schulpraktika als zeitintensive und konkurrierende Aufgaben erlebt werden (Paseka et al. 2022, S. 98; Leonhard & Rihm 2011, S. 261), können Gefühle der „Komplexität und Überforderung aufgrund vielfältiger Aufgaben“ entstehen (Weyland 2019, S. 51); Zeit und Energie werden dann üblicherweise in Unterrichten, das als „nützlich für die Praxis“ verstanden wird, investiert (Heissenberger-Lehofer & Krammer 2021, S. 12). Wenn Studierende Schwierigkeiten sehen, plausible Beziehungen zwischen den geforderten Forschungsaktivitäten und als praktisch relevant erachteten Kompetenzen herzustellen und gleichzeitig „möglichst viele Unterrichterfahrungen sammeln“ wollen (Weyland 2019, S. 54), dann wird es schwerfallen, Lerngelegenheiten für Forschendes Lernen zu nutzen.

Der zentrale Aspekt der Nutzung ist aber wohl, ob die Studierenden die angebotenen Lerngelegenheiten überhaupt *als Anregung zur Reflexion und zu einer forschend-entwickelnden Haltung* wahrnehmen. Entsprechend der oben beschriebenen Kriterien Forschenden Lernens kann man Lerngelegenheiten daraufhin untersuchen, ob sie Studierenden erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, authentisches Explorieren, kritischen Diskurs und konklusionsbasierten Transfer erfahrbar machen. Dazu steht ein Fragebogeninventar – das Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI; Reitinger et al. 2020) – zur Verfügung, welches eine Messung der Wahrnehmung dieser Merkmale postaktional über Selbsteinschätzungen der Studierenden ermöglicht.

Eine Implikation der Erhebungsweise von Lerngelegenheiten durch die Wahrnehmung von Studierenden besteht darin, dass objektive, sozial konstruierte und individuelle Faktoren zu den erhobenen Daten beitragen: Die letztlich protokollierte Einschätzung von Studierenden ist einerseits als Reaktion auf organisatorische und didaktische Merkmale des Lernangebots zu verstehen; sie ist andererseits wahrscheinlich durch Einschätzungen des Veranstaltungstyps und des spezifischen Angebots durch die studentische Kultur und die Teilnehmer:innen imprägniert und ist schließlich auch ein Ausdruck spezifischer Interessen, Bereitschaften, Kompetenzen sowie der Sensitivität für Forschungszumutungen der individuellen Studierenden. Was wie eine Konfundierung sehr unterschiedlicher Informationen erscheint, ist für ein Angebots-Nutzung-Modell nicht problematisch, geht man doch davon aus, dass die subjektive Rekonstruktion und Nutzung von Lerngelegenheiten entscheidend für deren Wirkungen sind.

2.3 Zusammenfassung und Fragestellung

Mit den Überlegungen in Abschnitt 2.1 und 2.2 lässt sich die zentrale Erklärungsstrategie einer kompetenztheoretischen LB-Forschung aufspannen (vgl. Abb. 1): die Suche nach jenen Lerngelegenheiten, die förderlich für die angezielten Lernergebnisse sind. Einige aktuelle quantifizierende Studien zum Forschenden Lernen haben wir in Abb. 1 eingetragen; dabei zeigt sich: Empirisch erfasst werden am ehesten Aspekte von *Forschungsnahen Professionskompetenzen*. *Kritisch-konstruktive Wissen(schaft)srezeption* wird offenbar seltener erhoben; die Reanalyse von in Lehrveranstaltungen ohnehin häufig verwendeten Wissenstests könnte hier Hinweise geben. Weniger überraschend ist die seltene Erhebung der Zielperspektive *Forschend-entwickelnde Grundhaltung*, ein komplexes Konzept, das deutlich über Einstellungsmessung hinausgeht und Kompetenzen für die qualitätsvolle Bewältigung von Praxissituationen impliziert. Die von Leonhard und Rihm (2011) untersuchte *Reflexionskompetenz* scheint wichtige Aspekte dieser ‚Grundhaltung‘ einzufangen; weitere Indikatoren nennt Weyland (2019, S. 55f.): „Darlegen von Fragen, ... Bearbeitung von Widersprüchen und Interesse in der Formulierung und Bearbeitung ggf. weiterführender Fragen im Rahmen von Masterarbeiten ... , das Reflektieren über Funktion und Limitation wissenschaftlichen Wissens ... durch das Aufsetzen einer *Theoriebrille* in der Relation zu dem Beobachteten in der Praxis“. Ebenfalls überraschend erscheint, dass *ethische Aspekte der Lehrer:innenprofessionalität*, die mit den üblichen Instrumenten der Kompetenzmessung erfassbar sein müssten, sowie *allgemeine Professionskompetenzen*, für deren Erhebung einige erprobte Instrumente vorliegen, kaum untersucht werden.

Bei der Erfassung von *Lerngelegenheiten* untersuchen die von uns analysierten quantifizierenden Forschungsbeispiele häufig einen spezifischen Lehrveranstaltungstyp, zum Teil koordiniert mit Praktikums-situationen, begleitend bzw. in einem quasi-experimentellen Design.

Tab. 1: Zielperspektiven/Lernergebnisse und Lerngelegenheiten Forschenden Lernens

| Zielperspektiven/ Lernergebnisse | Lerngelegenheiten | | |
|---|--------------------------|---|---|
| | LG1 Eine oder wenige LVn | LG2 Eine oder wenige LV + Praktikum | LG3 Längere Phasen bzw. das gesamte Studium |
| Z1 Kritisch-konstruktive Wissen(schafts)rezeption | | | |
| Z2 Forschungsnahe Professionskompetenzen (z. B. Beurteilen, Evaluieren, Innovieren) | Paseka et al. 2022 | Heissenberger-Lehhofer & Krammer 2021 | |
| Z3 allgemeine Professionskompetenzen | | Heissenberger-Lehhofer & Krammer 2021 (z. B. <i>lernerzentriertes Unterrichten; Kommunikation im Unterricht; Strukturierung des Unterrichts</i>) | |
| Z4 Forschend-entwickelnde Haltung | | Leonhard & Rihm 2011 (<i>Reflexionskompetenz</i>) | |
| Z5 ethische Aspekte der Lehrer:innen professionalität | | | |
| Z6 Kompetenzen für eigenständige Forschung für scientific community | | | |

In der im Folgenden vorgestellten Studie (siehe grau unterlegte Felder in Abb. 1) wollen wir den Blick *nicht* auf einzelne Lehrveranstaltungen richten, die speziell für Forschendes Lernen eingerichtet wurden, sondern fragen, ob und wie Aspekte Forschenden Lernens (im Sinne der Theorie der forschenden Lernarrangements von Reitinger et al. 2020) in *allen* Lerngelegenheiten, die die Studierenden *im gesamten Studienverlauf* erlebt haben und erinnern, mit den Zielvariablen zusammenhängen. Dies erscheint erklärungsbedürftig: Wenn es so ist (wie viele qualitative Forschungsarbeiten nahelegen; Feindt 2007; Hinzke & Paseka 2021; Paseka et al. 2021), dass Studierende forschungsanregend gemeinte Lerngelegenheiten ohne größere Involvierung und Reflexion ‚erledigen‘ können, dann könnte es umgekehrt so sein, dass Studierende in Lernsituationen, die nicht explizit einer Didaktik Forschenden Lernens folgen, zu Nachdenken, Reflexion und forschenden Lernprozessen angeregt werden. Insofern kann man auch an das *gesamte Studium*

die Frage stellen, an welchen Punkten und in welchem Ausmaß forschende Lernprozesse angeregt werden. Eine solche Aufmerksamkeit auf das gesamte Studium wird im Übrigen auch dann nahegelegt, wenn man die Einbettung von Phasen Forschenden Lernens in das Gesamtcurriculum sowie wechselseitige Zuarbeit oder Interferenzen zwischen verschiedenen Studienteilen als bedeutsam vermutet. Curricular-pragmatisch kann man darüber hinaus vermuten, dass die Dozierenden von sechzehn parallelen Lehrveranstaltungen (wie im Fall des hier untersuchten Studienganges) – auch wenn die ursprüngliche Curriculumentwicklung an mehreren Stellen Forschendes Lernen nahegelegt hat – (partiell) divergierende Lerngelegenheiten für die Studierenden anbieten werden. Wir gehen also für diese Studie nicht davon aus, dass eine spezielle Lehrveranstaltung oder das gesamte Studium durchgängig forschende Lerngelegenheiten für die Studierenden zur Verfügung stellt, sondern untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen Aspekten Forschenden Lernens, die die Studierenden in ihrem gesamten bisherigen Studium wahrgenommen haben, mit allgemeinen professionellen Kompetenzen besteht (Forschungsfrage 2).

Insbesondere interessiert uns in Forschungsfrage 1, wie sich jene Kompetenzbereiche angesichts von forschenden Lernerfahrungen entwickeln, die als wichtige Elemente der professionellen Kompetenz von Pädagog:innen angesehen werden und eine deutliche Affinität zu forschenden Tätigkeiten haben, nämlich die beiden KMK-Kompetenzbereiche Beurteilen und Innovieren (KMK 2004, S. 11ff.). Die Fragestellungen lauten also:

Fragestellung 1: Wie hängen (von den Studierenden erlebte) Lerngelegenheiten von Forschendem Lernen mit der Entwicklung von diagnostischer Kompetenz und Kompetenz im Bereich Innovieren zusammen?

Fragestellung 2: Wie hängen (von den Studierenden erlebte) Lerngelegenheiten von Forschendem Lernen mit der Entwicklung berufsbezogener Merkmale von Lehramtsstudierenden zusammen?

3 Methode

3.1 Stichprobe und Erhebung

Für die Beantwortung der Fragestellungen wird auf Daten der Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer:innenbildung (L3; Weber et al. 2021) zurückgegriffen. Im Rahmen der L3-Studie wurde der erste Studierendenjahrgang der Lehrer:innenbildung NEU (n = 455, zu Beginn des Studiums¹) am Standort Linz fünfmal im Verlauf des Bachelorstudiums befragt. Für den vorliegenden Beitrag verwenden wir Daten von 302 Studierenden, die zumindest an zwei Erhebungs-

1 Darin sind auch Personen enthalten, die zwar das Lehramtsstudium inskribierten, jedoch nicht aktiv begannen (d. h. keine Lehrveranstaltungen besuchten).

wellen teilgenommen haben². 71% der Studierenden sind weiblich. Im Schnitt waren die Studierenden zum Zeitpunkt der ersten Welle 22.2 Jahre (SD = 4.8) alt. Weitere Details zur Studie sind bei Weber et al. (2021; 2022) bzw. <https://osf.io/f8672/> zu finden.

3.2 Messungen

Zielvariablen: Allgemeine Professionskompetenzen: In der L3-Studie wurden verschiedene Aspekte professioneller Handlungskompetenz zu allen Messzeitpunkten erhoben. In diesem Beitrag fokussieren wir auf Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulation.

Motivationale Orientierungen und Selbstregulation: Hier wurden Aspekte der Lehrer:innenselbstwirksamkeit und unterschiedliche Aspekte des lehrkraftbezogenen Selbstkonzepts erfasst, die als Hinweis auf die selbst eingeschätzte Kompetenz der Studierenden interpretiert werden können. Zur Erfassung der *Lehrer:innenselbstwirksamkeit* wurden vier Items von Schmitz und Schwarzer (2000) verwendet. Die Skala bezieht sich auf die Überzeugung, auch mit schwierigen Bedingungen im unterrichtlichen Kontext erfolgreich umgehen zu können (Beispielitem: „Ich werde auch mit den problematischen Schüler:innen in guten Kontakt kommen können, wenn ich mich darum bemühe“). Cronbachs α liegt zwischen .67 bis .85. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ beantwortet. Des Weiteren wurden drei Subdimensionen der Skala Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP; Sharma, Loreman & Forlin 2012) verwendet. TEIP erfasst mit je sechs Items die Selbstwirksamkeit in den Bereichen (1) individualisierte Unterrichtsgestaltung (z. B.: „Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern.“), (2) interdisziplinäre Kooperation (z. B.: „Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren.“) und (3) wirksamer Umgang mit störendem Verhalten (z. B.: „Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.“). Cronbachs α liegt zwischen .68 und .83 (individualisierte Unterrichtsgestaltung), .78 und .87 (interdisziplinäre Kooperation) und .79 und .89 (Umgang mit störendem Verhalten). Die Items wurden auf einer sechsstufigen Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (6) „trifft voll zu“ beantwortet. Von den drei Subskalen weist nur die Subskala zur interdisziplinären Kooperation (Einschätzung der Fähigkeiten in der Kooperation mit anderen Akteur:innen bei der Betreuung von beeinträchtigten Kindern) einen expliziten Inklusionsfokus auf. Das mehrdimensionale Konstrukt des *berufsbezogenen Selbstkonzepts* wurde mit dem Instrument ERBSE-L (Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von ange-

2 Die Daten wurden über einen durch die Studierenden selbst generierten anonymen Code verbunden. Verwendet wurden also Daten von Studierenden, bei denen sich über die Wellen hinweg zumindest zwei Erhebungszeitpunkte verbinden ließen.

henden Lehrkräften; Retelsdorf et al. 2014) erfasst. Die Skala orientiert sich an den Standards zur Lehrer:innenbildung der KMK (2004) und umfasst sechs Selbstkonzeptdimensionen: (1) Fach (3 Items, z. B. „Was meine Studienfächer angeht, bin ich ziemlich fit“; Cronbachs α zwischen .73 und .78), (2) Erziehen (4 Items, z. B. „Ich finde auch zu ‚schwierigen‘ Kindern und Jugendlichen einen guten Zugang“, Cronbachs α zwischen .73 und .83), (3) Diagnostizieren (4 Items, z. B. „Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen“, Cronbachs α zwischen .66 und .82), (4) Innovieren (3 Items, z. B. „Es liegt mir, neue Projekte zu planen und umzusetzen“, Cronbachs α zwischen .68 und .72), (5) Medien (3 Items, z. B. „Ich kann Präsentationsmedien angemessen einsetzen“, Cronbachs α zwischen .85 und .87) und (6) Beraten (3 Items, z. B. „Ich kann andere gut beraten“, Cronbachs α zwischen .74 und .83). Die Dimensionen (3) und (4) repräsentieren die Konzepte ‚diagnostische Kompetenz‘ und ‚Kompetenz in Innovieren‘ aus unserer Fragestellung 1. Die Items wurden auf einer vierstufigen Skala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (4) „trifft voll zu“ beurteilt.

Überzeugungen und Werthaltungen: Als Aspekte von lehr- und lernbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen wurden zwei Skalen der TALIS 2008 Studie (OECD 2010) herangezogen: (1) *Transmissionsorientierte Sichtweise des Lernens und Unterrichtens* (4 Items, z. B. „Effektive/gute Lehrer:innen zeigen den richtigen Weg vor, wie ein Problem zu lösen ist“, Cronbachs α zwischen .50 und .57) fokussieren auf die Überzeugung, dass effektives Lernen am besten in einem lehrer:innenzentrierten, ruhigen Unterricht erfolgt, der sich mit eindeutigen lösbaren Problemen beschäftigt. (2) *Konstruktivistische Sichtweisen des Lernens und Unterrichtens* (4 Items, z. B. „Schüler/innen lernen am meisten, wenn sie Problemlösungen eigenständig erarbeiten“, Cronbachs α zwischen .54 und .65) fokussieren hingegen auf die Ansicht, wonach schüler:innenzentriertes und Forschendes Lernen effektiv ist. Alle Items wurden auf einer vierstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ beurteilt.

Lerngelegenheiten für Forschendes Lernen: Für die Erhebung der forschenden Lerngelegenheiten im Studium kam eine adaptierte deutschsprachige Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D; Reitinger et al. 2020) zum Einsatz. CILI-D erhebt über Selbsteinschätzungen mit jeweils drei Items die in Abschnitt 2.2 beschriebenen vier Kriterien Forschenden Lernens. In der ursprünglichen Version liegt ein expliziter Fokus auf einer bestimmten Lernaktivität bzw. Lehrveranstaltung. Für die L3-Studie wurde eine adaptierte Version entwickelt, die sich retrospektiv auf das gesamte Studium bezieht. Das Erhebungsinstrument umfasst die Subskalen *erfahrungsbasiertes Hypothesisieren* (z. B. „Mit Blick auf persönlich relevante Problemstellungen brachte mich das Studium kontinuierlich dazu, Vermutungen über mögliche Lösungen anzustellen“), *authentisches Explorieren* (z. B. „Im Studium wurde ich häufig ermutigt, offenen Fragen nachzugehen“), *kritischer Diskurs* (z. B. „Es gab regelmäßige Situationen, in denen ich meine

Ideen mit anderen besprechen konnte“) und *konklusionsbasierter Transfer* (z. B. „Ich habe viele Ideen für sinnvolle Dinge, die ich mit den im Studium gewonnenen Einsichten machen kann“). Alle Items wurden auf einer siebenstufigen Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 7 = stimmt völlig beantwortet. Cronbachs α liegt zwischen .84 (erfahrungsbasiertes Hypothesisieren) und .91 (konklusionsbasierter Transfer).

3.3 Analysen

Für die Analysen wurden latente Wachstumsmodelle zweiter Ordnung (Hancock, Kuo & Lawrence 2001) unter Berücksichtigung eines Prädiktors des Wachstums (forschende Lerngelegenheiten) verwendet. Bei linearen Wachstumsmodellen wird die zeitliche Entwicklung durch eine Konstante (Intercept) und einen Steigungsparameter (Slope) beschrieben. Der Mittelwert des Intercepts gibt Auskunft über den Startwert zu Beginn des Studiums und der Mittelwert des Slopes informiert darüber, ob es im Schnitt zu einer Änderung (Abnahme oder Zunahme) des jeweiligen Konstrukts kommt. Die zugehörigen Varianzen geben Auskunft darüber, ob interindividuelle Entwicklungsunterschiede bestehen. In der Regel lassen sich Entwicklungen über wenige Messzeitpunkte gut durch ein lineares Wachstum approximieren (Hancock & Lawrence 2006). Aufgrund bisheriger Analysen mit dem gleichen Datensatz (Weber et al. 2022) ist in Einklang mit der Literatur (Schüle et al. 2017) bei den TEIP-Skalen individualisierte Unterrichtsgestaltung und Umgang mit störendem Verhalten von einer u-förmigen Entwicklung auszugehen. Folglich wurde für diese Skalen ein quadratischer Term spezifiziert. Für die Analyse von zeitlichen Änderungen ist (zumindest partielle) starke longitudinale Invarianz der Messmodelle (d. h. Ladungen und Intercepts der Items sind über die Zeit hinweg invariant; u. a. Little et al. 2007) erforderlich. Die longitudinale Invarianz der in diesem Beitrag untersuchten Merkmale der professionellen Handlungskompetenz wurden bereits in Weber et al. (2022) bestätigt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, ob die forschenden Lerngelegenheiten in Zusammenhang mit der Entwicklung der Merkmale professioneller Handlungskompetenz stehen, wurde ein Effekt des Forschenden Lernens auf die Wachstumsparameter (linearer Slope und falls vorhanden quadratischer Slope) spezifiziert. Ein signifikanter positiver Effekt würde indizieren, dass ein höheres Ausmaß an forschenden Lerngelegenheiten mit einer positiveren Entwicklung einhergeht. Des Weiteren wurden Kovarianzen zwischen dem Forschenden Lernen und dem Intercept sowie zwischen Intercept und Slope geschätzt. Da die Subdimensionen der forschenden Lerngelegenheiten hoch korreliert sind (r zwischen .76 und .86), wurden Analysen für einen Gesamtindex forschender Lerngelegenheiten sowie separat für die vier Subdimensionen durchgeführt. Für die Analysen wurden die Messungen der forschenden Lerngelegenheiten z-standardisiert ($M = 0$, $SD = 1$). Weitere Informationen zu den Analysen (Behandlung fehlender Werte, ...) finden

sich auf <https://osf.io/f8672/>. Alle Analysen wurden mit Mplus 8.1 (Muthén & Muthén 1998–2017) durchgeführt.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen sind in Tab. 1 dargestellt. Für Informationen zum weitgehend guten bis akzeptablen Modellfit siehe <https://osf.io/f8672/>. In Hinblick auf Fragestellung 1 zeigen sich signifikante Effekte für den Gesamtindex der forschenden Lerngelegenheiten und alle seiner vier Einzeldimensionen auf die *Entwicklung des Selbstkonzepts im Bereich des Innovierens*. Für das Selbstkonzept Innovieren zeichnet sich im Mittel keine signifikante Änderung über die Zeit hinweg ab ($M_{\text{slope}} = 0.014$, $p > .05$). Der Effekt von $b = 0.045$ ($p < .01$) des Gesamtindex bedeutet, dass bei einem hohen Ausmaß forschender Lerngelegenheiten im Studium ($M + SD$) eine signifikante Zunahme des Selbstkonzepts Innovieren ($0.014 + 0.045 = 0.59$, $p < .01$) zu erwarten ist, während bei einem geringeren Ausmaß an forschender Lerngelegenheiten ($M - SD$) eine nicht signifikante Abnahme ($0.014 - 0.045 = -0.031$) vorliegt.

In Hinblick auf die Fragestellung 2 nach dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung weiterer berufsbezogener Merkmale und den berichteten forschenden Lerngelegenheiten, zeigt sich ein negativer Effekt des konklusionsbasierten Transfers auf die *Entwicklung der transmissionsorientierter Sichtweisen zum Lehren und Lernen* ($b = -0.032$, $p < .05$). Ausgehend von einer durchschnittlichen Abnahme dieser Sichtweisen ($M_{\text{slope}} = -0.108$, $p < .001$) bedeutet dieser Befund, dass die Abnahme umso stärker ausfällt, je mehr forschende Lerngelegenheiten zum konklusionsbasierten Transfer im Studium wahrgenommen wurden. Für das authentische Explorieren ($b = -0.036$, $p < .10$) und den kritischen Diskurs ($b = -0.027$, $p < .10$), nicht aber für erfahrungsbasiertes Hypothesieren fallen die Effekte auf die Entwicklung der *transmissionsorientierter Sichtweisen* auch marginal signifikant aus.

Weitere signifikante Effekte der forschenden Lerngelegenheiten sind nicht zu verzeichnen. Dies gilt sowohl für die *Entwicklung des Selbstkonzepts im Bereich des Diagnostizierens (Fragestellung 1)* sowie für die *anderen berufsbezogenen Merkmale (Fragestellung 2)*.

Tab. 2: Ergebnisse der Wachstumsmodelle (unstandardisierte Schätzer und Standardfehler in Klammer)

| | Einstellungen bzgl. Lehren und Lernen | | | | Selbstwirksamkeit | | | | Selbstkonzept | | | |
|--|---------------------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|---------------------|----------------------|--------------------|-------------------|------------------|
| | Transmissionsorientierte Sichtweise | Konstruktivistische Sichtweise | TEIP – Individualisierte Unterrichtsgestaltung | TEIP – Interdisziplinäre Kooperation | TEIP – Umgang mit störendem Verhalten | Lehrkräftsbezogene Selbstwirksamkeit | Fach | Erziehen | Diagnostizieren | Innovieren | Medien | Beraten |
| <i>Effekte auf linearen Slope^a</i> | | | | | | | | | | | | |
| Authentisches Explorieren | -0.036(*) (0.022) | 0.000 (0.008) | -0.027 (0.057) | -0.013 (0.043) | -0.102 (*) (0.057) | 0.004 (0.020) | 0.008 (0.019) | 0.013 (0.013) | 0.013 (0.011) | 0.031* (0.014) | -0.018 (0.010) | 0.008 (0.012) |
| Kritischer Diskurs | -0.027(*) (0.016) | -0.004 (0.009) | -0.008 (0.062) | -0.012 (0.045) | -0.099 (0.063) | 0.006 (0.019) | -0.010 (0.019) | 0.013 (0.013) | 0.010 (0.012) | 0.032* (0.014) | 0.003 (0.017) | 0.009 (0.013) |
| Erfahrungsbasiertes Hypothesieren | -0.017 (0.015) | -0.004 (0.009) | -0.011 (0.055) | -0.025 (0.050) | -0.097 (*) (0.059) | -0.013 (0.018) | 0.009 (0.018) | 0.010 (0.013) | 0.007 (0.011) | 0.038** (0.014) | -0.015 (0.017) | 0.008 (0.013) |
| Konklusionsbasierter Transfer | -0.032* (0.014) | -0.003 (0.009) | 0.011 (0.053) | 0.015 (0.046) | -0.067 (0.057) | -0.002 (0.021) | 0.020 (0.014) | 0.019 (0.014) | 0.021 (0.012) | 0.044** (0.016) | -0.012 (0.017) | 0.011 (0.012) |
| Forschende Lerngelegenheiten gesamt | -0.033 (0.027) | -0.008 (0.011) | -0.006 (0.055) | -0.004 (0.046) | -0.106 (*) (0.062) | -0.003 (0.020) | 0.006 (0.018) | 0.013 (0.014) | 0.012 (0.011) | 0.045** (0.015) | -0.010 (0.018) | 0.013 (0.016) |
| <i>Effekte auf quadratischen Slope^a</i> | | | | | | | | | | | | |
| Authentisches Explorieren | | | 0.011 (0.012) | | 0.023 (0.014) | | | | | | | |
| Kritischer Diskurs | | | 0.004 (0.012) | | 0.022 (0.016) | | | | | | | |
| Erfahrungsbasiertes Hypothesieren | | | 0.006 (0.011) | | 0.023 (0.015) | | | | | | | |
| Konklusionsbasierter Transfer | | | 0.004 (0.011) | | 0.018 (0.014) | | | | | | | |
| Forschende Lerngelegenheiten gesamt | | | 0.006 (0.011) | | 0.025 (*) (0.015) | | | | | | | |
| <i>Kovarianz mit Intercept^b</i> | | | | | | | | | | | | |
| Authentisches Explorieren | 0.076 (0.067) | 0.036 (0.047) | 0.147* (0.069) | 0.200* (0.085) | 0.295** (0.067) | 0.094* (0.041) | 0.032 (0.039) | 0.068(*) (0.036) | 0.044 (*) (0.026) | -0.018 (0.059) | 0.053 (0.079) | 0.102 (0.066) |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Kritischer Diskurs | 0.085 (0.062) | 0.031 (0.055) | 0.081 (0.077) | 0.110 (0.084) | 0.248** (0.072) | 0.074(*) (0.041) | 0.066 (0.040) | 0.064(*) (0.035) | 0.026 (0.027) | -0.058 (0.062) | 0.060 (0.079) | 0.053 (0.059) |
| Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren | 0.032 (0.060) | 0.034 (0.048) | 0.117 (0.068) | 0.187* (0.095) | 0.251*** (0.068) | 0.126** (0.040) | 0.037 (0.035) | 0.065(*) (0.035) | 0.055* (0.025) | -0.030 (0.061) | 0.024 (0.072) | 0.079 (0.055) |
| Konklusionsbasiertes Transfer | 0.032 (0.057) | 0.062 (0.045) | 0.099 (0.062) | 0.115 (0.076) | 0.237** (0.078) | 0.107** (0.037) | -0.002 (0.005) | 0.033 (0.031) | 0.021 (0.020) | -0.021 (0.059) | 0.037 (0.080) | 0.074 (0.058) |
| Forschende Lerngelegenheiten gesamt | 0.071 (0.064) | 0.041 (0.035) | 0.104 (0.065) | 0.124 (0.088) | 0.266*** (0.067) | 0.108** (0.040) | 0.049 (0.035) | 0.060(*) (0.033) | 0.030 (0.025) | -0.058 (0.066) | 0.030 (0.081) | 0.058 (0.046) |
| Wachstumsparameter^c | | | | | | | | | | | | |
| Intercept | 3.082 (0.040) | 3.673 (0.025) | 4.579 (0.041) | 3.988 (0.078) | 4.686 (0.043) | 3.458 (0.025) | 3.035 (0.023) | 3.722 (0.024) | 3.097 (0.026) | 3.292 (0.037) | 3.457 (0.033) | 3.438 (0.026) |
| Mittelwert | 0.105 (0.029) | 0.031 (0.011) | 0.109 (0.049) | 0.418 (0.081) | 0.275 (0.069) | 0.063 (0.016) | 0.056 (0.014) | 0.060 (0.010) | 0.027 (0.012) | 0.155 (0.029) | 0.188 (0.031) | 0.088 (0.015) |
| Varianz | -0.108*** (0.018) | 0.037*** (0.008) | -0.136*** (0.034) | -0.131*** (0.027) | -0.073 (0.039) | -0.016 (0.012) | 0.038*** (0.009) | -0.016 (0.009) | 0.004 (0.007) | 0.014 (0.013) | 0.040** (0.012) | -0.005 (0.010) |
| Slope linear | 0.000 (0.003) | 0.001 (0.002) | 0.007 (0.006) | 0.059** (0.020) | 0.115* (0.057) | 0.003 (0.003) | 0.004 (0.002) | 0.003 (0.002) | 0.000 (0.001) | @0.001 | 0.006 (0.005) | 0.006* (0.003) |
| Slope quadratisch | | | 0.037*** (0.009) | | 0.015 (0.011) | | | | | | | |
| Mittelwert | | | @0.001 | | 0.005 (0.003) | | | | | | | |
| Varianz | | | | | | | | | | | | |
| Kovarianzen | | | | | | | | | | | | |
| Intercept-linear Slope | -0.005 (0.007) | 0.002 (0.004) | 0.008 (0.045) | -0.053 (0.032) | -0.107 (0.057) | 0.008(*) (0.005) | -0.001 (0.005) | -0.001 (0.003) | 0.002 (0.002) | 0.005 (0.009) | -0.014 (0.010) | 0.013 (0.016) |
| Intercept-quadratischer Slope | | | @0 | | 0.025* (0.012) | | | | | | | |
| Linear Slope-quadratischer Slope | | | @0 | | -0.022 (0.013) | | | | | | | |

Anmerkungen zu Tabelle 2: ^a dargestellt sind die Effekte der forschenden Lerngelegenheiten auf die Entwicklung (linearer bzw. quadratischer Slope) der jeweiligen Zielvariablen. ^b dargestellt sind die Zusammenhänge (Kovarianzen) zwischen den Ausgangswerten der Zielvariablen (Intercepts) und den forschenden Lerngelegenheiten. ^c dargestellt sind die Mittelwerte und (Ko)Varianzen der Wachstumsparameter (Intercepts und Slopes). Da die forschenden Lerngelegenheiten z-standardisiert wurden ($M = 0$), geben die Mittelwerte die durchschnittliche Entwicklung wieder. Varianzen der Slopes wurden einseitig getestet. @ Parameter wurden zur Vermeidung einer unzulässigen Lösung (negative Residualvarianzen) fixiert. (*) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Auffällig sind jedoch einige positive Zusammenhänge der Ausgangswerte (Intercepts) der Zielvariablen mit der Wahrnehmung forschender Lerngelegenheiten. Diese Zusammenhänge zeigen sich weitgehend konsistent für die Aspekte der Selbstwirksamkeit, fallweise – zumindest marginal signifikant – auch für die Selbstkonzepte Erziehen und Diagnostizieren. Illustriert am Zusammenhang zwischen den Gelegenheiten zum authentischen Explorieren und allen vier Aspekten der Selbstwirksamkeit gilt: je höher der Ausgangswert der Selbstwirksamkeit ist, desto mehr Gelegenheiten zum authentischen Explorieren werden im Studium berichtet. Die Zusammenhänge fallen moderat bis stark aus (Individualisierte Unterrichtsgestaltung: Kovarianz = 0.147, $p < .05$, $r = .438$; Interdisziplinäre Kooperation: Kovarianz = 0.200, $p < .05$, $r = .317$; Umgang mit störendem Verhalten: Kovarianz = 0.295, $p < .001$, $r = .545$; Lehrkraftbezogene Selbstwirksamkeit: Kovarianz = 0.094, $p < .05$, $r = .382$).

5 Diskussion

In diesem Beitrag haben wir uns mit der Frage beschäftigt, was Lehramtsstudierende durch Lerngelegenheiten des Typs „Forschendes Lernen“ in ihrem Studium lernen können. Zunächst haben wir Möglichkeiten der Erfassung forschender Lerngelegenheiten erörtert sowie mögliche Konzeptualisierungen des durch Forschendes Lernen erhofften Lerngewinns unterschieden. Wir haben dann den Datensatz einer Längsschnittuntersuchung des neuen Studienprogramms für das Sekundarschullehramt in Österreich dazu genutzt, um zu untersuchen, ob das Ausmaß der von Studierenden wahrgenommenen Lerngelegenheiten vom Typ Forschenden Lernens im gesamten Studium (1) zur Entwicklung in den Selbstkonzeptdimensionen ‚Diagnostizieren‘ sowie ‚Innovieren‘ beiträgt, die in der Literatur als forschungsaffine Aufgaben von Lehrpersonen angesehen werden, und (2) zur Entwicklung einiger Indikatoren allgemeiner professioneller Kompetenz (und zwar Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept in weiteren KMK-Dimensionen, unterrichtsbezogene Einstellungen) führt. Zu betonen ist, dass wir damit Forschungskompetenzen als Ergebnisse Forschenden Lernens nicht direkt erfassen, sondern nach dem Effekt des Erlebens von Forschendem Lernen auf Indikatoren allgemeiner professioneller Kompetenz bzw. auf zwei als besonders forschungsaffin geltende

Aspekte der professionellen Kompetenz fragen. Als Ergebnis unserer Analysen lässt sich zusammenfassen:

(1) Zunächst findet sich in unseren Daten ein konsistenter Effekt forschender Lerngelegenheiten auf den Aufbau eines auf Innovieren als Teil der Berufsaufgabe bezogenen Selbstkonzepts. Alle Aspekte forschender Lerngelegenheiten ebenso wie der Gesamtindex hängen mit einer Steigerung des *Selbstkonzepts Innovieren* zusammen. Interessant dabei ist weiters, dass das Selbstkonzept Innovieren bei einem undifferenzierten Blick im Studienverlauf sich nicht verändert und nur dann signifikant zunimmt, wenn mehr forschende Lerngelegenheiten vorliegen. Wenn einem Ausbildungsgang also die Entwicklung (der Selbsteinschätzung) von Kompetenz in der – von der KMK als wichtig eingeschätzten – Berufsaufgabe Innovieren wichtig ist, so könnte die Anreicherung des Curriculums mit forschenden Lerngelegenheiten ein vielversprechender Weg sein.

Gleiches gilt jedoch nicht für das *Selbstkonzept Diagnostizieren*, das in der Literatur ebenfalls häufig als forschungsaffin angesehen wird. Offenbar finden Studierende in forschenden Lerngelegenheiten weniger Hinweise für ihre Praxis des Diagnostizierens und Beurteilens.

(2) Aspekte Forschenden Lernens tragen zum Abbau *transmissionsorientierter, lehrpersonenzentrierter Sichtweisen zum Lehren und Lernen* bei. Diese werden im Verlaufe des Studiums in der Gesamtgruppe der Studierenden geringer. Unsere Daten deuten darauf hin, dass ein hohes Maß an forschenden Lerngelegenheiten mit einer verstärkten Abnahme dieser Einstellungen einhergeht. Dieser Befund ist statistisch signifikant für Lerngelegenheiten vom Typ konklusionsbasierter Transfer, also solchen, die anregen, Erfahrungen und Einsichten der Studierenden in forschenden Lernsituationen bis zu ihren Konsequenzen für praktisches Handeln weiter zu denken. Auch authentisches Explorieren (d. h. das forschende oder gedanklich-theoretische Suchen und Entdecken von Alternativen) und kritischer Diskurs (d. h. die prozessbegleitende Reflexion) stehen in einem marginal signifikanten Zusammenhang mit der Abnahme traditioneller Lern-Sichtweisen. Während Aspekte forschender Lerngelegenheiten offenbar zum Abbau traditioneller Sichtweisen von Lernen beitragen, gilt dies nicht für den Aufbau konstruktivistischer Sichtweisen; diese nehmen zwar in der Gesamtgruppe im Verlaufe des Studiums zu, jedoch unabhängig von forschenden Lerngelegenheiten.

(3) Effekte Forschenden Lernens auf die Selbstwirksamkeit und weitere Selbstkonzept-Dimensionen können durch unsere Analysen nicht bestätigt werden. Insbesondere mit Blick auf die Selbstwirksamkeit bezüglich individualisierter Unterrichtsgestaltung überrascht dieser Befund, da in Rückmeldungen von Studierenden oft als Gewinn unterrichtsbezogener Forschung genannt wird, dass sie Schüler:innen differenzierter wahrnehmen gelernt hätten, mithin eine Fähigkeit, die als Grundbaustein kompetenter individualisierter Unterrichtsgestaltung erscheint. Die ausbleibenden Effekte (insbesondere in Hinblick auf unterrichts-

bezogene Ziele) werden besonders jenen Proponenten:innen Forschenden Lernens unangenehm auffallen, denen es nicht nur um Forschungskompetenz vom Typ Z1 und Z2 geht, sondern die eine forschend-entwickelnde Haltung als wichtiges Element der professionellen Qualifikation ansehen, die sich auch in der Qualität des Unterrichts niederschlagen soll.

(4) Der Zusammenhang zwischen den Ausgangswerten, v. a. in Selbstwirksamkeitsdimensionen, und forschenden Lerngelegenheiten wirft einige Fragen auf. Zunächst deutet dieses Datum erwarteter Weise darauf hin, dass mit der Variablen Lerngelegenheiten nicht allein objektive Merkmale des Lernangebots, sondern auch dessen Nutzung durch die Studierenden und deren Sensibilität für forschende Lernsituationen erhoben wird. Dabei zeigt sich, dass jene Studierende, die schon am Beginn des Studiums hohe Werte lehrkraftbezogener Selbstwirksamkeit und von Selbstwirksamkeit im Umgang mit störendem Verhalten zeigen und ein stärker ausgeprägtes Selbstkonzept bezüglich Erziehen haben (marginal signifikant), auch mehr forschende Lerngelegenheiten insgesamt berichten - und sie vermutlich auch aktiver genutzt haben. Umgekehrt heißt das auch, dass es Studierende gibt, die von forschenden Lerngelegenheiten schwerer ansprechbar sind. Als Konsequenz bieten sich curriculare Differenzierung oder besondere Angebote für die ‚forschungsferne‘ Studierendengruppe an (Paseka et al. 2022).

Als *Limitationen* der hier vorgestellten Studie sind zu nennen: Auf der Wirkungsseite wurden wesentliche Variablen, wie z. B. Forschungskompetenz und Reflexionsfähigkeit, für die Effekte von forschenden Lerngelegenheiten zu erwarten sind, nicht gemessen. Die gängigen Instrumente der kompetenztheoretischen LB-Forschung bilden – mit Ausnahme von Innovieren – kaum Effekte Forschenden Lernens ab; es ist denkbar, dass etwa die hier verwendeten Selbstkonzeptskalen auf eine zu allgemeine – nicht spezifisch auf unterrichtliches Handeln ausgerichtete – Ebene abzielen und somit nicht ausreichend sensitiv für Effekte Forschenden Lernens sind. Indikatoren wie „Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen“ (Selbstkonzept Diagnostizieren) werden möglicherweise stärker durch allgemeine Dispositionen oder (Miss)Erfolgserlebnisse beeinflusst als durch forschende Lerngelegenheiten. Neue Instrumente, die erwartete Effekte Forschenden Lernens genauer anzeigen würden, wie ‚forschend-entwickelnde Haltung‘ oder ‚forschungsorientierte Selbstwirksamkeit‘ (z. B. Zutrauen, in kritischen Situationen unterschiedliche Informationen heranziehen und daraus ‚konklusionsbasiert‘ Handlungen entwerfen zu können), standen zum Zeitpunkt der Erhebung nicht zur Verfügung. Natürlich sind auch hier die Vorbehalte gegenüber der üblichen kompetenztheoretischen Instrumentierung relevant: Kompetenzselbsteinschätzungen geben nicht Fähigkeiten und Fertigkeiten wieder, sondern sind der „Ausdruck des (beruflichen) Selbstverständnisses“ (Cramer 2010, S. 94).

Im Gegensatz zu anderen Studien, die auf einzelne forschende Lehrangebote fokussieren, haben wir differenzierter erhoben, was Forschendes Lernen sein kann,

indem wir vier Teilaspekte forschender Lerngelegenheiten unterschieden haben. Etwas problematisch in diesem Zusammenhang sind die hohen Korrelationen zwischen den Aspekten des Forschenden Lernens. Das kann einerseits auf ein (objektives) gemeinsames Auftreten der vier Teilaspekte hindeuten (Reitinger 2018). Auf der anderen Seite kann auch eine allgemeine Disposition zur (Nicht) Nutzung von forschenden Lerngelegenheiten zur Korrelation beitragen. Des Weiteren haben wir Studierende eingeladen, uns eine globale Rückmeldung über die Häufigkeit dieser Aspekte Forschenden Lernens in ihrem gesamten Studium zu geben. Ein Blick auf einzelne Lehrveranstaltungen würde konzentriertere Erfahrungen mit Forschendem Lernen und dabei vielleicht klarere Beziehungen zutage fördern. Jedoch bleibt dann die Frage offen, wie nachhaltig diese Erfahrungen im Studienverlauf sind und wie sie sich in der Interaktion mit anderen Studienerfahrungen in professionellen Kompetenzen am Ende des Studiums und darüber hinaus niederschlagen. Die Stabilität und Dauerhaftigkeit der Lerngewinne bis in die Berufstätigkeit ist weiterhin eine offene Frage (Weyland 2019). Dennoch erlaubt unsere Studie einige bisher unbearbeitete Territorien auf der Landkarte Forschenden Lernens in Abb. 1 zu diskutieren.

Literatur

- Altrichter, H., Tölle, J., Morgenstern, J. & Kotthoff, H.-G. (2023). Institutionalisation der Lehrkräftebildung: die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und Schools of Education. *Bildung und Erziehung*, 76(2), 153-173.
- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn/Hannover: Klinkhardt/Westermann.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Böhm-Kasper, O. & Wischer, B. (2019). Profile Forschenden Lernens in der Bielefelder Lehrer*innenbildung. *PraxisForschung Lehrer*innenbildung*, 1(2), 1-9.
- Böllert, K. & Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 367-383.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2014). *Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html> (08.02.2023).
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle* (S. 85-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Budrich.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11-42). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung* (S. 25-46). Berlin: Peter Lang.

- Guerriero, S. (Hrsg.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (S. 19-35). Paris: OECD.
- Hancock, G. R., Kuo, W. L. & Lawrence, F. R. (2001). An illustration of second-order latent growth models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 470-489.
- Hancock, G. R. & Lawrence, F. R. (2006). Using latent growth models to evaluate longitudinal change. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural equation modeling: A second course* (S. 171-196). Greenwich, CT: Information Age.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? *PraxisForschung Lehrer*innenbildung*, 1(2), 161-180.
- Heissenberger-Lehofer, K., & Krammer, G. (2021). Internship integrated practitioner research projects foster teacher students' professional learning and research orientation. *European Journal of Teacher Education* (pre-print) <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931112>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7-15.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. In C. Bohndick, P. Bülow-Schramm & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschule im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 117-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UniversitätsVerlag Weblar.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (23.5.2019).
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240-270.
- Little, T. D., Preacher, K. J., Selig, J. P. & Card, N. A. (2007). New developments in latent variable panel analyses of longitudinal data. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 357-365.
- Mieg, H. A., Ambos, E. L., Brew, A., Galli, D. M. & Lehmann, J. (Hrsg.) (2022). *The Cambridge Handbook of Undergraduate Research*. Cambridge: University Press.
- MSW NRW (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (28.02.2023).
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- OECD (2010). *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD.
- Ophuysen, S. van, Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 9(2), 276-305.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? In T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Kuckuck, K. (2021). Zur Entwicklung von studentischer Reflexionskompetenz im Rahmen Forschenden Lernens. In D. Kemthofer, J. Reitingen & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 141-158). Münster: Waxmann.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Krammer, G. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(1), 81-108.

- Reitinger, J. (2018). Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S. 75-87). Leiden: Brill/Sense.
- Reitinger, J., Schude, D., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft: Empirische Zugänglichkeit anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern.* (S. 227-245), Graz: Leykam.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Moller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98-110.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schüle, C., Besa, K. S., Schriek, J. & Arnold, K. H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23-40.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studiererleben in der Ausbildung von Lehrpersonen. In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S.127-141). Münster: Waxmann.
- Weber, C., Altrichter, H. & Reitinger, J. (2022). Lehrer*innenbildung ALT und NEU – Gibt es Unterschiede in der professionellen Entwicklung Studierender? In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege* (S. 71-92). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996) Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 223-233). Weinheim: Beltz.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 25-64.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WR [Wissenschaftsrat] (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (18.2.2023).

Autor:innenangaben

Altrichter, Herbert, em.o.Univ.Prof. Dr.,
 Johannes Kepler Universität Linz.
 Arbeitsschwerpunkte: Governance des Bildungswesens und Schulreform,
 Lehrer:innenbildungsforschung.
 herbert.altrichter@jku.at

Weber, Christoph, HS-Prof. Dr.,
 Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
 Arbeitsschwerpunkte: Bildungungleichheiten, Lehrer:innenbildungsforschung.
 christoph.weber@ph-ooe.at

Soukup-Altrichter, Katharina, HS-Prof.in, Dr.in,
Vizektorin für Lehre und Forschung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Forschung in der Lehrer:innenbil-
dung, Unterrichts-, Schul- und Organisationsentwicklung.
katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at

Reitinger, Johannes, HS-Prof., PD, Dr.,
Rektor der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Professionalisierung von Lehr-
personen, Demokratische Bildung.
johannes.reitinger@ph-linz.at

Katharina Heissenberger-Lehofer und Georg Krammer

Lernergebnisse Studierender durch praktikumsintegrierte Praxisforschung im Verlauf ihres Lehramtsstudiums.

Inwieweit führt wiederholtes Forschendes Lernen zu stabilen Lernergebnisbereichen in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen Praxis und die Förderung von Forschungsorientierung?

Zusammenfassung

Forschendes Lernen zielt im Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenbildung auf die Förderung professionellen Lernens durch die Förderung von Forschungsorientierung ab. Im Zuge der im Beitrag präsentierte Längsschnittstudie wurde eruiert, inwieweit die mehrmalige Durchführung von Praxisforschung im Bachelorstudium Primarstufe Effekte auf Lernergebnisse Studierender zeigt und ob stabile Bereiche von Lernergebnissen durch Praxisforschung abgeleitet werden können. Die Analysen zeigen, dass sich in Bezug auf professionelles, auf die Weiterentwicklung von Praxis bezogenes Lernen keine stabilen Faktoren von Lernergebnissen zeigen, *Forschen* hingegen einen übergeordneten Faktor darstellt. Darüber hinaus zeigen die Resultate, dass zunehmende Erfahrung Studierender mit Praxisforschung im Schnitt zu höheren Lernergebnissen in Bezug auf *Forschen* und *Weiterentwicklung von Praxis* führt. Insofern regen die Studienergebnisse einen differenzierten Blick auf die mehrmalige Durchführung Forschenden Lernens in Lehramtsstudien an und werfen ein kritisches Licht auf die Vergleichbarkeit bisheriger Studien.

Schlüsselwörter

Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Forschendes Lernen, Praxisforschung, Professionalisierung, Forschungskompetenz.

Abstract

In the field of initial teacher education, research-based learning aims to promote professional learning by fostering research orientation. In the course of the longitudinal study presented in the article, we investigated to what extent the repeated implementation of practitioner research in the bachelor's degree program in primary school education shows effects on teacher students' learning outcomes and whether stable areas of learning outcomes from practitioner research can be derived. The analyses show that no stable factors of learning outcomes are revealed in relation to *professional learning* related to the further development of practice, whereas *research* can be identified as area of learning outcome. Furthermore, the results show that increasing experience with practitioner research leads on average to higher learning outcomes of teacher students related to research and further development of practice. In this respect, the study results provide insights into repeated implementation of research-based learning in initial teacher education and offer a critical view on the comparability of prior studies.

Key words

initial teacher education, research-based learning, practitioner research, professionalization, research competence.

1 Zielsetzungen Forschenden Lernens

Gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Entwicklungen führen zu sich permanent im Wandel befindlichen Bedingungen an Schulen (OECD 2017). Dem Schulsystem obliegt die Aufgabe, Schüler und Schülerinnen zu befähigen, sich in ihrem künftigen Berufsleben unter momentan nicht absehbaren Umständen zu bewähren (OECD 2018). Um diesen Anforderungen genügen und adäquate Aktionen für ihre Praxis planen, umsetzen und weiterentwickeln zu können, benötigen Lehrpersonen geeignete Professionalisierungsstrategien (Altrichter & Fichten 2005). „Tie together research and practice“ (OECD 2017, S. 55) gilt als entsprechende Strategie.

Aus diesen Erwartungen speist sich die Forderung der Bildungspolitik, das hochschuldidaktische Prinzip des Forschenden Lernens in die Lehrer- und Lehrerinnenbildung zu integrieren (Brew 2006; Kossek 2009), um

1. das professionelle praxisbezogene Lernen Studierender, welches nach Altrichter (2003) die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis umfasst, durch
2. die Förderung von Forschungsorientierung, worunter die Entwicklung von forschender Haltung und Forschungskompetenzen im Sinne eines „kompetenten Umgangs mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsverfahren“ (Hofer 2013, S. 313) verstanden werden kann, voranzutreiben.

Angesichts der Hoffnungen, welche Wirkungen die Integration Forschenden Lernens in die Ausbildung nach sich ziehen soll, wurde zuletzt vermehrt den Fragen nachgegangen, welche Konzepte im Studium umgesetzt werden können und zu welchen Ergebnissen die Implementation dieser führt. Das an der Pädagogischen Hochschule Steiermark nach einem Mixed-Methods-Design durchgeführte Forschungsprojekt *Personalisierte Professionalisierung durch Praxisforschung im Praktikum (PPS-PR)* liefert Daten über Lernergebnisse Studierender durch praktikumsintegrierte Praxisforschung gemäß des gleichlautenden Konzepts Forschenden Lernens *PPS-PR* und erlaubt auf Basis der Auswertung qualitativer und quantitativer Daten aus Fragebogenerhebungen Studierender und qualitativer Daten aus Interviews mit Studierenden, Lehrenden, Mentoren und Mentorinnen Rückschlüsse auf die übergeordnete Forschungsfrage, inwieweit sich professionelles Lernen und Forschungsorientierung im Zuge von Praxisforschung entwickeln. Nachdem bislang publizierte Resultate von Teilstudien des Gesamtprojekts *PPS-PR* erste Einblicke geben, welche Lernergebnisse Studierende orten (Heissenberger & Matischek-Jauk 2019; Heissenberger-Lehofer & Krammer 2021; Heissenberger-Lehofer & Hochreiter 2022), erweitert und vertieft der vorliegende Beitrag erstens die bisherigen Studienergebnisse, indem anhand der in dieser Längsschnitteilstudie erhobenen quantitativen Daten faktorenanalytisch geprüft wird, ob sich stabile übergeordnete Bereiche von Lernergebnissen aus Studierendenperspektive durch Forschendes Lernen ergeben. Zweitens wird der Frage nachgegangen, ob im Hinblick auf Lernergebnisse Unterschiede zwischen Studierenden mit mehr oder weniger Erfahrung mit Praxisforschung im Sinne des Studienfortschritts auftreten. Entsprechende Resultate können einen Beitrag zur Einordnung bestehender Forschungsergebnisse liefern und Hinweise bieten, inwieweit die Popularität und die mit dem Einsatz von Ressourcen verbundene zunehmenden Forcierung des hochschuldidaktischen Prinzips Forschenden Lernens (Mieg 2017; Huber & Reinmann 2019) als gerechtfertigt angesehen werden können und ob diesen Lernergebnissen übergeordnete Bereiche zugrundeliegen.

2 Praxisforschung als Ansatz Forschenden Lernens

Praxisforschung stellt eine Variante Forschenden Lernens in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung dar (Cochran-Smith & Lytle 2009), deren Besonderheit darin besteht, dass Forschen lernen in der Praxis der Studierenden stattfindet und der Intention folgt, dieselbe weiterzuentwickeln. Praxisforschung bedeutet, Fragen des eigenen Berufsalltags methodisch kontrolliert zu erforschen, um lokales, wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu erarbeiten. Der Ansatz ist auf kritische Reflexion der Praxis, Erkenntnisproduktion und Nutzung der Ergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtet und zielt auf die Professionalisierung der forschenden Praktiker und Praktikerinnen ab (Fichten

& Meyer 2014). Praxisforschung in der Ausbildung verfolgt daher immer das Prinzip, den (1.) Wissenschaftszweck „Forschen lernen“ vernetzt mit dem (2.) Praxiszweck „Weiterentwicklung von Schule & Unterricht“ zu fördern:

1. Durch Praxisforschung zum Forschen-Lernen

Wie alle Formen Forschenden Lernens folgt auch Praxisforschung dem Prinzip *learning to research by researching* und zeichnet sich daher dadurch aus,

„dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009 zit. nach Huber 2017, S. 101).

Forschungskompetenzen, die durch Forschendes Lernen entwickelt werden sollen, sind daher:

- a) wissenschaftliche Literatur recherchieren und deuten zu können und eine Forschungsfrage formulieren zu können,
- b) ein Design eines Forschungsprojektes erstellen zu können sowie Forschungsmethoden zur Erhebung und Analyse von Daten anwenden zu können und
- c) Forschungsergebnisse interpretieren sowie mündlich und schriftlich darstellen zu können (Adfal & Spernes 2018; Tremp 2020).

Studierende scheinen durch Forschendes Lernen Forschungskompetenzen durchaus entwickeln zu können (White et al. 2015; Ulvik, Riese & Roness 2017; Katsarou & Tsafof 2013; Paseka et al. 2022; Heissenberger-Lehofer & Krammer 2021). Obwohl sie sich nach Projekten in der Lage fühlen, eigenständig zu forschen (Fichten 2010), scheinen sich die Kompetenzen doch nur ansatzweise zu entwickeln (Pollmanns et al. 2018). Ob sich Lernergebnisse zur Zielsetzung Forschungsorientierung – gemäß der in Meyers (2003) Strukturmodell von Forschungskompetenz beschriebenen Stufen – mit zunehmender Erfahrung in Praxisforschung steigern, wurde bislang kaum beforscht (White et al. 2015). Analysen von Interviews einer kleineren Stichprobe von Studierenden und Lehrenden aus unserer Studie PPS-PR, welche die Entwicklung der Forschungskompetenzen Studierender über drei Semester hinweg auf Basis von Meyers (2003) Strukturmodell darstellen, zeigen unterschiedliche Entwicklungsverläufe (Heissenberger-Lehofer & Hochreiter 2022). In der hier aufgegriffenen Teilstudie wurden in einem Längsschnittdesign mittels Auswertung quantitativer Daten einer größeren Stichprobe Resultate dazu eruiert, inwieweit die mehrmalige Durchführung von Projekten Effekte auf die Entwicklung von Forschungskompetenzen (Meyer 2003; Tremp 2020) beziehungsweise auf das Vorhandensein übergeordneter Bereiche von Lernergebnissen hat.

2. Durch Praxisforschung zur Weiterentwicklung von Praxis

Während das Ziel, disziplinunabhängige Forschungskompetenzen durch das Agieren in Forschungsprojekten zu erwerben, allen Formen Forschenden Lernens gemein ist, berücksichtigt der Ansatz der Praxisforschung darüber hinaus das Prinzip, dass Studierende durch das Beforschen von praxisbezogenen und möglichst subjektiv relevanten Fragestellungen zur Reflexion und Weiterentwicklung von Praxis und somit zu professionellem Lernen angeregt werden (Altrichter 2003; Altrichter, Feindt & Thünemann 2022). Gemäß Fichten und Meyer (2014) kann durch die in Praxisforschung initiierte Reflexion eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Handlungswissen gelingen. Explizite Wissensbestände wie im Studium angeeignetes theoretisches Wissen können in der eigenen Praxis handlungsrelevant werden, indem sie durch Reflexion in impliziten Wissensbeständen wie Haltungen oder Erfahrungswerten verankert werden. Praxisforschung soll zu Reflexion und so zur Weiterentwicklung von Praxis führen und somit professionelles Lernen, welches professionelles Handeln nach sich ziehen soll, befördern (Altrichter 2003; Fichten & Meyer 2014). Zielsetzung ist somit das Anregen professionellen Handelns, worunter die Fähigkeit, in nicht vorhersehbaren Praxissituationen zielorientiert zu handeln, die widersprüchlichen Anforderungen zunehmend zu durchschauen, Handlungsparadoxien auszuhalten und die Folgen kooperativ mit den Akteuren und Akteurinnen im Berufsfeld Schule zu bearbeiten, verstanden werden kann (Meyer 2003).

Die für den Ansatz der Praxisforschung typische Professionalisierungsstrategie folgt einem Kreislauf von Aktion und Reflexion: Ausgehend von einer subjektiv relevanten Entwicklungsaufgabe werden eine praktische Theorie und eine Forschungsfrage entwickelt. Zu diesen werden Aktionsideen für die Praxis entwickelt, umgesetzt und befohrt. Während des Prozesses bis zur Diskussion und Reflexion der Ergebnisse und dem Ableiten von Schlüssen auf künftige Praxis ist der Austausch mit einer *professional community* und *critical friends* wesentlich (Altrichter, Posch & Spann 2018). In diesem Kreislauf kann professionelles Lernen ohne Forschen zu lernen nicht ausreichend gefördert werden.

In bisherigen Studien wurde nicht geklärt, welche Lernergebnisse sich durch Praxisforschung in Bezug auf professionelles Lernen im Sinne einer Weiterentwicklung und Reflexion von Praxis (Altrichter 2003) konkret ergeben. Bisherige, vorrangig qualitative Studien lassen lediglich darauf schließen, dass studienintegrierte Praxisforschung generell positiv auf professionelles Lernen (Smith & Sela 2005; Kitchen & Stevens 2008) oder professionelle Praxis (Ulvik & Riese 2016; Ulvik, Riese & Roness 2017) und Reflexion wirkt (Levin & Rock 2003; Smith & Sela 2005; Fichten & Moschner 2009; Heissenberger 2016).

Eine Teilstudie von PPS-PR zielte darauf ab, Lernergebnisse durch Praxisforschung zur Weiterentwicklung von Praxis als Teilbereich professionellen Lernens konkreter darzustellen. Dafür wurden auf Basis von Studierendeneinschätzungen

Kategorien und übergeordnete Bereiche von Lernergebnissen eruiert. Es ergaben sich drei, auf die Weiterentwicklung von Praxis bezogene Faktoren: *Strukturieren von Unterricht*, *Kommunizieren im Unterricht* und *lernendenzentrierte Unterrichtsgestaltung*. Zudem konnte festgestellt werden, dass *Forschen* einen Faktor von Lernergebnissen darstellt (Heissenberger-Lehofer & Kramer 2021).

In diesem Beitrag soll nun erstens, darauf aufbauend, mittels Längsschnittdesign festgestellt werden, ob sich bei mehrmaliger Praxisforschung stabile übergeordnete Bereiche von Lernergebnissen zeigen und ob diese Bereiche mit Zielen Forschenden Lernens korrespondieren.

Zweitens, soll beforscht werden, inwieweit etwaige Unterschiede im Hinblick auf Lernergebnisse durch Praxisforschung davon abhängig sind, wie viele Projekte bereits im Studienverlauf durchgeführt wurden. Dass entsprechende Unterschiede auftreten, ist durchaus zu erwarten, zumal von Keller-Schneider (2010) und Kraler (2012) dargelegt wurde, dass die Auseinandersetzung mit Herausforderungen, die sich durch Lernanlässe oder andere Anforderungen stellen und je nach persönlichen Ressourcen unterschiedlich wahrgenommen werden, die Entwicklung von Novizen und Novizinnen zu Experten und Expertinnen befördern und folglich Professionalisierung anregen können. Obwohl in Lehramtsstudien häufig mehrfach Lernumgebungen Forschenden Lernens durchlaufen werden (Adfal & Spernes 2018; Reitinger et al. 2021), die entsprechende Lernanlässe bieten sollten und im Rahmen derer individuelle Ressourcen Einfluss haben, wurde die Entwicklung der Struktur von Lernergebnissen im Zuge mehrfachen Forschens im Studium bislang kaum erforscht.

3 Lernergebnisse Studierender durch praktikumsintegrierte Praxisforschung

Die hier präsentierten Ergebnisse gehen aus Daten hervor, die im Forschungsprojekt über das Konzept „Personalisierte Professionalisierung durch Praxisforschung im Praktikum (PPS-PR)“ an der Pädagogischen Hochschule Steiermark erhoben wurden. Im Konzept PPS-PR führen Studierende im vierten, fünften und sechsten Semester ihres Bachelorstudiums im Bereich Primarstufe Praxisforschung durch, wobei sie in jedem Semester eine andere subjektiv relevante Fragestellung verfolgen (Heissenberger 2016).

3.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Die hier dargestellten Ergebnisse der Mixed-Methods-Studie über das Konzept „PPS-PR“ beforschen Lernergebnisse Studierender nach Durchführung von praktikumsintegrierten Projekten in drei Studiensemestern:

- Inwieweit zeigen sich übergeordnete Bereiche in Bezug auf Lernergebnisse auf Studierendenseite nach Durchführung von Praxisforschungsprojekten im Praktikum?
- Inwieweit zeigt sich eine Veränderung des Ausmaßes und der faktoriellen Struktur von Lernergebnissen Studierender in den Bereichen Weiterentwicklung von Praxis und Forschungsorientierung in Abhängigkeit von der Zahl der durchgeführten Praxisforschungsprojekte?

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Studie zur Erforschung von PPS-PR umfasst zwei Phasen und folgt einem explorativ-sequentiellen Design (Creswell & Plano Clark 2018). Auf Basis von Auswertungen vorrangig qualitativer Daten mittels einer Befragung (FB1) nach der Durchführung von Praxisforschung in Phase 1 wurden Items für einen zweiten Fragebogen (FB2) entwickelt, der in Phase 2 dreifach zur Anwendung gebracht wurde (Heissenberger & Krammer 2021).

Tab 1: Design

(Mit* kenntlich gemachte Daten werden im vorliegenden Artikel berücksichtigt.)

| Phase 1 | Phase 2 | | |
|------------------------|---|---|--|
| FB1 | FB2* | FB2* | FB2* |
| ST: Projekt n=312 → | ST 4. Semester: Projekt 1 n=124 Rücklaufquote 92,5% | ST 5. Semester: Projekt 2 n=103 Rücklaufquote 76,3% | ST 6. Semester: Projekt 3 n=115 Rücklaufquote 82,7 % |

22 geschlossene Fragen aus FB2 beziehen sich auf Lernergebnisse durch Praxisforschung. Die 17 auf die Weiterentwicklung von Praxis (siehe Tabelle A1 im Appendix: Items 1-17) und somit professionelles Lernen bezogenen Items wurden unter Verwendung der inhaltsanalytischen Auswertungen von Studierendeneinschätzungen aus Phase 1 erstellt: Es zeigte sich, dass Studierende auf eine offene Frage zu Lernergebnissen in Phase 1 auf die Weiterentwicklung von Praxis bezogene Ergebnisse berichteten. Die dazu induktiv erstellten Kategorien (Phase 1) korrespondierten mit den in der Fachliteratur berichteten Merkmalen von Unterrichtsqualität und bilden alle dort angeführten Merkmale (Helmke 2012; Meyer 2016) ab. Daher wurden die auf die Weiterentwicklung von Praxis bezogenen Items des Fragebogens (Phase 2) ausschließlich aus den Kategorien und Antworten der ersten Erhebung abgeleitet und es war nicht notwendig, zusätzliche Items aus der Literatur zu konstruieren. Die Items wurden in Anlehnung an typische Antworten konstruiert. So wurde z. B. das Item *Ich kann im Unterricht nun Standardsprache*

verwenden von Aussagen wie „Ich kann ohne größere Probleme vom Dialekt zur Standardsprache wechseln“ (5. Semester; Fragebogen 99) abgeleitet (Heissenberger & Kramer, 2021).

Fünf weitere Items wurden literaturbasiert erstellt: Da auf Forschungskompetenzen bezogene Lernergebnisse von den Befragten in Phase 1 nicht genannt wurden, wurden Items zum Forschen (siehe Tabelle A1 im Appendix: Items 18-22) auf Basis von Literatur (Meyer 2003) und Curricula (Entwicklungsverbund Süd-Ost 2019) gebildet.

Alle Items wurden mittels 4-stufiger Likert-Skala von 1 (trifft voll zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu) bewertet (Heissenberger & Kramer 2021).

Wie in Tabelle 1 dargestellt, wurden in Phase 2 Studierende eines Jahrgangs in ihrem vierten, fünften und sechsten Semester jeweils am Semesterende befragt. Die unterschiedlichen Stichprobengrößen sind darauf zurückzuführen, dass in jedem Semester eine andere Anzahl von Studierenden das Praktikum absolvierte und nicht alle zur Umfrage eingeladenen Studierende teilnahmen. In den folgenden Analysen wurden diese drei Messzeitpunkte getrennt analysiert.¹

3.3 Statistische Analysen

Um zu eruieren, wie sich wiederholte Praxisforschungsprojekte auf die von Studierenden wahrgenommenen Lernergebnisse auswirkten, analysierten wir zuerst die deskriptiven Veränderungen der Lernergebnisse im Verlauf der drei Projekte. Einerseits taten wir dies unter Betrachtung der mittleren Lernergebnisse, um festzustellen, welche Lernergebnisse wiederholte Praxisforschung aufweist. Andererseits taten wir dies unter Betrachtung der Standardabweichungen der Lernergebnisse, um festzustellen, ob wiederholtes Praxisforschen dazu führt, dass Studierende sich darin ähnlicher oder unähnlicher werden, wie stark ihre Lernergebnisse ausgeprägt sind.

Danach analysierten wir die Struktur der Lernergebnisse. Zugrundeliegend war zu überprüfen, ob wiederholtes Praxisforschen Studierende dazu bringt, dass Lernergebnisse untereinander abhängiger oder unabhängiger voneinander werden. Eine höhere Unabhängigkeit würde dafürsprechen, dass Lernergebnisse einzelner wahrgenommen werden, und folglich disjunkt voneinander gefördert werden können. Eine ähnlicher werdende Struktur würde hingegen dafürsprechen, dass sich übergeordnete Über-Ergebnisse ausbilden, die sich in zusammengehörigen Lernergebnissen durch Praxisforschung niederschlagen. Folglich würde Praxisforschen mehr einheitliche Lernergebnisse bringen. Für dieses Ziel betrachteten wir die Lernergebnisse mit explorativen Faktoranalysen (EFAs), geschätzt mit Maximum Likelihood und Varimax rotiert. Zuerst war es von Interesse, wie

1 Zur Überprüfung der Robustheit der Ergebnisse wurden die Analysen auch mit den n=67 Studierenden wiederholt, welche an allen drei Erhebungen teilgenommen hatten.

zusammenhängend die Lernergebnisse waren. Darüber gab das Kaiser-Meyer-Olkin Kriterium (KMO), die Eigenwerte und die aufgeklärte Varianz durch die Faktoren Rückschluss. In allen drei Fällen, sprechen höhere Werte dafür, dass eine homogenere Struktur den Lernergebnissen zugrunde lag, während niedrigere Werte dafürsprechen, dass Ergebnisse unabhängiger voneinander wahrgenommen wurden. Im letzten Schritt wurden die Faktorladungen der EFAs verglichen, um ein Bild darüber zu bekommen, welche Strukturen den Lernergebnissen im Detail zugrunde lagen.

Alle Analysen wurden in R (R Core Team 2021) mit dem Packet *psych* (Revelle 2019) gemacht. Im Sinne von Open Materials und Open Data sind alle Daten und R-Skripte unter <https://osf.io/ydx8z/> verfügbar.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Lernergebnisse im Verlauf von wiederholten Praxisforschungsprojekten

Im ersten Schritt analysierten wir die wahrgenommenen Lernergebnisse in Abhängigkeit von den wiederholten Praxisforschungsprojekten. Von Interesse war dabei einerseits, ein Bild davon zu bekommen, wie Lernergebnisse im Mittel ausgeprägt waren. Andererseits war von Interesse, ein Bild davon zu bekommen, wie Lernergebnisse in ihrer Standardabweichung ausgeprägt waren, sprich, ob sich Studierende ähnlicher oder unähnlicher wurden. Die betreffenden Ergebnisse sind in Abbildung 1 (Mittelwerte) und in Abbildung 2 (Standardabweichungen) dargestellt (s. Tabelle A1 im Appendix für eine Auflistung aller deskriptiven Werte).

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, haben sich die meisten Lernergebnisse im Mittel von t1 zu t3 deskriptiv erhöht: 18 der 22 Lernergebnisse hatten deskriptiv zu t3 einen höheren Mittelwert als zu t1. Ausnahmen waren hier die Items *meinen Unterricht nun strukturiert planen*, *die Zeitstruktur nun realistisch planen*, *meine Stimme nun situationsadäquat modulieren*, und *nun Forschungsfragen formulieren*, bei denen sich im Laufe der wiederholten Praxisforschung das mittlere Lernergebnis deskriptiv verringerte. Diese deskriptiven Mittelwerte lassen den Rückschluss zu, dass wiederholte Praxisforschung dazu führen kann, dass mehr profitiert wird, je mehr bereits praxisgeforscht wurde.

Lernergebnisse: Mittelwerte

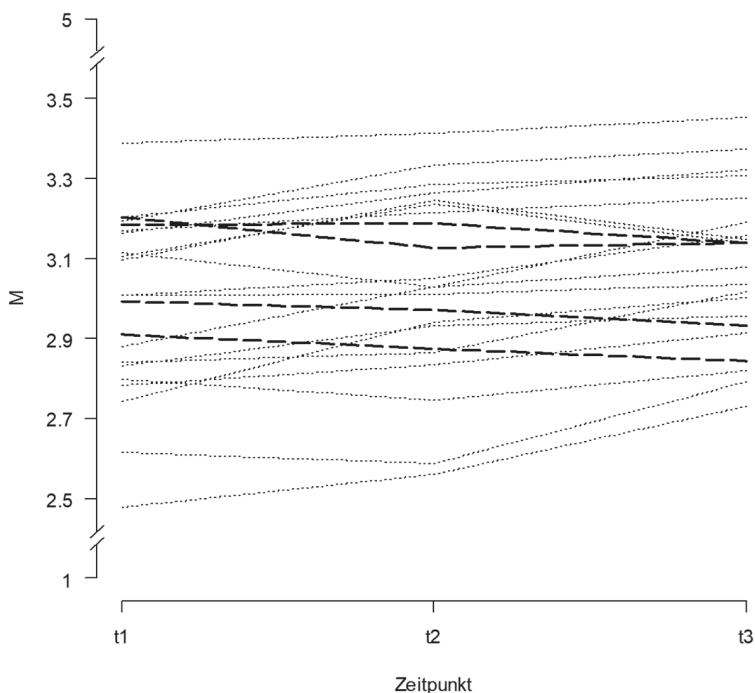


Abb. 1: Verläufe der 22 Lernergebnisse von t1 zu t3 in deren Mittelwert. Gepunktete Linien sind Lernergebnisse, die von t1 zu t3 im Mittel deskriptiv stiegen, strichlierte Linien sind Lernergebnisse, die von t1 zu t3 im Mittel deskriptiv sanken.
Anmerkung: s. Tabelle A1 im Appendix für Auflistung aller Werte.

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, waren die Standardabweichungen weniger konsistent als die Mittelwerte. Von den 22 Items stieg deskriptiv die Standardabweichung in 12 Fällen und sank in den übrigen 10 Fällen. Diese deskriptiven Unterschiede lassen den Rückschluss zu, dass im Verlauf von mehreren Praxisforschungsprojekten ausgewählte Lernergebnisse für Studierende ähnlicher profitabel wurden (maximale Senkung einer Standardabweichung von 0.23 für das Item *nun Forschungsfragen formulieren*), und andere ausgewählte Lernergebnisse für Studierenden weniger ähnlich profitabel wurden (maximale Steigung einer Standardabweichung von 0.12 für das Item *nun Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität einsetzen*).

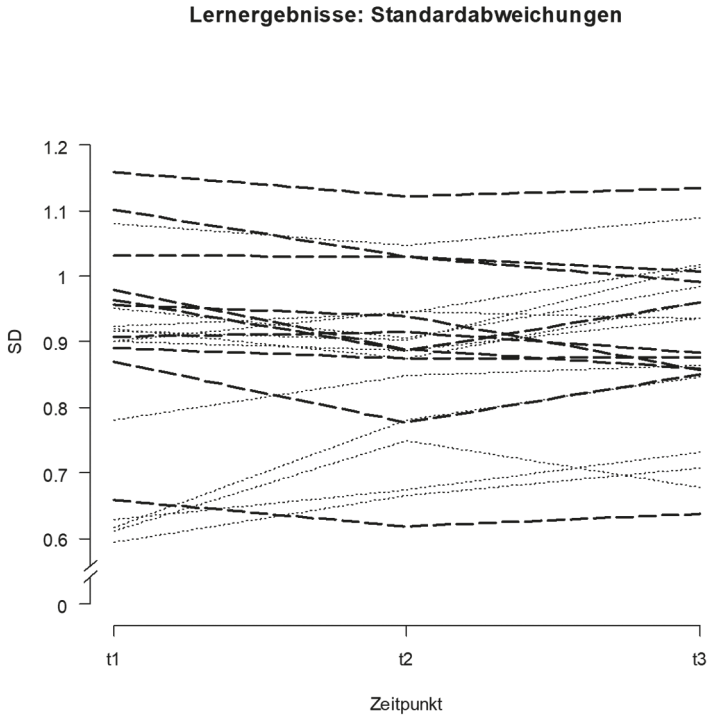


Abb. 2: Verläufe der 22 Lernergebnisse von t1 zu t3 in deren Standardabweichung. Gepunktete Linien betreffen Lernergebnisse, die von t1 zu t3 im Mittel deskriptiv stiegen, strichlierte Linien Lernergebnisse, die von t1 zu t3 im Mittel deskriptiv sanken.
Anmerkung: s. Tabelle A1 im Appendix für Auflistung aller Werte.

4.2 Veränderungen der Struktur von Lernergebnissen im Laufe von wiederholten Praxisforschungsprojekten

Die Lernergebnisse der drei Praxisforschungsprojekte wurden mittels EFA analysiert². Die EFAs wurden mit fünf Faktoren durchgeführt. Dies entspricht den bereits gefundenen Ergebnissen von Heissenberger-Lehofer und Kramer (2021) und war auch ob der Eigenwerte der drei EFAs indiziert (s. Tabelle 2).

² Die EFAs wurden wiederholt für die Teilstichprobe der $n = 67$, die an allen drei Messzeitpunkten teilnahmen. Die Ergebnisse variieren nur marginal zu den hier berichteten der drei Gesamtstichproben, und variieren nicht in den Schlussfolgerungen.

Tab. 2: Eigenwerte der Faktoren der EFAs zu den drei Messzeitpunkten.

| Faktor | t1 | t2 | t3 |
|--------|-------|-------|--------|
| 1 | 7.628 | 7.786 | 10.059 |
| 2 | 3.130 | 2.656 | 2.307 |
| 3 | 1.658 | 1.882 | 1.431 |
| 4 | 1.113 | 1.464 | 1.130 |
| 5 | 1.033 | 1.005 | 0.960 |
| 6 | 0.890 | 0.915 | 0.749 |
| 7 | 0.761 | 0.781 | 0.732 |
| 8 | 0.736 | 0.649 | 0.610 |
| 9 | 0.699 | 0.592 | 0.519 |
| 10 | 0.584 | 0.582 | 0.457 |
| 11 | 0.496 | 0.514 | 0.393 |
| 12 | 0.436 | 0.463 | 0.369 |
| 13 | 0.431 | 0.418 | 0.337 |
| 14 | 0.398 | 0.394 | 0.319 |
| 15 | 0.350 | 0.359 | 0.289 |
| 16 | 0.345 | 0.321 | 0.278 |
| 17 | 0.297 | 0.280 | 0.239 |
| 18 | 0.256 | 0.236 | 0.230 |
| 19 | 0.226 | 0.222 | 0.207 |
| 20 | 0.221 | 0.196 | 0.148 |
| 21 | 0.167 | 0.147 | 0.132 |
| 22 | 0.147 | 0.138 | 0.105 |

Anmerkung: Trennlinie zeigt, wo die Eigenwerte der Faktoren 1 unterschreiten.

Das KMO war für die drei Praxisforschungsprojekte .856, .831 und .892. Alle drei Werte bezeichnen, dass die Abhängigkeiten innerhalb der Lernergebnisse hoch ausfielen und demnach die Lernergebnisse reduziert werden können auf zugrundeliegende Faktoren bzw. übergeordnete Bereiche. Es zeigte sich jedoch, dass das KMO zum dritten Praxisforschungsprojekt höher war. Diese entspricht homogenen Lernergebnissen im dritten Praxisforschungsprojekt als in den ersten beiden.

Dieses Bild, das der KMO zeichnet, spiegelte sich auch in den Eigenwerten der Faktoren wider (s. Tabelle 2). Wendet man das Kriterium, dass ein Eigenwert eines Faktors größer 1 sein soll, streng an, ergaben sich für t1 und t2 fünf Faktoren, für t3 nur vier Faktoren. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich jedoch, dass der

fünfte Faktor bei t1 und t2 dieses Kriterium nur sehr knapp erfüllt (Eigenwert von 1.033 bzw. 1.005). Unterschiede zwischen den Praxisforschungsprojekten zeigten sich viel mehr im Eigenwert des ersten Faktors: dieser war zu t1 und t2 (7.628 bzw. 7.786) geringer als zu t3 (10.059). Zum dritten Praxisforschungsprojekt ließ sich demnach ein varianzstärkerer erster Faktor extrahieren. Dies entspricht dem Erwerb eines dominanteren übergeordneten Bereichs der Lernergebnisse, der sich zu t3 aus mehr einzelnen Lernergebnissen zusammensetzte als zu den anderen beiden Praxisforschungsprojekten.

Zur genaueren Betrachtung der Varianzstärke der Faktoren sind die Summen der quadrierten Ladungen und die aufgeklärten kumulativen Varianzen in Tabelle 3 dargestellt. Hier zeigte sich, den obigen Ergebnissen konform, dass der erste Faktor zu t3 mehr Varianz aufklärte als zu t1 und t2. Es zeigte sich auch, dass fünf Faktoren insgesamt zu t3 am meisten Varianz aufklären konnten. Genauer gesagt, reichten vier Faktoren zu t3 aus, um dieselbe Varianzaufklärung zu erreichen, für die zu t1 und t2 fünf Faktoren notwendig waren (.57 vs .571 vs .579). Dieser Unterschied entspricht in etwa dem Unterschied, der bereits durch die Aufklärung des ersten Faktors zustande kam (.247 vs .197 vs .191). Zusammengefasst zeigt diese genauere Betrachtung, dass zum dritten Praxisforschungsprojekt weniger disjunkte übergeordnete Bereiche wahrgenommen wurden als zum ersten/zweiten Praxisforschungsprojekt.

Tab. 3: Aufklärte Varianz durch die ersten fünf Faktoren der EFAs zu den drei Messzeitpunkten. Dafür sind die Summe der quadrierten Faktorladungen und die aufgeklärte kumulative Varianz angeführt.

| Faktor | Summe der quadrierten Ladungen | | | Aufgeklärte kumulative Varianz | | |
|--------|--------------------------------|-------|-------|--------------------------------|------|------|
| | t1 | t2 | t3 | t1 | t2 | t3 |
| 1 | 4.343 | 4.213 | 5.426 | .197 | .191 | .247 |
| 2 | 3.177 | 2.793 | 3.192 | .342 | .318 | .392 |
| 3 | 2.726 | 2.387 | 2.336 | .466 | .427 | .498 |
| 4 | 1.465 | 2.241 | 1.593 | .532 | .529 | .570 |
| 5 | 0.846 | 1.111 | 1.574 | .571 | .579 | .642 |

Im letzten Schritt interessierte uns, aus welchen Items sich diese Faktoren beziehungsweise übergeordneten Bereiche zusammensetzten. Die Ergebnisse der Faktorladungen der drei EFAs sind dafür in Tabelle 4 angeführt (s. auch Tabelle A2 im Appendix für eine vollständige Auflistung aller Faktorladungen). Es zeigte sich keine konsistente Faktorstruktur der Lernergebnisse über die drei Praxisforschungsprojekte hinweg.

Tab. 4: Standardisierte Faktorladungen der ersten fünf Faktoren der EFAs zu den drei Messzeitpunkten.

| Ich kann... | t1 | | | | | t2 | | | | | t3 | | | | |
|---|------|------|---|------|------|------|------|------|---|---|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nun die Interessen oder Wünsche der Schüler und Schülerinnen zum Unterrichten erheben. | .669 | | | .616 | .719 | | | | | | .365 | .807 | | | |
| nun Unterrichtsphasen basierend auf Interessen oder Wünschen der Schüler und Schülerinnen planen. | .679 | | | .683 | .490 | | | | | | .347 | .773 | | | |
| nun die Kooperation zwischen den Schülern und Schülerinnen fördern. | .715 | | | .316 | .373 | .495 | .308 | | | | .766 | .721 | | | .334 |
| Ziele nun mit verschiedenen Unterrichtsmethoden erreichen. | .608 | | | .678 | .704 | .369 | .346 | | | | .700 | .346 | | | |
| nun Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität einsetzen. | .721 | | | .704 | | | | | | | .682 | .355 | | | |
| nun Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen identifizieren. | .735 | | | | | | | | | | .579 | .622 | | | |
| nun Methoden des Active Learnings zielgerichtet einsetzen. | .590 | | | | | .502 | .398 | .325 | | | .419 | .563 | .398 | .325 | |
| nun Texte per Hand in der österreichischen Schulschrift schreiben. | .311 | .468 | | .398 | | | | | | | .412 | .667 | | | |
| meinen Unterricht nun strukturieren. | .445 | | | .488 | .645 | .450 | | | | | .325 | .603 | | | |
| die Unterrichtsphasen nun wie geplant umsetzen. | .414 | | | .461 | .413 | .512 | | | | | .565 | .597 | | | |
| die Zeitstruktur nun realistisch planen. | .306 | | | .749 | .653 | .304 | | | | | .468 | .574 | | | |
| im Unterricht nun Standardsprache anwenden. | .841 | | | | | .636 | | | | | | | | | |
| in unvorhergesehenen Situationen nun flexibel von meiner Unterrichtsplanung abweichen. | .530 | .382 | | .511 | | .481 | | | | | .432 | .508 | | | .495 |
| meine Stimme nun situationsadäquat modulieren. | .775 | | | .548 | | .861 | .319 | | | | .460 | | | | |
| nun für Schüler und Schülerinnen verständliche Instruktionen geben. | .667 | | | | | .438 | | | | | .769 | | | | |
| nun Forschungsfragen formulieren. | .660 | | | .593 | .390 | | | | | | .757 | | | | |
| nun Praxisforschungsmethoden anwenden, um Daten zu erheben. | .871 | | | .767 | | | | | | | .681 | | | | |
| nun Auswertungsmethoden anwenden, um Daten auszuwerten. | .772 | | | .834 | | .302 | .691 | | | | .379 | .359 | | | .310 |
| nun für die Einhaltung von Gesprächsregeln sorgen. | .453 | .461 | | | | .501 | | | | | .687 | | | | .460 |
| Maßnahmen des Klassenzimmermanagements nun adäquat einsetzen. | .437 | | | | | | | | | | | | | | |
| nun Forschungsergebnisse interpretieren. | .656 | | | .729 | | | | | | | .948 | | | | |
| nun aus Forschungsergebnissen Schlüsse für meinen künftigen Unterricht ziehen. | .553 | | | .640 | | | | | | | .546 | | | | |

Anmerkungen zu Tabelle 4: Die höchste Faktorladung pro Lernergebnis und Messzeitpunkt ist grau hinterlegt. Faktorladungen unter .3 ausgeblendet. Die Lernergebnisse sind sortiert absteigend nach den Faktorladungen zu t3.

Lediglich der Faktor, dessen Lernergebnisse Forschungskompetenzen abbilden (*nun Forschungsfragen formulieren, nun Praxisforschungsmethoden anwenden, um Daten zu erheben, nun Auswertungsmethoden anwenden, um Daten auszuwerten, nun Forschungsergebnisse interpretieren und nun aus Forschungsergebnissen Schlüsse für meinen künftigen Unterricht ziehen*), ließ sich zu t1 und t2 finden. Zu t3 zerfiel dieser Faktor aber in zwei Faktoren.

Die Lernergebnisbereiche, die zu t3 die beiden varianzstärksten Faktoren waren, zerfielen zu t1 und t2 nicht nur zu mehreren Faktoren, sondern setzten sich auch anders zusammen. So fielen zwar fünf Bereiche zu allen drei Praxisforschungsprojekten in den ersten Faktor (*nun die Interessen oder Wünsche der Schüler und Schülerinnen zum Unterricht erheben, nun Unterrichtsphasen basierend auf Interessen oder Wünschen der Schüler und Schülerinnen planen, Ziele nun mit verschiedenen Unterrichtsmethoden erreichen, nun Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität einsetzen, nun Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen identifizieren und nun Methoden des Active Learnings zielgerichtet einsetzen*), jedoch kamen zu t1, zu t2 und zu t3 noch andere Lernergebnisbereiche hinzu, um diesen Faktor zu bilden. Für den zweit-varianzstärksten Faktor zu t3 lässt sich nicht einmal diese Konsistenz ableiten. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Lernergebnisbereiche sich zu den drei Praxisforschungsprojekten in ihrer Struktur unterscheiden.

5 Diskussion

Die Zielsetzungen Forschenden Lernens beziehen sich auf die Förderung professionellen Lernens durch die Förderung von Forschungsorientierung (Hofer, 2013). Unsere Evidenzen weisen darauf hin, dass durch die mehrfache Durchführung von Praxisforschung den diesen Zielsetzungen zugehörigen Aspekten der *Weiterentwicklung der eigenen Praxis* und *Förderung von Forschungskompetenzen* auf Seiten von Lehramtsstudierenden zunehmend entsprochen werden kann. Über dieses grundlegende Ergebnis hinaus, bietet die vorliegende Studie Einblicke, wie wiederholtes Praxisforschen auf die Weiterentwicklung der eigenen Praxis und Forschungskompetenzen wirken kann. Genauer gesagt, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass *Forschen* einen stabilen, übergeordneten Teilbereich von Lernergebnissen durch Praxisforschung darstellt, während aus Lernergebnissen zur *Weiterentwicklung der eigenen Praxis* keine einheitlichen Konstrukte abgeleitet werden können, da sich diese Ergebnisse mit zunehmender Erfahrung der Studierenden verändern. Vor diesem Hintergrund ergeben sich einerseits Erkenntnisse in Bezug

auf Chancen und Herausforderungen der Förderung von professionellem Lernen und Forschungsorientierung durch Praxisforschung und andererseits Implikationen für die Interpretation bestehender Studien zu Lernergebnissen praktikumsintegrierter Praxisforschung.

5.1 Ausmaß von Lernergebnissen zu Weiterentwicklung von Praxis und Forschen

Unsere Studienresultate zeigen, dass es bei mehrfacher Praxisforschung zu relativ hohen und mit zunehmender Erfahrung deskriptiv steigenden Mittelwerten bei 14 der 17 Items zu Lernergebnissen in Bezug auf die Weiterentwicklung der Praxis kommt. Während andere Studien in Bezug auf professionelles Lernen zwar unspezifisch Steigerungen durch Praxisforschung feststellen (Smith & Sela 2005; Kitchen & Stevens 2008), liefern unsere Daten detailliertere Einblicke, die auf Unterschiede bei den Lernausgangslagen zwischen den Studierenden und diesbezügliche Unterschiede mit zunehmender Erfahrung bei den einzelnen Studierenden schließen lassen. Für diese Unterschiede spricht zunächst, dass die Standardabweichungen bei den Items zur Weiterentwicklung von Praxis bei den Forschungsprojekten in den unterschiedlichen Semestern inkonsistent variieren. Zusammenhänge zwischen der Wahl von Forschungsthemen und Lernergebnissen in unterschiedlichen Semestern liefern diesbezüglich weitere Einblicke: So zeigt sich, dass bei den drei über alle drei Semester am häufigsten gewählten Themen Ordnungsrahmen, Methodenvielfalt und inhaltliche Klarheit (Heissenberger-Lehofer 2021) durchgehend hohe mittlere Lernergebnisse sowie eine Steigerung derselben über den Studienverlauf hinweg auftreten. Im Gegensatz dazu werden Themen zu Unterrichtsplanung oder Sprache in höheren Semestern deutlich seltener gewählt. Dies kann bedeuten, dass die Studierenden hier größtenteils versierter werden und nur mehr wenige diesbezüglich Entwicklungsaufgaben orten. Die Studierenden, die sich erst in späteren Semestern diesen Themen widmen, profitieren dann im Mittel weniger. Sofern diese Studierenden einfachere Themen wählen, um Aufwand und Fehler im Forschungsprozess zu vermeiden (Heissenberger-Lehofer 2022), führt die Prämisse, subjektiv relevante Forschungsfragen zu wählen, Praxisforschung an ihre Grenzen. Möglich ist aber auch, dass diejenigen, die in höheren Semestern aus Studierendeneinschätzung vermeintlich einfachere, da weniger häufig gewählte Themen wählen, auch länger in der "survival stage" (Fuller & Bown 1975) verweilen und in Bezug auf die Weiterentwicklung ihrer Praxis weniger stark profitieren, was auf die Notwendigkeit zusätzlicher Betreuung hinweisen würde. Dass Katwijk et al. (2021) zeigen, dass in der Praxis durchschnittlich gute Studierende höhere Lernergebnisse aus Praxisforschung berichten als gute, weist darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Lernvoraussetzungen Studierender und Lernergebnissen aus Praxisforschung in weiteren Studien zu fokussieren ist.

Eine mehrmalige Durchführung von praktikumsintegrierter Praxisforschung in Lehramtsstudien zu integrieren, erscheint darüber hinaus argumentierbar, da bei vier der fünf forschungsbezogenen Items über die Semester hinweg im Mittel deskriptive Steigerungen bei gleichzeitig geringen Standardabweichungen auftreten, was auf eine zunehmende Ausbildung von Forschungskompetenzen hinweist.

5.2 Faktorielle Veränderungen der Lernergebnisse zu Weiterentwicklung der Praxis und Forschen

Über das Ausmaß der Lernergebnisse und deren Homo- beziehungsweise Heterogenität hinaus, untersuchten wir, ob es übergeordnete Bereiche in Bezug auf Lernergebnisse von praktikumsintegrierter Praxisforschung gibt und inwieweit sich diese im Laufe von wiederholter Praxisforschung verändern.

Es zeigt sich, dass Forschen bei den Erhebungen nach der ersten und zweiten Praxisforschung der Studierenden einen Faktor darstellt, der weitgehend mit dem von Paseka et al. (2022) als forschungsmethodische Sachkompetenz bezeichneten Faktor übereinstimmt. Nach dem dritten Projekt zerfällt dieser Faktor unseren Ergebnissen zufolge in zwei Faktoren. Insofern scheint bei ersten Forschungsversuchen eine holistische Einschätzung von Forschen vorzuliegen, die sich mit zunehmender Erfahrung in einen forschungsmethodischen und einen interpretativ-praxisbezogenen Teil ausdifferenziert. Dass jene Items, welche Interpretation und Schlüsse auf künftigen Unterricht aufgreifen, unabhängig von der Erfahrung im Praxisforschen immer die deskriptiv höchsten Mittelwerte aufweisen, kann als Hinweis gewertet werden, dass der Prämisse, die Weiterentwicklung von Unterricht zu fördern (Altrichter 2003), zunehmend gut entsprochen werden konnte. Zu welchen Effekten einheitlichere Vorgaben in Bezug auf Forschungsmethoden führen würden, wäre in Studien zu klären, die Konzepte, in denen Themen und Forschungsmethoden frei gewählt werden mit solchen, in denen diese reglementiert werden – wie der Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer 2014) – in Beziehung setzen.

Im Gegensatz zu den relativ homogenen Befunden bezüglich Forschen als übergeordneter Bereich von Lernergebnissen, zeigte sich in unserer Studie eine grundlegende Heterogenität in der faktoriellen Struktur der übrigen, auf Weiterentwicklung von Praxis bezogenen Lernergebnisse. Genauer gesagt, zeigten sich bei mehrfacher Durchführung von Praxisforschung immer andere Zusammensetzungen von Lernergebnissen, die anscheinend gemeinsam gefördert wurden. Weiters zeigen unsere Ergebnisse, dass bei mehrfacher Wiederholung von Praxisforschung weniger disjunkte übergeordnete Bereiche wahrgenommen werden als bei anfänglichen Forschungsprojekten. Auch diese Teilergebnisse bilden die Unterschiede der Studierenden in Bezug auf die Wahl ihrer Forschungsthemen, die Entwicklungsaufgaben entsprechen, und somit ihre unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungen über mehrere Forschungsprojekte hinweg ab. Ob die Resultate da-

rauf zurückzuführen sind, dass beim ersten Forschungsprojekt Lernergebnisse in Bezug auf mehrere, nicht direkt zum Forschungsthema passende Aspekte wahrgenommen werden, bei späteren Projekten diese jedoch stärker in jenem Bereich lokalisiert werden, zu dem geforscht wurde, gilt es, in künftigen Studien zu klären. Sollte sich dies bestätigen, könnte es bedeuten, dass Studierende die Abläufe im Aktions-Reflexionskreislauf von Praxisforschung (Altrichter, Posch & Spann 2018) bei erstmaliger Praxisforschung holistischer und mit mehr Erfahrung differenzierter und folglich kompetenter erfassen können, was für eine zunehmende Entwicklung von Expertise sprechen würde (Kraler 2012). Offen bleibt momentan allerdings, ob die sich in unseren Resultaten abbildenden Unterschiede zwischen den Studierenden in Bezug auf ihre Lernergebnisse im Bereich Weiterentwicklung von Praxis eher eine an den spezifischen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsaufgaben ausgerichteten Betreuung erfordern oder die Festlegung von mehr Reglements wie beispielsweise die Vorgabe von Forschungsthemen. Unklar ist zudem, inwieweit die in unserer Studie festgestellten Veränderungen der latenten Struktur von Lernergebnissen auf das Forschende Lernen, auf allgemeine Professionalisierungsprozesse oder auf andere Faktoren zurückzuführen ist. Hier müsste in künftigen Studien, wie es Keller-Schneider (2010) bereits in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg tat, genauer herausgearbeitet werden, welchen Einfluss Herausforderungen, individuelle Ressourcen sowie weitere Faktoren auf Lernergebnisse im Kontext Forschenden Lernens haben können.

Zusammengenommen legen unsere Ergebnisse nahe, dass das Ausmaß und die Weise, wie Lehramtsstudierende ihren Unterricht durch praktikumsintegrierte Praxisforschung weiterentwickeln, davon abhängt, mit wie viel Erfahrung zu Praxisforschung sie ihre Praxis beforschen. Unsere Ergebnisse stützen es daher nicht, von *der* Weiterentwicklung von Praxis in Bezug auf praktikumsintegrierter Praxisforschung zu sprechen; hier ist eine differenziertere Betrachtung notwendig, die die Vorerfahrungen der betreffenden Lernenden berücksichtigen muss. Dies bedeutet für die Praxis der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, dass curricular verankerte Phasen der Praxisforschung explizit die vorangegangene praktikumsintegrierter Praxisforschung Studierende berücksichtigen müssen. Andererseits bedeutete es auf der Ebene der Beforschung von Lernergebnissen praktikumsintegrierter Praxisforschung, dass Forscher und Forscherinnen nicht leichtfertig Lernergebnisse verschiedener Studien untereinander vergleichen sollten. Dafür müsste unter anderem sichergestellt sein, dass die beforschten Lernenden zwischen verschiedenen Studien vergleichbare Vorerfahrungen für Praxisforschung mitbringen.

6 Limitationen

Aufgrund der Spezifität des Konzepts PPS-PR, dessen Effekte in dem vorliegenden Beitrag thematisiert werden, ist es nicht möglich, die hier dargestellten Resultate uneingeschränkt auf andere Konzepte Forschenden Lernens zu generalisieren. Inwieweit es möglich ist, die gezogenen Schlüsse auf andere Settings zu transferieren, muss daher situativ entschieden werden (Fielding 2001). Zu beachten ist darüber hinaus, dass die Verbindung von Forschung und Praxis im Rahmen von Praxisforschung mit der Limitation einhergeht, dass schwer zu eruieren ist, ob die Effekte auf das Unterrichten oder das Forschen in der Praxis zurückgeführt werden können (Fichten 2010). Dies könnte durch ein experimentelles Design und die Berücksichtigung von Kontrollgruppen versucht werden. Mittels Vergleichsgruppen könnte man erheben, inwieweit sich unterschiedliche Ansätze in Bezug auf ihre Effekte unterscheiden. Obschon das Längsschnittdesign dieser Studie eine Darstellung der Entwicklung Studierender ermöglicht, wäre ein Pre-Post-Follow-Up-Design nützlich, um Unterschiede vor und nach Forschendem Lernen darstellen zu können. Der Einschränkung, dass Selbsteinschätzungen nicht ausreihend exakt sind, wurde in der Gesamtstudie zu PPS-PR versucht beizukommen, indem neben den Perspektiven Studierender auch jene von Lehrenden und Mentoren und Mentorinnen erhoben wurden.

Literatur

- Afdal, H.-W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, S. 215-226.
- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung - Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer, *Forschendes Lernen*. (S. 151-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper, *Handbuch Schulforschung* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H. & Fichten, W. (2005). Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. In J. Bastian, *Lehrerbildung in der Entwicklung*. (S. S. 94-105). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. aktualisierte Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. Houndmills: Palgrave.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.-L. (2009). *Inquiry as stance*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2019). *Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe*. https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/EVSO_Curriculum_Primar_Bachelor_PHSt_Version_Mitteilungsblatt_ab_2018_19.pdf
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt, *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 271-182). München: Waxmann.
- Fichten, W. & Moschner, B. (2009). Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wild, *Forschendes Lernen im Lehramtstudium* (S. 242-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter, *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11-42). Bad Heilbrunn: Waxmann.
- Fielding, M. (2001). *Taking Education seriously*. London: Routledge.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan, *Teacher Education II*, (S. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Heissenberger, K. (2016). Personalisierte Professionalisierung durch Praxisforschung im Praktikum. *Erziehung & Unterricht*(5-6), S. 464 – 472.
- Heissenberger-Lehofer, K. (2021). Praktikumsintegrierte Praxisforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Forschungsperspektiven*, 13, S. 39-64.
- Heissenberger-Lehofer, K. (2022). Motives of teacher students for choosing topics for internship-integrated practitioner research projects. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*(12), S. 275-294.
- Heissenberger-Lehofer, K. & Hochreiter, A. (2022). „DAS IST WIRKLICH SINNVOLL!“. Forschen lernen durch Forschendes Lernen. *die hochschullehre*, 30, S. S. 422-436.
- Heissenberger-Lehofer, K., & Krammer, G. (2021). Internship integrated practitioner research projects foster student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1931112>
- Heissenberger, K., & Matischek-Jauk, M. (2019). "It's worth it" practitioner research as a tool of professional learning: starting points, conclusions and benefits from the perspective of teacher-students. *Educational Action Research*, 28(4), S. 561-578.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), S. 310-320.
- Helmeke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrberufprofessionalität* (4. Ausg.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(3), S. 310-320.
- Huber, L. (2017). Reflexion. In H. Mieg & J. Lehmann, *Forschendes Lernen* (S. 101-114). Frankfurt: Campus.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahem zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers. *Educational Action Research*, 21(4), S. 532-548.
- Katwijk, L., Jansen, E., & Veen, K. (2021). Pre-service teacher research. *European Journal of Teacher Education*, S. 1-21.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), S. 7-28.
- Kossek, B. (2009). *Survey: Die forschungsgel leitete Lehre in der internationalen Diskussion*. https://ctl-lectures-archiv.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Forschungsgel leitete_Lehre_International_090414.pdf
- Kraler, C. (2012). *Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben (in) der Universitären Lehrer/innenbildung*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Levin, B., & Rock, T. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and inservice teacher partners in professional development school. *Journal of Teacher Education*, S. 135-149.
- Meyer, H. (2003). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer, *Forschendes Lernen*. (S. S. 99-116). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Ausg.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mieg, H. (2017). Forschendes Lernen - erste Bilanz. In H. Mieg & J. Lehmann, *Forschendes Lernen* (S. 15-36). Frankfurt am Main: Campus.
- OECD (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2017/2017-05-11_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf

- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., Feld, I. & Krammer, G. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 81-108.
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C. & Kminek, H. (2018). Krisen in der Professionalsierung. Wie sich Studierende Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs zuwenden. In M. Artmann, M. Berendock, P. Herzmann & A. Liegmann, *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung* (S. 21-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- R Core Team (2018). *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna: R Core Team. <https://www.r-project.org/>.
- Reitinger, J., Altrichter, H., Weber, C., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Forschendes Lernen im Kontext der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht*, (5-6), S. 436-444.
- Revelle, W. (2019) *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), S. 293-310.
- Tremp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 16-32.
- Ulvik, M., & Riese, H. (2016). Action Research in Pre-Service Teacher Education. *Professional Development in Education*, 42, S. 441-456.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2017). Action Research-connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), S. 273-287.
- White, S., Hepple, E., Tangen, D., Comelli, M., Alwi, A., & Shaari, Z. A. (2015). An introduction to education research methods: exploring the learning journey of pre-service teachers in a transnational programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 4(1), S. 37-41.

Autor:innenangaben

Heissenberger-Lehofer, Katharina, Mag. Dr., HS-Prof.,
Hochschulprofessorin für Begabungsförderung und Praxisforschung,
Pädagogische Hochschule Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte: Begabungsförderung, Pädagogische Forschung und
Forschendes Lernen in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung.
katharina.heissenberger-lehofer@phst.at

Krammer, Georg, Mag. Dr., Priv.-Doz., HS-Prof.,
Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung und angewandte
Psychometrie, Pädagogische Hochschule Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Lehrer- und Lehrerinnenbildung,
Psychometrie.
georg.krammer@phst.at

Appendix

Tabelle A1: Verläufe der 22 Lernergebnisse von t1 zu t3 in deren Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD).

| Ich kann... | M | | | SD | | |
|---|------|------|------|------|------|------|
| | t1 | t2 | t3 | t1 | t2 | t3 |
| 1. Maßnahmen des Klassenzimmermanagements nun adäquat einsetzen. | 3.01 | 3.05 | 3.16 | 0.78 | 0.85 | 0.86 |
| 2. meinen Unterricht nun strukturiert planen. | 3.20 | 3.13 | 3.14 | 0.90 | 0.89 | 0.94 |
| 3. die Zeitstruktur nun realistisch planen. | 2.91 | 2.87 | 2.84 | 0.92 | 0.88 | 0.96 |
| 4. die Unterrichtsphasen nun wie geplant umsetzen. | 3.10 | 3.25 | 3.15 | 0.87 | 0.78 | 0.85 |
| 5. in unvorhergesehenen Situationen nun flexibel von meiner Unterrichtsplanung abweichen. | 3.10 | 3.24 | 3.14 | 0.90 | 0.95 | 0.94 |
| 6. nun Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen identifizieren. | 2.80 | 2.75 | 2.82 | 0.96 | 0.89 | 0.96 |
| 7. nun Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität einsetzen. | 2.74 | 2.94 | 3.00 | 0.98 | 0.89 | 0.86 |
| 8. nun für Schüler und Schülerinnen verständliche Instruktionen geben. | 3.17 | 3.22 | 3.25 | 0.89 | 0.87 | 0.88 |
| 9. Ziele nun mit verschiedenen Unterrichtsmethoden erreichen. | 3.11 | 3.03 | 3.19 | 0.96 | 0.94 | 0.86 |
| 10. nun Methoden des Active Learnings zielgerichtet einsetzen. | 2.61 | 2.59 | 2.79 | 1.08 | 1.05 | 1.09 |
| 11. nun die Interessen oder Wünsche der Schüler und Schülerinnen zum Unterricht erheben. | 2.84 | 2.86 | 3.02 | 0.92 | 0.94 | 1.02 |
| 12. nun Unterrichtsphasen basierend auf Interessen oder Wünschen der Schüler und Schülerinnen planen. | 2.78 | 2.83 | 2.91 | 0.92 | 0.90 | 1.01 |
| 13. nun die Kooperation zwischen den Schülerinnen fördern. | 2.83 | 2.93 | 2.96 | 0.91 | 0.91 | 0.88 |
| 14. nun für die Einhaltung von Gesprächsregeln sorgen. | 2.88 | 3.03 | 3.08 | 0.95 | 0.91 | 0.98 |
| 15. im Unterricht nun Standardsprache anwenden. | 3.01 | 3.01 | 3.03 | 1.10 | 1.03 | 0.99 |
| 16. meine Stimme nun situationsadäquat modulieren. | 2.99 | 2.97 | 2.93 | 1.03 | 1.03 | 1.01 |
| 17. nun Texte per Hand in der österreichischen Schulschrift schreiben. | 2.48 | 2.56 | 2.73 | 1.16 | 1.12 | 1.13 |
| 18. nun Forschungsfragen formulieren. | 3.19 | 3.19 | 3.14 | 0.62 | 0.78 | 0.85 |
| 19. nun Praxisforschungsmethoden anwenden, um Daten zu erheben. | 3.20 | 3.28 | 3.30 | 0.61 | 0.75 | 0.68 |
| 20. nun Auswertungsmethoden anwenden, um Daten auszuwerten. | 3.16 | 3.26 | 3.32 | 0.63 | 0.67 | 0.73 |
| 21. nun Forschungsergebnisse interpretieren. | 3.19 | 3.33 | 3.37 | 0.59 | 0.67 | 0.71 |
| 22. nun aus Forschungsergebnissen Schlüsse für meinen künftigen Unterricht ziehen. | 3.39 | 3.41 | 3.45 | 0.66 | 0.62 | 0.64 |

Tabelle A2: Alle standardisierten Faktorladungen der ersten fünf Faktoren der EFAs zu den drei Messzeitpunkten.

| Ich kann... | t1 | | | | | t2 | | | | | t3 | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| nun die Interessen oder Wünsche der Schüler und Schülerinnen zum Unterricht erheben. | .669 | .145 | .164 | .150 | .616 | .719 | -.006 | .002 | .141 | .365 | .807 | .194 | .133 | .293 | .001 |
| nun Unterrichtsphasen basierend auf Interessen oder Wünschen der Schüler und Schülerinnen planen. | .679 | .255 | .041 | .172 | .233 | .683 | .037 | .197 | .069 | .347 | .773 | .238 | .163 | .156 | .049 |
| nun die Kooperation zwischen den Schülern und Schülerinnen fördern. | .715 | .258 | .020 | .119 | -.057 | .490 | .037 | .098 | .495 | .215 | .766 | .154 | .027 | .334 | .012 |
| Ziele nun mit verschiedenen Unterrichtsmethoden erreichen. | .608 | .161 | .059 | .171 | .316 | .373 | .151 | .369 | .308 | .180 | .721 | .255 | .230 | -.028 | .134 |
| im Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität einsetzen. | .721 | .238 | .194 | .053 | .015 | .678 | .160 | -.025 | .080 | .007 | .700 | .346 | -.053 | .172 | .144 |
| nun Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen identifizieren. | .735 | .253 | .072 | .095 | -.053 | .704 | .137 | .216 | .045 | .078 | .682 | .355 | .082 | .282 | .180 |
| nun Methoden des Active Learnings zielgerichtet einsetzen. | .590 | .107 | .049 | .165 | .035 | .117 | .182 | .283 | .145 | .579 | .622 | .277 | .235 | .109 | .074 |
| nun Texte per Hand in der österreichischen Schulschrift schreiben. | .311 | .468 | -.165 | .290 | .202 | .398 | .040 | .502 | .229 | .419 | .563 | .398 | .325 | .122 | -.034 |
| meinen Unterricht nun strukturiert planen. | .190 | .445 | -.068 | .488 | .114 | .645 | .098 | .140 | .450 | -.092 | .412 | .667 | .060 | .008 | .127 |
| die Unterrichtsphasen nun wie geplant umsetzen. | .414 | .268 | -.025 | .461 | -.218 | .413 | .068 | .235 | .512 | -.177 | .325 | .603 | .222 | .299 | .059 |
| die Zeitstruktur nun realistisch planen. | .306 | .239 | -.036 | .749 | .090 | .653 | .184 | .304 | .291 | -.028 | .565 | .597 | .250 | .166 | -.007 |
| im Unterricht nun Standardsprache anwenden. | .281 | .841 | .039 | .054 | .258 | .207 | .031 | .636 | .209 | .175 | .488 | .574 | .154 | .182 | .118 |
| in unvorhergesehenen Situationen nun flexibel von meiner Unterrichtsplanung abweichen. | .530 | .382 | -.145 | .249 | -.077 | .511 | .143 | .073 | .481 | -.039 | .288 | .573 | .077 | .495 | .138 |
| meine Stimme nun situationsadäquat modulieren. | .289 | .775 | .027 | .118 | -.015 | .067 | .102 | .861 | .319 | .093 | .432 | .508 | .292 | .252 | -.009 |
| nun für Schüler und Schülerinnen verständliche Instruktionen geben. | .232 | .667 | .087 | .148 | -.065 | .548 | .099 | .438 | .118 | .014 | .165 | .460 | -.056 | .185 | .265 |
| nun Forschungsfragen formulieren. | .023 | .084 | .660 | -.077 | .079 | .144 | .593 | .390 | -.194 | .262 | .239 | .129 | .769 | .017 | .079 |
| nun Praxisforschungsmethoden anwenden, um Daten zu erheben. | .011 | .076 | .871 | .093 | .066 | .104 | .767 | .031 | -.047 | .104 | .034 | .144 | .757 | .172 | .238 |
| nun Auswertungsmethoden anwenden, um Daten auszuwerten. | .108 | .029 | .772 | .046 | -.009 | .085 | .834 | .052 | .090 | .049 | .160 | -.008 | .681 | .153 | .310 |
| nun für die Einhaltung von Gesprächsregeln sorgen. | .453 | .461 | .149 | .143 | -.191 | .092 | .105 | .302 | .691 | .156 | .379 | .359 | .182 | .687 | .111 |
| Maßnahmen des Klassenzimmermanagements nun adäquat einsetzen. | .154 | .437 | .188 | .276 | .000 | .149 | .100 | .238 | .501 | .272 | .288 | .168 | .214 | .460 | .050 |
| nun Forschungsergebnisse interpretieren. | .037 | .025 | .656 | -.134 | .079 | .175 | .729 | -.027 | .137 | -.007 | .121 | .037 | .277 | .065 | .948 |
| nun aus Forschungsergebnissen Schlüsse für meinen künftigen Unterricht ziehen. | .082 | -.061 | .553 | .046 | -.257 | .020 | .640 | .086 | .242 | -.019 | .019 | .200 | .228 | .045 | .546 |

Anmerkung: Die höchste Faktorladung pro Lernergebnis und Messzeitpunkt ist grau hinterlegt. Die Lernergebnisse sind sortiert absteigend nach den Faktorladungen zu t3.

*Jan-Hendrik Hinzke, Vanessa-Patricia Boldt
und Alexandra Damm*

Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens

Zusammenfassung

Forschendes Lernen kann mittlerweile als etablierter Bestandteil universitärer Lehrer:innenbildung im deutschsprachigen Raum angesehen werden, insbesondere auch in den erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Studienteilen. Mit diesem hochschuldidaktischen Ansatz sind eine Vielzahl an Professionalisierungserwartungen verbunden, darunter auch, eine forschende Haltung oder einen forschenden Habitus zu entwickeln, die es erlauben, professionell mit Ungewissheit im (künftigen) Berufsalltag umzugehen. Theoretisch betrachtet erscheint forschendes Lernen als Möglichkeit, um beim Forschen Ungewissheit zu erfahren und sich zugleich Ungewissheit in der Lehrer:innentätigkeit forschend zu nähern. Vor diesem Hintergrund präsentiert der Beitrag zwei empirische Ausprägungen von Unsicherheit bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen und wie die Studierenden mit diesen Unsicherheiten umgehen. Sodann wird diskutiert, in welchem Verhältnis rekonstruierte Orientierungsrahmen zu den Formen von Unsicherheit stehen und inwiefern diese empirisch vorfindbaren Formen von Unsicherheit auf strukturelle Ungewissheit verweisen.

Schlüsselwörter

Universitäre Lehrer:innenbildung, Ungewissheit, Forschendes Lernen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode

Abstract

Inquiry-based learning can now be seen as an established component of university teacher education in German-speaking countries, especially in the educational science and school pedagogy parts of the curriculum. A variety of professionalization expectations are associated with this approach to higher education didactics, including the development of an inquiry-based attitude or

inquiry-based habitus that enables students to deal professionally with uncertainty in their (future) everyday professional lives. From a theoretical point of view, inquiry-based learning appears as a possibility to experience uncertainty in research and at the same time to approach uncertainty in teachers' work in a research-based way. Against this background, the paper presents two empirical manifestations of student teachers' lack of certainty about research and how students deal with this lack of certainty. It then discusses how reconstructed orientation frameworks relate to the forms of missing certainty and to what extent these forms can be designated uncertainty or insecurity.

Keywords

university teacher education, uncertainty, inquiry-based learning, professionalization, documentary method

1 Einleitung

Die Thematisierung von ‚Ungewissheit‘ hat in den letzten Jahren in der Professionsforschung in Bezug auf verschiedene akademische Berufe an Bedeutung gewonnen (Jeschke et al. 2013), auch und insbesondere im Kontext der Berufstätigkeit von Lehrpersonen (Paseka et al. 2018b, Bonnet et al. 2021). Weniger erforscht ist hingegen die Bedeutung von Ungewissheit im Studium für die Professionalisierung angehender Berufstätiger.

Dieser Beitrag setzt hier an, indem Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt zum forschenden Lernen von Master-Lehramtsstudierenden vorgestellt werden. In der Interpretation von 15 Gruppendiskussionen, die mit den Studierenden zu Veranstaltungsbeginn geführt wurden, ist aufgefallen, dass sich im Diskurs mancher Gruppen durchgehend etabliertes Wissen im Sinne von *Gewissheiten* in Bezug auf Forschen zeigt. In anderen Gruppen hingegen dokumentieren sich derartige Gewissheiten nicht, stattdessen zeigen sich Unsicherheiten.

Dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Forschen Unsicherheiten oder Ungewissheiten¹ erfahren, ist durchaus wahrscheinlich. So liegen Studienergebnisse dazu vor, dass „eine forschungsmethodische Ausbildung nur in etwas mehr als der Hälfte aller Lehramtsstudiengänge“ (Stelter & Miethe 2019, S. 31) in Deutschland stattfindet und damit wesentlich weniger als etwa in den grundständigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen (ebd.). Auch noch im Master-Studiengang kann Forschen somit Neuland für Lehramtsstudierende sein, wobei sich Unterschiede angesichts von differierenden wahrgenommenen Forschungsangeboten (Multus et al. 2017) sowie von unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen (Hericks et al. 2020) auch in Abhängigkeit von den studierten Unterrichtsfächern zeigen dürften.

1 Für die Unterscheidung zwischen ‚Unsicherheit‘ und ‚Ungewissheit‘ siehe Kap. 2 und 5.

In dem in diesem Beitrag fokussierten forschenden Lernen nach Ludwig Huber (2009) stellt Ungewissheit ein konstitutives Kennzeichen von Forschen dar. Sowohl der Prozess als auch das Produkt von Forschen sind demnach unklar und unsicher, denn es besteht ein „unbegrenzte[s] Risiko an Irrtümern und Umwegen“ (BAK 1970, S. 24). Daher wird „das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität, die Bereitschaft zu immer neuer Revision der Aussagen“ (Huber & Reinmann 2019, S. 113) zur Voraussetzung einer bildenden Auseinandersetzung mit Forschen. Forschendes Lernen kann dabei als eine Möglichkeit gelten, Studierende über den Aufbau einer sog. forschenden Grundhaltung (Wissenschaftsrat 2001) bzw. eines forschenden Habitus (Helsper 2021) auf einen professionellen Umgang mit Ungewissheit im Lehrer:innenberuf vorzubereiten. Mit Blick auf die Anbahnung einer forschenden Haltung schreiben Weyland und Fichten (2020, S. 675), dass beim forschenden Lernen „in der Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis ein damit verbundenes Experimentieren, Entwickeln und Prüfen ermöglicht und somit die Entwicklung einer solchen Haltung und eine Offenheit gegenüber Handlungsalternativen unterstützt“ wird. Kritisch muss dabei erwähnt werden, dass die ‚forschende Grundhaltung‘ in Publikationen zum forschenden Lernen oftmals nicht näher grundlagentheoretisch verortet wird, und somit, auch in ihrem Verhältnis zu einem forschenden Habitus, unterbestimmt bleibt.

Auch wenn das Auftreten von Ungewissheit – verstanden als Nicht-Wissen bzw. präziser, in Anlehnung an Wehling (2006), als Nicht-Wissen-Können in Bezug auf Prozess und Produkt von Forschen – somit durchaus zu erwarten ist, so stellt sich doch die empirisch bislang kaum bearbeitete Frage, inwiefern Ungewissheit(en) von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen in Kontexten forschenden Lernens wahrgenommen werden. Professionstheoretisch relevant ist auch die Frage, wie Studierende mit auftretenden Ungewissheiten umgehen. An der Art und Weise des Umgangs lässt sich diskutieren, inwiefern Ungewissheiten als Ausgangspunkt oder prozessbezogener ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen im Sinne des Aufbaus einer forschenden Haltung im Studium angesehen werden können.

Der vorliegende Beitrag nähert sich Antworten auf diese Fragen, indem zunächst auf den Forschungsstand zum Diskurs um Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und -professionalisierung eingegangen wird, wobei der Fokus auf Studien zum forschenden Lernen liegt (Kap. 2). Nach einer Vorstellung des Projektkontexts, des Samples und der methodischen Vorgehensweise (Kap. 3) werden im Ergebnisteil zwei Formen von Unsicherheit und des Umgangs damit im Diskurs vorgestellt. Dabei werden Relationen zu jenen Wissensbeständen deutlich, die das Denken und Handeln der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen orientieren (Kap. 4). Abschließend werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und Bezüge zu Ungewissheit hergestellt. Diskutiert wird eine darauf bezogene Anbahnung von Professionalisierungsprozessen im Rahmen universitärer Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

2 Ungewissheit im Kontext von Lehrer:innenprofessionalität und Professionalisierung durch forschendes Lernen

Der Diskurs um Ungewissheit im Kontext des Lehrer:innenberufs findet im deutschsprachigen Raum sowie auch im englischsprachigen Bereich (Mintz 2014; Manz & Suárez 2018) insbesondere in Bezug auf unterrichtliches Lehrer:innenhandeln statt. Im Folgenden wird diese unterrichtsbezogene Ungewissheit zunächst näher gekennzeichnet, indem unter Aufgriff des strukturtheoretischen und des praxeologisch-wissenssoziologischen Zugangs zwei Perspektiven auf dieses Thema skizziert werden. Daraufhin wird dargelegt, was in empirischer Forschung zu Ungewissheit in studentischen Perspektivierungen forschenden Lernens bekannt ist.

Der strukturtheoretische Zugang zu Ungewissheit lässt sich auf Ulrich Oevermanns soziologische Theorie der Entstehung des Neuen zurückführen, nach der jede Lebenspraxis als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1991, S. 297) dann ‚echte‘ Entscheidungen treffen muss, wenn Routinen krisenhaft scheitern. Ungewissheit bezieht sich dabei sowohl auf die Bewährung als auch die Begründung der Entscheidungen. Nach Werner Helsper kennzeichnet die sog. ‚Ungewissheitsantinomie‘ die unauflösbare Spannung zwischen Gewissheitsunterstellung bei gleichzeitigem Ungewissheitshorizont: Lehrpersonen müssen einem ‚als-ob-Handeln‘ folgen, ohne tatsächlich wissen zu können, was ihr Handeln bei den Schüler:innen (und Eltern) bewirkt. Im Kontrast zu etwa Ingenieur:innen können Lehrpersonen weder über Technologien verfügen noch rein subsumtionslogisch wissenschaftliches Wissen anwenden, denn sie können „sich nicht sicher sein, dass die wissenschaftliche Klassifikation auch im Einzelfall zutrifft und ihre Handlungsprotokolle in jedem Fall angemessen sind“ (Helsper 2021, S. 106). Stattdessen müssen sie unter Bedingungen konstitutiver Ungewissheit im Sinne einer nicht vorher- und steuerbaren Interaktion mit ihrer Klientel und einer letztlich ergebnisoffenen Interventionslogik agieren.

In Weiterführung dieser strukturtheoretischen Ausführungen hat Arno Combe (2018) im Aufgriff u. a. systemtheoretischer Überlegungen Luhmanns Ungewissheit im Sinne des Risikos der Anschlussverfehlung und Sinnbildung als produktiven Umgang mit Kontingenz im Unterricht beschrieben. Zusammen mit Angelika Paseka und Manuela Keller-Schneider hat Combe Kontingenz bzw. Ungewissheit u. a. als Reflexiv-Werden des Wissens dargestellt (Combe et al. 2018). Demnach gelte es als Lehrperson, Kontingenz bzw. Ungewissheit „nicht nur zu ertragen, sondern als Herausforderung anzunehmen und als konstitutives Moment des professionellen Handelns zu nutzen“ (ebd., S. 56). Ungewissheit und Kontingenz erscheinen somit „einerseits [...] als konstitutive Strukturmomente pädagogischer Interaktion“, andererseits „als Startpunkt von Lern- und Bildungsprozessen“ (Bonnet et al. 2021, S. 4).

In neueren Texten zum professionellen Handeln nutzt auch Bohnsack in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive den Ungewissheitsbegriff. Dabei rekurriert er auf Karl Mannheim, der mit Blick auf die 1920er und 1930er Jahre konstatiert, dass sich im Zuge von Modernisierungsprozessen ein „Gegeneinanderdenken“ (Mannheim 1929, S. 59) entwickelt hat, wodurch Begriffe nun nicht mehr für alle einheitlich verständlich sind, sondern eine „eigentümliche Perspektivität“ (ebd.) besitzen. Bohnsack greift in Zusammenarbeit mit Andreas Bonnet und Uwe Hericks das mit dieser Krisendiagnose verbundene Theorem Mannheims von der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980, S. 296) auf, womit gemeint ist, dass Personen in kommunikativer oder konjunktiver Beziehung zu Ausschnitten von Welt stehen können. Während die kommunikative Beziehung durch theoretisches Wissen geprägt ist, das erst interpretiert werden muss, basiert die konjunktive Beziehung auf atheoretischem, implizitem Wissen, das als Teil des konjunktiven Erfahrungsraums unmittelbar verstanden wird. Bohnsack et al. (2022) verbinden diese Doppeltheit mit dem Begriff Ungewissheit.

Lehrpersonen sollen bei aller Ungewissheit hinsichtlich der Sachhaltigkeit – Unterrichtsinhalte basieren auf potenziell stets umstrittenen Fachinhalten, die durch die Organisation Schule noch einmal überformt werden (Bonnet 2020) – als Fach- und Sachvermittler:innen auftreten, wozu kommunikatives Wissen notwendig ist. Gleichzeitig können sie potenziell aber auch in einer konjunktiven Beziehung zu den Unterrichtsgegenständen stehen. Letzteres gilt auch für Schüler:innen, wobei deren konjunktive Zugänge zu den Unterrichtsgegenständen untereinander und auch gegenüber jenen der Lehrperson differieren können. Sie sind aufgefordert, interpretierbares und sprachlich kommunizierbares, d.h. theoretisches Wissen über die Gegenstände zu produzieren bzw. (in Leistungssituationen) zu zeigen. In dieser komplexen Interaktionssituation mit doppelten Überlagerungen von kommunikativem und konjunktivem Wissen kann sich eine Lehrperson des Erfolgs der Vermittlungstätigkeit nicht sicher sein (s. zur Unterscheidung verschiedener Formen von Ungewissheit Bonnet & Hericks 2022).

Diese Einblicke lassen erkennen, dass Ungewissheit im Unterricht unumgänglich ist und es gilt, einen produktiven Umgang damit zu finden. Forschendes Lernen könnte eine Möglichkeit darstellen, Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden zu initiieren, die über den Aufbau einer forschenden Haltung oder eines forschenden Habitus (s. Kap. 1) dazu beitragen, einen solchen produktiven Umgang mit unterrichtlicher Ungewissheit vorzubereiten.

Der Forschungsstand zu studentischen Perspektivierungen von und Erfahrungen mit forschendem Lernen lässt erkennen, dass Ungewissheit bzw. die Vorbereitung auf unterrichtliche Ungewissheit in diesem Kontext bislang nicht explizit erforscht wurde. Es liegen jedoch Studien vor, aus denen Schlüsse auf Ausprägungen von Ungewissheit und den Umgang mit Ungewissheit bezogen auf den Prozess forschenden Lernens gezogen werden können.

Dabei kann auf vorliegende Evaluationsstudien zum forschenden Lernen in Anbindung an schulpraktische Studien, v. a. dem Praxissemester, zurückgegriffen werden. In vornehmlich auf Selbsteinschätzungen basierenden Evaluationen zur Kompetenzentwicklung zeigt sich, dass forschendes Lernen im Lehramtsstudium mit „vor allem instrumentelle[r] Fähigkeiten für die empirischen Teile der studentischen Arbeiten“ einher geht, „während die Fähigkeit, der Berufspraxis mit einer kritisch-reflexiven Haltung zu begegnen und Theorie-Praxis-Relationen herzustellen, dadurch kaum entwickelt bzw. verbessert wird“ (Fichten & Weyland 2020, S. 676). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass Lehramtsstudierende im Praxissemester mehrheitlich dem Unterrichten Priorität gegenüber dem forschenden Lernen einräumen, letzteres als übermäßige Belastung wahrgenommen und keine berufsbezogene Relevanz im forschenden Lernen gesehen wird (zusammenfassend Fichten & Weyland 2018). So führt auch Udo Gerheim (2019) auf Basis einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen an, dass gewinnbringende Prozesse forschenden Lernens „von zahlreichen (strukturellen) Ambivalenzmustern und Störparametern bedroht“ (ebd., S. 224) sind. Neben einem nur ansatzweise ausgeprägten akademischen Selbstverständnis der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschung analysiert er unter anderem eine fehlende Vermittlung von Sinnhaftigkeit, eingeschränkte Freiheitsgrade beim Forschen, ein Gefühl der Überforderung und prekäre Zeitressourcen seitens der Studierenden.

Weitere qualitativ-rekonstruktive Studien deuten darauf hin, dass zwischen unterschiedlichen Typen, wie Lehramtsstudierende Anforderungen forschenden Lernens wahrnehmen und bearbeiten, zu unterscheiden ist. In Bezug auf forschendes Lernen im Praxissemester rekonstruieren Anke Liegmann et al. (2018) mit ‚sachbezogene, neugierige Offenheit‘ und ‚pragmatische Effizienz‘ zu Beginn der Lehr-Lern-Veranstaltung zwei Orientierungsrahmen, von denen der erste ihrer Interpretation nach anschlussfähiger an eine forschende Haltung ist. In Bezug auf forschendes Lernen ohne Anbindung an schulpraktische Studien zeigt Andreas Feindt (2007) auf, dass heterogene Orientierungsrahmen, die sich bei Studierenden am Ende forschenden Lernens zeigen, mit unterschiedlichen (studien-)biographischen Erfahrungen der Studierenden zusammenhängen. Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke (2018) zeigen, dass Lehramtsstudierende im Rahmen von Veranstaltungen forschenden Lernens ohne Praktikumsbezug sowohl zu Beginn als auch am Ende des Forschungsprozesses diverse Irritationen thematisieren, die sie beim Forschen erfahren haben. Diese beziehen sich zu Veranstaltungsbeginn auf die Phase der Datenerhebung, zu Veranstaltungsende darüber hinaus auch auf die Datenauswertung und Forschung an sich (Hinzke & Paseka 2021). Erfasst wurden differenzierte Umgangsweisen mit diesen Irritationen am Veranstaltungsende: Während sich ein Typus auf die Bearbeitung dieser Irritationen einlässt (‚Einlassung‘), wurden zwei Untertypen der Distanzierung

von den Irritationen und Anforderungen herausgearbeitet („Distanzierung im Abwägungsmodus“, „Distanzierung im Abarbeitungsmodus“) (Hinzke & Paseka 2023; Paseka et al. 2023).

Vorliegende Studien deuten also an, dass Lehramtsstudierende eine Reihe von *Anforderungen* und *Irritationen* beim forschenden Lernen wahrnehmen und unterschiedlich mit diesen umgehen können. Diese Anforderungen und Irritationen können (implizit) mit Ungewissheit verbunden sein, doch fehlt es bislang an Studien, in denen Ausprägungen von Ungewissheit bzw. auch Unsicherheit und der Umgang von Lehramtsstudierenden damit untersucht werden. Der vorliegende Beitrag setzt hier an. Dabei wird in Anlehnung an die obigen Ausführungen Ungewissheit als Phänomen verstanden, das auf Strukturprobleme und differente Logiken verweist, die von Lehramtsstudierenden zwar (reflexiv) bearbeitet, aber nicht aufgelöst werden können. Ungewissheit kann zu erfahrbaren Unsicherheiten führen. Es stellt sich somit die doppelte Frage, inwiefern Lehramtsstudierende beim Forschenden Lernen Unsicherheiten erfahren und inwiefern derartige Unsicherheiten auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) verweisen.

3 Projektkontext, Sample und Forschungsmethoden

Die im Folgekapitel präsentierten Ergebnisse stammen aus dem Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: ein Standortvergleich“ (ReLieF)², welches das primäre Ziel verfolgt, kollektive Orientierungen Lehramtsstudierender in Bezug auf forschendes Lernen an zwei Universitäten zu rekonstruieren und Professionalisierungsverläufe im Längsschnitt nachzuzeichnen. Die für diesen Beitrag herangezogene Datengrundlage besteht dabei aus 15 Gruppendiskussionen mit in der Regel vier oder fünf Lehramtsstudierenden, die in zwei erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen forschenden Lernens an der Universität Hamburg und in vier bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen an der Universität Bielefeld erhoben wurden. Die Umsetzung forschenden Lernens an diesen beiden Standorten ist insofern vergleichbar, als sich jeweils an der Konzeption forschenden Lernens nach Ludwig Huber (2009) orientiert wird (s. Kap. 1), d. h. die Master-Studierenden darauf vorbereitet werden, innerhalb der zweisemestrigen Seminarveranstaltung einen gesamten Forschungsprozess an einer Schule durchzuführen und darüber u. a. in Form einer Hausarbeit zu reflektieren.

Angesichts der Covid-19 Pandemie wurden die Gruppendiskussionen im April 2021 digital via Zoom erhoben. Dabei dienten die von Ralf Bohnsack (2021, S. 227) formulierten „(R)eflexive(n) Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen“ als Richtschnur, sodass u. a. darauf geachtet wurde, dass

2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 442370514.

sich Impulse und (Nach-)Fragen stets an die gesamte Gruppe richten, Themen initiiert, aber keine Propositionen gesetzt werden und kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge erfolgt. In der Folge entwickelte sich auch im Online-Format ein selbstläufiger Diskurs unter den Studierenden, wenngleich es kaum zu überlappendem Sprechen kam (Hinzke & Paseka 2022). Als Eingangsimpuls wurde den Studierenden in jeder Gruppe eine Wortkarte gezeigt, auf der ‚Forschen‘ stand, und die Studierenden wurden gebeten, sich darüber auszutauschen. Dieser Impuls wurde gewählt, da die Erhebungen in den ersten Seminarsitzungen stattfanden – und damit zu einem Zeitpunkt, an dem noch nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Studierenden über Erfahrungen mit forschendem Lernen verfügen. Stattdessen sollten sie über die zentrale Tätigkeit im forschenden Lernen, das Forschen, ins Gespräch kommen. Während im Projekt mittlerweile auch Gruppendiskussionen mit denselben Studierenden am Ende der zweisemestrigen Lehrveranstaltungen geführt wurden, beziehen sich die nachfolgenden Ergebnisse auf die ersten Datenerhebungen.

Die Datenauswertung erfolgt mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017, 2021). Im Projekt zielt die Auswertung im Kern darauf, Orientierungen als Oberbegriff von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen (im engeren und im weiteren Sinne) der Studierenden in Bezug auf Forschen zu rekonstruieren. Nach der Erstellung und Kontrolle von Volltranskripten³ wurden diese zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, um die thematische Struktur der Gruppendiskussionen zu erfassen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurde die Analysehaltung geändert, von der Frage, was gesagt wurde, dazu, wie es gesagt wurde. Zur Eruierung der modi operandi, die den Orientierungsrahmen zugrunde liegen, wurde dabei die Diskursorganisation der Diskussionen analysiert (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021) und eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt (Nohl 2017). Dabei kam der Eingangspassage als jener Passage, in der die Studierenden am stärksten aufgefordert sind ihre eigenen Relevanzen zu entfalten, ein besonderes Gewicht zu. Die hier gefundenen Orientierungen wurden daraufhin mit Ergebnissen von Analysen weiterer Passagen der Gruppendiskussionen verglichen, insbesondere von interaktiv auffälligen Fokussierungsmetaphern. Ein fortgesetzter Interfallvergleich ermöglichte schließlich die Schärfung der fallbezogenen Ergebnisse und das Herausarbeiten fallübergreifender Orientierungen. Die für diesen Beitrag durchgeführten Analysen zeigen, dass die Studierenden auf verschiedene Wissensbestände und Gewissheiten rekurrieren, wenn sie über Forschen sprechen. Allerdings zeigen sich auch Ausprägungen von Unsicherheit, die im Folgenden in ihrer Relation zu den rekonstruierten Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) und Orientierungsschemata präsentiert werden (Kap. 4). Dis-

3 Erstellt nach den erweiterten Regeln nach Dresing & Pehl (2018).

kutiert wird dann in Kapitel 5, inwiefern diese Ausprägungen von Unsicherheit auf zugrundeliegende Ungewissheit(en) bezogen werden können.

4 Empirische Ergebnisse: Umgang mit Unsicherheiten in Bezug auf Forschen

Hinsichtlich der leitenden Frage, ob bzw. wenn ja, welche Unsicherheiten von Lehramtsstudierenden zu Beginn universitärer Veranstaltungen forschenden Lernens wahrgenommen werden und wie sie mit diesen umgehen, werden im Folgenden zwei Fälle präsentiert, in denen sich je eine Ausprägung von Unsicherheit dokumentiert (Kap. 4.1 und 4.2). Dabei handelt es sich um jene beiden Ausprägungen, die sich im herangezogenen Datenmaterial vornehmlich zeigen.

4.1 Unsicherheit hinsichtlich der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen: Was ist Forschen?

Aus der Diskussion B3 geht eine Unsicherheit der Studierenden *in Bezug auf die Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen* hervor. So startet die Diskussion mit einer grundlegenden Frage zum Begriffsverständnis von Forschen:

S2w: Ich überlege, was das ehrlich gesagt, heißt. Also ich habe nicht das Gefühl, wenn Forschen das ist, was wir jetzt in der Forschungswerkstatt machen, habe ich nicht das Gefühl, das schon mal gemacht zu haben [...] Literaturforschung, Literaturarbeiten, so was, aber das ist ja kein praktisches, ich rede mit Menschen, forsche an etwas [...]

S3w: Ist aber auch ein Teil von Forschen, // das ist dann

S2w: Wahrscheinlich. //

S3w: wahrscheinlich so ein bisschen die Frage. Wie definieren wir Forschen überhaupt, was ist das für uns? (.) Gibt es da Grenzen? (.)

S1w: Ja, (unv.) wo fängt Forschen an, wo hört Forschen auf? Also das wäre tatsächlich auch meine Frage, was versteht man denn genau unter (.) Forschen? (B3, Z. 65-79)

Unsicherheit zeigt sich hier im Hinblick auf von den Studierenden nicht wahrgenommene Grenzen von Forschen. Sie dokumentiert sich im Datenmaterial anhand einer Reihe offener Fragen: Wie definieren wir das? Was ist das für uns? Gibt es Grenzen? Wo fängt Forschen an, wo hört es auf? Was versteht man genau unter Forschen? Die Studierenden verbleiben bei einer Aneinanderreihung von Fragen, es erfolgen keine klaren Antworten, in denen sich Wissen und Gewissheit dokumentieren würden. Vielmehr zeigen sich Antwortversuche, die als Wahrscheinlichkeit verhandelt (Z. 73) und als eigenes „Gefühl“ (Z. 66, Z. 67) gekennzeichnet werden, wodurch implizit auf die eigene Standortgebundenheit verwiesen und der Geltungscharakter der Aussage eingeschränkt wird. Die subjektive Wahrnehmung steht im Mittelpunkt, verbunden mit einer Negierung bereits über Erfahrungen mit Forschen zu verfügen.

Auch im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass die Studierenden zu keiner abschließenden – mindestens für sie gewissen und von ihnen geteilten – Definition kommen. Stattdessen arbeiten sie sich an Abgrenzungen zwischen „in der Literatur irgendetwas zu erforschen“ (Z. 137) und „Recherchieren“ (Z. 138) ab und versuchen eigene Studiererfahrungen vor diesem Hintergrund einzuordnen:

S1w: [...] aber Forschen ist, wie gesagt, ist das Literatur? Also das ist/ es ist ja dann alles, es ist ja sowohl in der Literatur irgendetwas zu erforschen, wo ich die Grenze mit dem Recherchieren ein bisschen schwierig finde und ähm/ und eben auch praktisch was zu machen (.). Und dann kann ich sagen, dass ich im Labor geforscht habe für meine (lachend) Bachelorarbeit und natürlich irgendwie in der ähm/ in der Literatur, weil das einfach uralte (.) Verfahren waren, also die dann aus dem (.) Mittelalter teilweise (.) in irgendeiner Form überliefert waren [...] Dann hatte ich mit Forschen schon zu tun, aber (lachend) ansonsten hält sich das sehr in Grenzen, außer die (.) Literaturrecherche, die wahrscheinlich jeder schon für irgendeine Hausarbeit oder so was gemacht hat.

S4w: (..) Ich finde das einen Unterschied zum Beispiel in der Literaturwissenschaft, ob ich jetzt sage ähm, ich schreibe darüber, wie (..) irgendein Autor eine bes/ eine bestimmte Sache gesehen hat, oder ich stelle, zum Beispiel, selber eine Argumentation auf und versuche das zu belegen. Also dann (..) finde ich, überschreite ich wieder (.) die reine Recherchearbeit. [...] ich hab halt in beiden Fächern immer diese literaturwissenschaftlichen Hausarbeiten. Ja, da habe ich am Anfang auch darüber nachgedacht, inwiefern das jetzt Forschung ist, glaube ich, aber (.) ich finde, wenn ich eine eigene Argumentation aufstelle ähm, dann ist das für mich schon (.) Forschungsarbeit so. (B3, Z. 135-163)

S1w stellt sich die Frage, inwieweit Literaturrecherche Forschung ist. Die Grenzziehung fällt der Studentin schwer, was darauf hindeutet, dass es für sie eine Überschneidung zwischen Forschen und Recherchieren gibt bzw. diese beiden Tätigkeiten in ihrer Kontextabhängigkeit gesehen werden müssen. So sei beispielsweise Literaturrecherche im Rahmen von Hausarbeiten mitunter als Forschen zu betrachten – das Lachen könnte hier jedoch auf eine gewisse Ironisierung verweisen. Letztlich bleibt die Grenzziehung und Einordnung offen, was sich auch an sprachlichen Markern festmachen lässt: Im Versuch der Begründung der eigenen Einschätzung werden Generalisierungen vorgenommen („es ist ja dann alles“, Z. 136f.) und bei der Thematisierung des eigenen Tuns im Hinblick auf Forschen werden Diffusität ausdrückende Formulierungen gewählt („irgendetwas“, Z. 136; „irgendwie“, Z. 141, Z. 145; „irgendeiner“, Z. 143; „irgendeine“, Z. 149; „oder so was“, ebd.). Eigene Erfahrungen mit Forschen werden dabei letztlich durch S1w als relativ gering eingeschätzt („hält sich das sehr in Grenzen“, Z. 176) und verallgemeinert („jeder schon für irgendeine eine Hausarbeit oder so was gemacht hat“, Z. 177f.). In der nachfolgenden Aussage stellt S4w daraufhin wiederum ihre Sichtweise („ich finde“, Z. 179) dar, in der sie Forschen mit dem Aufstellen und Belegen einer Argumentation verbindet und von einer „reine[n] Recherche-

arbeit“ (Z. 183f.) abgrenzt. Die Gruppe bringt immer wieder neue Gedanken zu Forschen ein ohne zu einer abschließenden, von allen geteilten Definition zu kommen. So bleibt die Frage, was Forschen meint, schlussendlich unbeantwortet und offen. Nicht nur in der Eingangspassage, sondern auch darüberhinausgehend zeigt sich in dieser Diskussion letztlich keine Gewissheit dahingehend, was Forschen kennzeichnet und konturiert.

Bezüglich des Umgangs der Gruppe mit der Unsicherheit wird deutlich, dass die Studierenden verschiedene Annäherungen an Forschen vornimmt. Auffällig ist dabei die Nutzung von Vergleichshorizonten. So zieht diese Gruppe immer wieder Erfahrungen mit der Erstellung von Haus- und Bachelorarbeiten heran und prüft, inwiefern etwa ein diesbezügliches Recherchieren als Forschen zu bezeichnen ist. Die Prüfung gelangt dabei zu keinem Ergebnis, stattdessen reihen die Studierenden neue Gedanken aneinander, was Forschen sein *kann*, wobei sie Kriterien für Forschen diskutieren. Es zeigt sich weiterhin keine Gewissheit (s. Abb. 1).

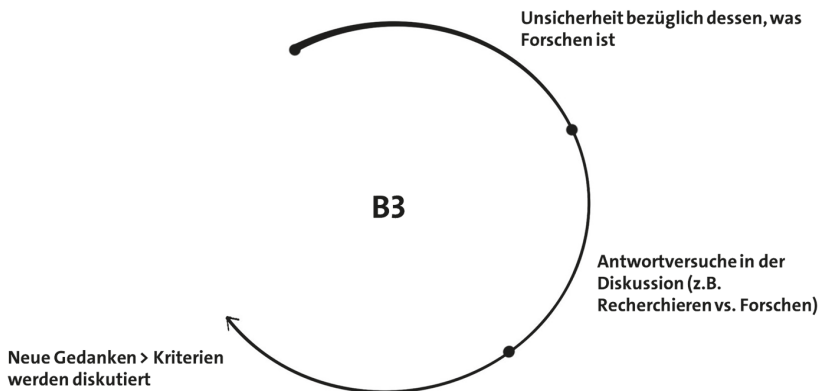


Abb. 1: Unsicherheit und Umgang damit in Gruppe B3

Über die Verhandlung von Common Sense-Theorien schaffen die Studierenden auch einen gewissen „Rahmen“ (Z. 362, Z. 370, Z. 512), der ihnen auf expliziter Ebene Orientierung bietet. Derartige Common Sense-Theorien scheinen auf, wenn die Studierenden im weiteren Verlauf der Diskussion über die Notwendigkeit von „Methoden“ (Z. 495, Z. 496) und einer „konzeptionelle[n] Einführung“ (Z. 498) sprechen, mit deren Hilfe man sich an „Vorschrift[en]“ (Z. 358) halten und so „das Richtige“ (Z. 359) machen kann.

Die dargelegten Diskursbewegungen erweisen sich im Datenmaterial, d. h. über einen Vergleich mit weiteren im Projekt durchgeführten Rekonstruktionen, als typisch für den Orientierungsrahmen ‚*persönliche Annäherung*‘, der als kollektiv geteilter Orientierungsrahmen im engeren Sinne auch die Auseinandersetzung der

Gruppe B3 mit dem Thema Forschen strukturiert. Können die Common Sense-Theorien über Forschen als Ausdruck von Sicherheit bzw. Gewissheit gelesen werden, so impliziert der Orientierungsrahmen ‚persönliche Annäherung‘ zunächst einmal genau das Gegenteil. Die Studierenden thematisieren Forschen auf Basis einer starken Identifikation mit einer studiumsbezogenen Noviz:innenrolle in Bezug auf Forschen. Beispielsweise grenzen sich die Studierenden von erfahreneren und in punkto Forschen aus ihrer Sicht qualifizierteren Mitgliedern der Universität – Forschenden und Dozierenden – ab und schwächen zugleich ihre eigenen Erfahrungen mit Forschen insofern ab, als sie deren Umfang und Relevanz einklammern. Die Studierenden stellen immer wieder Fragen, ohne im Diskurs zu Antworten zu gelangen, und bringen ihr Unwissen hinsichtlich Forschen auch explizit zum Ausdruck.

Dadurch ergibt sich eine gebrochene Verkettung von einerseits Unsicherheit und andererseits Rückgriff auf Wissen (über Common Sense-Theorien) in Bezug auf Forschen. Während sich die Unsicherheit im Vollzug der Gruppendiskussion zeigt und einer performativen Logik folgt, verweisen die Common Sense-Theorien als Orientierungsschemata auf eine propositionale Logik.

4.2 Unsicherheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschen:

Hat Forschen einen Nutzen?

Gruppe E1 steht für Fälle, die sich nicht primär mit der Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen beschäftigen, sondern sich an der Verwertbarkeit im Sinne eines möglichen Nutzens von Forschen abarbeiten. Dabei ist für die Gruppenmitglieder nicht gewiss, inwiefern Forschen einen Nutzen in Bezug auf ihre künftige Tätigkeit als Lehrperson hat. Zur Beantwortung dieser Frage und damit zur Schaffung von Gewissheit rekurren die Studierenden auf Erfahrungen aus ihrem Studium und, anders als Gruppe B3, aus ihrer eigenen Schulzeit. Zudem antizipieren sie, wie auch aus folgender Passage hervorgeht und ebenfalls anders als Gruppe B3, ihre Lehrer:innentätigkeit:

S4w: Ähm aber irgendwie (.) K/ hat's mir dann irgendwie schmerzlich, den Bezug von diesen (.) Forschungen dann zu meinem späteren Job zu ziehen. (.) Und war dann mehr so, ja, okay, das mach ich jetzt für die Uni. Aber irgendwie (.) ist das ja nicht wirklich das, was ich später mache. Also (.) hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt und dann halt/ (.) Ja. Okay. (.) Hm (nachdenklich) das ist halt (.) jetzt weg so ungefähr. (.) Also irgendwie, ja, weiß ich auch nicht. (.) Also man sagt ja, man soll dann auch später als Lehrerin (.) äh dann (.) forschen. (.) Aber wie das genau abläuft und ob man das dann immer macht, wenn man 'ne neue Klasse hat, das weiß ich ehrlich ge/ kann ich mir nicht so vorstellen. Weil (.) man war ja selber in der Schule. Und ich kann mich nicht daran erinnern, dass (.) meine Lehrer irgendwann mal mit mir geforscht haben

S2w: (.) Ja. Das sehe ich auch so. (E1, Z. 90-103)

Forschen scheint für die Studentin S4w nicht eindeutig zur Lehrer:innenrolle zu passen, wird aber im Studium als Norm von einer unbestimmten Instanz vorgegeben. Die zum Ausdruck gebrachte und auf erfahrungsbasiertem Wissen fußende Gewissheit, dass Forschen nicht mit der Lehrer:innentätigkeit kompatibel ist, wird als Begründung für die spezifische Art des Umgangs mit Forschen im Studium herangezogen („hab ich das eigentlich alles immer nur so erledigt“, Z. 95). Das Wissen ist für die Studierende „halt jetzt weg“ (Z. 96), was in einen Zusammenhang dazu gestellt wird, dass die Relevanz von Forschen vor dem Hintergrund von eigenen Schulerfahrungen niedrig eingeschätzt wird. Gleichzeitig ziehen sich Unsicherheitsmarker wie „irgendwie“ (Z. 90, Z. 93), „weiß ich auch nicht“ (Z. 97) und vermehrte Pausen beim Sprechen durch die Passage. Die mit Erfahrungen verbundene Gewissheit wird somit immer wieder abgeschwächt. Die anderen Gruppenmitglieder validieren, wie oben in der Reaktion von Studentin S2w angedeutet, diese Einschätzung. Auch sie sehen weder einen direkten Nutzen noch eine Verschränkung zwischen Forschen und der Lehrer:innentätigkeit. Als Erfahrungshintergrund dient dabei auch bei ihnen die eigene Schulzeit und dort erlebte Lehrpersonen – Erfahrungen, die die aktuellen Vorstellungen vom Berufsfeld zu prägen scheinen.

Auch die konkret anstehende forschende Tätigkeit im Praktikum wird unter dem Aspekt der Verwertbarkeit und des Nutzens diskutiert. Hierfür steht exemplarisch die folgende Passage:

S1w: (.) Mir geht's da eigentlich genauso. Also als ich am Anfang das erste Mal gehört habe, dass wir wirklich da auch selber forschen müssen, (.) dacht ich mir auch eigentlich erstmal, (.) was soll das bringen? Weil ich will ja nur/ (.) Ich will 'n ordentliches Praktikum machen mit Praxiserfahrungen, wo ich selber unterrichte. (.) Und das Forschen nebenbei fand ich am Anfang dann auch (.) äh relativ belastend, muss ich sagen.

S2w: (.) Ich find's auch immer noch belastend. (E1, Z. 118-125)

Erkennbar wird an der Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘, dass es Studentin S1w als extern gesetzte Anforderung im Sinne einer Vorgabe wahrnimmt, im Praxissemester zu forschen. Daraufhin wird diese universitäre Fremdrahmung mit einer persönlichen Belastung verbunden. Das forschende Lernen im Kontext der praktikumsbegleitenden Seminare erscheint hier wie auch in weiteren Passagen der Gruppendiskussion durchgehend im negativen Horizont – im Kontrast zu einem positiven Gegenhorizont, der darin besteht, Erfahrungen mit dem Unterrichten zu sammeln. Im Begriff des „ordentliche[n] Praktikum[s]“ (Z. 121) entfaltet sich eine Fokussierungsmetapher der Gruppe, die in der Folge lebhaft diese Aussage bestätigt. Das „ich“ betont dabei das eigene Streben nach einem anderen Praktikum im Widerspruch zu der wahrgenommenen Fremdrahmung durch universitäre Vorgaben. Die Studierenden sträuben sich gegen ein Forschen, das ihnen auferlegt wird.

In der folgenden Passage deuten die Studierenden an, dass sie mehr Gewissheit hinsichtlich der Verwertbarkeit von Forschung hätten, wenn der Nutzen des Erforschens direkt in der Praxis erkennbar werden würde.

S4w: (.) Also ich fände 's halt auch irgendwie logischer, wenn (.) das Forschungsprojekt wär, (.) (klopfendes Geräusch) Erstelle einen perfekte Unterrichtsreihe oder so// (halt schon?).

S2w: Einen Unterrichts-// -Entwurf. Oder irgendwie sowas so. Was man im/ im Ref dann auch machen muss. Ja.

S4w: Ja. Richtig. Dass man dann vielleicht schon irgendwas an der Hand hat, was man tatsächlich hinterher gebrauchen kann. (E1, Z. 128-134)

Der positive Gegenhorizont einer Ausgestaltung des Praxissemesters wird entworfen, der Anforderungen des Referendariats vorwegnimmt und auf die Berufspraxis vorbereitet. Genutzt wird dabei die Metapher „etwas an der Hand haben“ (Z. 133f.), in der sich eine Orientierung an etwas unmittelbar Greifbarem dokumentiert, die eine Körperlichkeit und damit einen direkten Kontakt einbezieht. Implizit zeigt sich hier ein Verständnis der Studierenden, nach dem Forschungsergebnisse im Gegensatz zu einem Unterrichtsentwurf als Teilaspekt der Handlungspraxis einer Lehrkraft nicht greifbar sind. Dadurch, dass die Studierenden offenbar nicht sehen, durch Forschen etwas „an der Hand“ zu haben, dokumentiert sich eine gewisse Distanz zum Forschen.

Zusammenfassend zeigt sich bei Gruppe E1, dass sich die Unsicherheit in dieser Gruppe mit der Frage nach der Verwertbarkeit auf eine andere Frage bezieht als in Gruppe B3. Auch die Umgangsweisen damit unterscheiden sich. Im Diskurs der Gruppe E1 über den Nutzen von Forschen im künftigen Beruf zeigt sich Unsicherheit vor allem auf sprachlicher Ebene. Gleichzeitig wird im unhinterfragten Aufgriff von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, d. h. im vormals beobachteten Lehrer:innenhandeln, Gewissheit in dem Sinne deutlich, dass Forschen ein möglicher Nutzen auch für die antizipierte eigene Lehrer:innentätigkeit abgesprochen wird. Es handelt sich dabei insofern um eine vorläufige Schließung, als die Diskussion durch die gemeinsame Hervorbringung dieser erfahrungsbasierten Gewissheit immer wieder abbrechen könnte. Jedoch verhandeln die Studierenden ihre Überlegungen in einem Modus der Abschwächung und Eingrenzung und eröffnen damit immer wieder den Raum für weitere Gedanken zu dem Thema Nutzen. So wird dieses Thema im Verlauf der Eingangspassage mehrfach aufgegriffen und hinterfragt, ehe die Gruppe die Frage scheinbar aufs Neue beantwortet. Die Unsicherheit, markiert durch eine abschwächende bzw. einschränkende Wortwahl, besteht somit in einem Nichtwissen dahingehend, ob und wie sich der Nutzen einstellen wird. Es kommt letztlich zu keiner abschließenden Gewissheit bezüglich dieser Frage, sie bleibt wiederum ähnlich wie bei Gruppe B3 letztlich offen (s. Abb. 2).

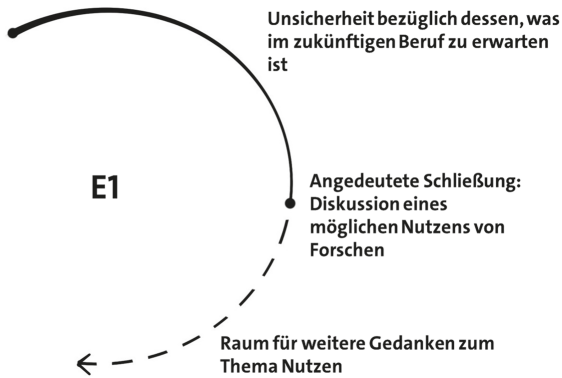


Abb. 2: Unsicherheit und Umgang damit in Gruppe E1

In Gruppe E1 zeigt sich der Orientierungsrahmen ‚*universitäre Fremdrahmung*‘. Wahrgenommene universitäre Vorgaben und Normen rahmen die Überlegungen zum Forschen, so etwa, im Praxissemester forschen zu müssen. Die universitäre Fremdrahmung wird mit Vorgaben und Ansprüchen verbunden, die den Studierenden ihrer Darstellung nach von außen verordnet werden (z. B. die Gestaltung des Praktikums). Die Universität lässt forschen und implementiert dieses Forschen im Kontext des Praktikums, was als Auslöser dessen verstanden werden kann, dass sich die Studierenden mit der Frage nach der Verwertbarkeit von Forschen und der diesbezüglichen Unsicherheit beschäftigen. Der Wunsch nach einem „ordentlichen Praktikum“ (Z. 121) steht wie ein Kondensat für die Reibung der Studierenden an den universitären Vorgaben, denen sie dadurch einen eigenen Entwurf entgegensetzen. Es deutet sich jedoch an, dass die Studierenden den Vorgaben letztlich folgen werden.

5 Diskussion und Ausblick

Die Interpretation befasst sich mit den Fragen, inwiefern Unsicherheit(en) von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Forschen in Kontexten forschenden Lernens wahrgenommen werden und wie Studierende mit auftretenden Unsicherheiten umgehen. Die Auswertung von 15 Gruppendiskussionen, die an den Universitäten Bielefeld und Hamburg mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens erhoben wurden, zeigt erstens, dass sich in mehreren, nicht aber in allen Gruppen Unsicherheit in Bezug auf das Thema ‚Forschen‘ dokumentiert. Dabei lassen sich zweitens zwei Formen unterscheiden, die in Kapitel 4 an je einem Fall nachgezeichnet wurden. Eine Unsicherheit, die sich auf die

Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen gegenüber anderen studentischen Tätigkeiten bezieht (Gruppe B3), steht einer Unsicherheit gegenüber, die auf Verwertbarkeits- und Nützlichkeitsaspekte von Forschen für die antizipierte Berufstätigkeit ausgerichtet ist (Gruppe E1).

Inwiefern weisen diese Rekonstruktionen nun auf Ungewissheit hin? Fasst man Ungewissheit – in Anlehnung an strukturtheoretisch fundierte Arbeiten (Kap. 2) – als Strukturphänomen, so bietet sich eine Differenzierung zwischen einem ‚Noch-Nicht-Wissen‘ und einem ‚Nicht-Wissen-Können‘ an (s. Kap. 1, Wehling 2006). Geht man davon aus, dass die Studierenden zum präsentierten Erhebungszeitpunkt t1 noch kaum über Erfahrungen mit Forschen verfügen, diese aber im Rahmen der Veranstaltungen forschenden Lernens aufbauen werden, ließen sich die rekonstruierten Ausprägungen von Unsicherheit als ein ‚Noch-Nicht-Wissen‘ fassen, das eher auf eine (temporäre) Unsicherheit bzw. ein (temporäres) Unwissen hindeutet, welche durch Lernprozesse überwunden werden können. Ungewissheit im Sinne eines andauernden Nicht-Wissen-Könnens würde sich hingegen dann zeigen, wenn angenommen wird, dass die Studierenden keine Möglichkeit haben, ihr ‚Noch-Nicht-Wissen‘ zu überwinden. Interpretationen zum Erhebungszeitpunkt t2 dürften hier weiterführend sein, da dadurch geprüft werden kann, inwiefern sich die Unsicherheiten auch noch am Ende des forschenden Lernens zeigen oder aber durch Erfahrungen und Lernprozesse geschlossen werden können.

Aus den Analysen geht zudem hervor, dass die Studierenden unterschiedlich mit den Unsicherheiten umgehen. Der Unterschied besteht darin, ob es im Diskurs zu vorläufigen Schließungen kommt (Gruppe E1) oder nicht (Gruppe B3). Gemein ist beiden Umgangsweisen, dass die jeweilige Unsicherheit im Rahmen der Diskussionen letztlich weiter bestehen bleibt. Vermeintlich gefundene Gewissheiten werden dabei immer wieder brüchig. Erkennbar wurden schließlich Relationen zwischen den Unsicherheiten einerseits und den rekonstruierten Wissensbeständen im Sinne von Orientierungen der Studierenden andererseits. Unsicherheit ist nicht gleichzusetzen mit der Abwesenheit von orientierendem Wissen, sondern weist vielmehr daraufhin, dass das Wissen, das sich in den Äußerungen der Studierenden dokumentiert, nicht mit Gewissheit in Bezug auf Forschen verbunden ist. Es müsste in weiteren Analysen untersucht werden, ob sich systematische Zusammenhänge zwischen bestimmten Orientierungsrahmen, die den Diskurs der Gruppen über Forschen strukturieren, sowie auch bestimmten Normen und Common Sense-Vorstellungen der Studierenden und der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Unsicherheiten zeigen.

Was bedeuten diese explorativen Ergebnisse für einen professionellen Umgang mit Unsicherheiten und für die Gestaltung der universitären Lehrer:innenbildung?

Wie dargelegt wird das Thema Ungewissheit bislang v.a. im Diskurs um Lehrer:innenprofessionalität verhandelt (s. Kap. 2), wobei der strukturtheoretische und der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz Ungewissheit als kon-

stitutives Merkmal unterrichtlicher Interaktion herausstellen. Ungewissheit im Rahmen des Studiums und damit die Frage, wie Studierende auf einen professionellen Umgang mit Kontingenzen, Irritationen und Ungewissheit vorbereitet werden können, geraten bislang weitaus weniger in den Blick (Ausnahmen Keller-Schneider 2018; Paseka et al. 2018a; Hinzke 2022; Wilken 2022). Als Bindeglied zwischen Studium und professionellen Anforderungen könnte dabei die Herausbildung einer forschenden Grundhaltung (Wissenschaftsrat 2001) oder eines forschenden Habitus (Helsper 2021) fungieren, die als Zielgrößen des forschenden Lernens gelten.

Die in diesem Beitrag rekonstruierten Unsicherheiten und Orientierungsrahmen lassen sich dabei je unterschiedlich auf Unterrichtsanforderungen und einen forschenden Habitus beziehen. Gruppe E1 stellt über die Verhandlung von Verwertungsaspekten Bezüge zum künftigen eigenen Unterrichten her. In den dabei genutzten Metaphern der ‚perfekten Unterrichtsreihe‘ und dem Bestreben, durch eine solche Unterrichtsreihe bereits im Studium etwas im Referendariat Nützliches ‚an der Hand zu haben‘, deutet sich ein Unterrichtsverständnis an, das an Gewissheit im Sinne von Planbarkeitsvorstellungen, der Erfüllung wahrgenommener Anforderungen in Studium und Referendariat und pragmatischen Umsetzungsgedanken ausgerichtet ist (s. auch den Orientierungsrahmen ‚pragmatische Effizienz‘ bei Liegmann et al. 2018 sowie den ‚technologischen‘ Typus bei Herzmann & Liegmann 2018). Dies entspricht keinem forschenden Habitus, als dessen Kennzeichen ein Einlassen auf Ungewissheit und ein produktiver Umgang mit Offenheit und Kontingenz angesehen werden können (Bonnet et al. 2021). Deutlich wird in diesem Fall stattdessen die Bedeutung einer universitären Fremdrahmung, wodurch erkennbar wird, dass die Studierenden forschendes Lernen nicht als willkommene Gelegenheit der Professionalisierung im Sinne der Auseinandersetzung mit Schule und sich selbst in einem forschenden Gestus, sondern als notwendigerweise zu erledigende Aufgabe rahmen (siehe den ‚Abarbeitungsmodus‘ bei Hinzke & Paseka 2023). Demgegenüber stellt Gruppe B3 keine Bezüge zwischen Forschen und Unterrichten her, was ggf. auch damit zusammenhängt, dass das forschende Lernen in dieser Gruppe anders als bei Gruppe E1 nicht an ein Schulpraktikum angebunden ist. Diese Gruppe arbeitet im Sinne einer *persönlichen Annäherung* an der Herstellung eines grundlegenden Zugangs zum Forschen, der es ihnen ermöglicht, Forschen als Phänomen näher zu greifen (siehe hierzu die relative Forschungsferne im Lehramt: Multus et al. 2017; Stelter & Miethel 2019). Auffällig ist dabei, dass Gruppe B3 nicht auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit rekurriert, während Gruppe E1 Beobachtungen aus dieser Zeit heranzieht und darauf aufbauend eine Nicht-Passung zwischen Lehrer:innenhandeln und Forschen herausstellt.

Aus diesen Ergebnissen ergeben sich differenzierte Implikationen für die Lehrer:innenbildung. So erscheint es professionstheoretisch betrachtet notwen-

dig, dass sich Studierende wie jene aus Gruppe B3 überhaupt einen Zugang zu Forschen erarbeiten. Die rekonstruierte Unsicherheit bezüglich Beschaffenheit und Abgrenzung von Forschen könnte hier als ‚Treiber‘ oder ‚Motor‘ der Auseinandersetzung dienen. Es bleibt abzuwarten, ob die Studierenden durch die eigenständige Durchführung eines Projekts forschenden Lernens einen solchen Zugang erarbeiten können. Ggf. bräuchte es hier weiterführende Hinweise und Begleitung seitens der Dozierenden. Bei Studierenden wie jenen der Gruppe E1 könnte hingegen eine Irritation vorhandener Vorstellungen über Forschen und Unterrichten zielführend sein, um einen Raum für die Entstehung eines forschenden Habitus und eines produktiven Umgangs mit unterrichtlicher Ungewissheit zu eröffnen – und ihnen damit einen anderen Zugang zum Erkennen einer Sinnhaftigkeit forschenden Lernens zu ermöglichen. Auch hier bräuchte es ggf. eine gezielte Intervention durch Dozierende, denn Irritationen können auch im Modus einer Distanzierung bearbeitet werden (Paseka & Hinzke 2018; Hinzke & Paseka 2023). Geschieht dies, besteht die Gefahr, dass sich Studierende nicht auf das forschende Lernen einlassen (Fichten & Weyland 2020) und es trotz des Anspruchs forschenden Lernens im Praktikum zu einem Imitationslernen (Rothland & Boecker 2014) kommt.

Zu beachten ist dabei, dass in diesem Beitrag Unsicherheiten dargelegt wurden, die sich zu Beginn der untersuchten Veranstaltungen forschenden Lernens zeigen. Die im Projekt „ReLieF“ ebenfalls erhobenen Daten am Ende der Veranstaltungen versprechen künftig empirisch basierte Auskunft darüber geben zu können, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende mit spezifischen Formaten forschenden Lernens gemacht haben und ob sich dadurch bedingte Veränderungen von Orientierungsrahmen, Unsicherheiten bzw. Ungewissheiten und Umgangsweisen damit zeigen.

Literatur

- BAK = Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Dies. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbio-graphischen Forschung. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.),

- Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Prose, M. (Hrsg.) (2021). Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 3-24.
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 81-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* [8. Aufl.]. Marburg: Eigenverlag.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analysen und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen. The wider view* (S. 47-58). Münster: WTM.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673-680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Gerheim, U. (2019). Forschendes Lehren und Lernen in der Lehrer_innenbildung – Ambivalenzmuster und Ablaufstörungen aus der Perspektive der Studierenden. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Hermann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 211-228). Berlin: Lang.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung* (S. 247-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohnthick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2022). Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 5. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 41-64.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24 (1), S. 172-188.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jeschke, S., Jakobs, E.-M. & Dröge, A. (Hrsg.) (2013). *Exploring Uncertainty. Ungewissheit und Unsicherheit im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1929). *Ideologie und Utopie*. Bonn: Cohen.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manz, E., & Suárez, E. (2018). Supporting teachers to negotiate uncertainty for science, students, and teaching. *Science Education*, 102 (4), S. 771-795.
- Mintz, J. (2014). *Professional Uncertainty, Knowledge and Relationship in the Classroom: A psychosocial perspective*. London & New York: Routledge.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen*. BMBF.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.
- Overmann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018a). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 299-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.) (2018b). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H., & Boldt, V.-P. (2023, accepted). Learning through Perplexities in Inquiry-based Learning Settings in Teacher Education. *Teachers & Teaching*.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung* [5. Aufl.]. München: Oldenbourg.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 386-397.
- Stelter, A. & Mieth, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), S. 25-33.
- Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Wilken, A. (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzierungen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* (Drs. 5065-01). Berlin.

Autor:innenangaben

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.,

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Boldt, Vanessa-Patricia, M. Ed.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung, Professionsforschung, Dokumentarische Methode.

vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Damm, Dipl.-Päd.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, zudem Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf, Forschendes Lernen und Praxisphasen im Lehrer:innenberuf, Digitalisierung in schulischen und erwachsenbildnerischen Kontexten, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

alexandra.damm@erziehung.uni-giessen.de, zudem: damm@die-bonn.de

Tobias Leonhard

Auch ohne Studium? Lehrer:in-Werden als Subjektivierungsgeschehen

Zusammenfassung

Angesichts des verbreiteten Mangels an Lehrpersonen wird im Beitrag versucht, unter Bezugnahme auf praxis- und subjektivierungstheoretische Positionen eine im Vergleich zu etablierten Ansätzen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung nochmals anders perspektivierte Beschreibung von Prozessen des Lehrer:in-Werdens zu entwickeln. Diese Lesart wird anhand zweier empirischer Fälle plausibilisiert. Die Ergebnisse bilden den Hintergrund, um die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrer:in-Werdens im Modus alleinigen „training on the job“ auszuloten.

Schlüsselwörter

Praxistheorien, Subjektivierung, Lehrpersonenbildung, Lehrpersonenmangel

Abstract

Impressed by the widespread shortage of teachers, the article develops a description of processes of becoming a teacher with reference to practice- and subjectivation-theoretical positions. This perspective is made plausible on the basis of two empirical cases. The possibilities and limits of becoming a teacher only in the mode of “training on the job” are sounded out on this basis.

Keywords

practice theory, subjectivation, teacher education, teacher shortage

1 Einleitung

Angesichts des verbreiteten Mangels an Lehrpersonen nicht nur im berufsbildenden, sondern auch im allgemeinbildenden Schulwesen ist eine erhebliche Zunahme von Personen in den Schulen zu beobachten, die zwar als Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden, aber nicht auf dem regulären Weg über ein Studium und ggf. ein Referendariat in den Lehrberuf gelangt sind (Bressler & Rotter 2018, Porsch 2021, Reintjes et al. 2020). Nicht nur die formellen Zugangswege in den Lehrberuf diversifizieren sich in vielfältige, oft als besonders ‚praxisnah‘ beworbene oder ‚berufsbegleitend‘ konzipierte Studienvarianten, sondern es entstehen auch

zunehmend Möglichkeiten für Personen wie Studierende mit wenig einschlägiger oder im Extremfall auch ohne eine solche Vorbefassung mindestens befristet Verantwortung für Unterricht mit ganzen Schulklassen übernehmen zu können.

Das Spektrum der Zugangswege unterscheidet sich erheblich bezüglich der Eingangsvoraussetzungen und der formellen Qualifizierung vor dem Berufseinstieg und rangiert von quasi voraussetzungslosem Direkteinstieg von Personen ohne (einschlägiges) Studium in die Schule, wie dies befristet seit 2022 im Kanton Zürich möglich ist, bis hin zum sog. qualifizierten Quereinstieg, bei dem Personen mit Fachstudium vor dem Berufseinstieg das Referendariat absolvieren (als Überblick Reintjes et al. 2020).

Während es undenkbar wäre, die verwaiste Hausarztpraxis auf dem Land mit einem Laien als Vertretungsarzt wiederzubesetzen, ist eine vergleichbare Rigorosität bei der Besetzung freier Stellen von Lehrpersonen nicht zu beobachten. Die Not macht jedoch nicht nur erfinderisch, sondern sie relativiert die Grundannahme, dass Berufe, die gesellschaftliche Zentralwerte vertreten, nur über eine zertifizierte Ausbildung zugänglich sind (Stichweh 1992). Der situativ erforderliche Pragmatismus und die daraus resultierenden ‚Notmaßnahmen‘ entwickeln jedoch absehbar eine eigene „normative Kraft des Faktischen“ (Jellinek 1929, S. 337), tragen also dazu bei, dass zunehmend als normal oder zumindest vorübergehend akzeptabel betrachtet wird, dass Personen Schüler:innen gegenüberstehen, die zum Teil über äußerst kurze Wege in den Lehrberuf gelangt sind. Angesichts dieser Entwicklungen scheint es fast aus der Zeit gefallen, den Weg in den Lehrberuf mit allzu hohen Anforderungen und langen akademischen Qualifizierungswegen, gar mit ‚Professionalisierung‘ zu verbinden, oder genau hinzuschauen, was im Prozess des Lehrer:in-Werdens geschieht.

Dabei ist es so wohlfeil wie vorschnell, den Personen, die ‚nicht konventionell‘ in den Lehrberuf kommen, mangels einschlägigem Studium generell die Qualität in der Arbeit mit Schüler:innen abzusprechen und die Deprofessionalisierung bzw. die Laisierung des Lehrberufs zu befürchten. Die bisherige Studienlage liefert für eine generalisierte Skepsis dieser Art keine Anhaltspunkte (Porsch 2021, S. 77; vgl. auch Keller-Schneider et al. 2016).

Weil regulär qualifizierte Lehrpersonen in hinreichender Anzahl für alle Beteiligten aus guten Gründen¹ ‚erste Wahl‘ wären, ist die Entwicklung gleichwohl ambivalent und aktualisiert die Kernfrage institutionalisierter Lehrpersonenbildung: Ist ein (einschlägiges) Studium für die Ausübung des Lehrberufs notwendig? Anders gefragt: Ist die Idee der Professionalisierung, gar einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, S. 7), in der nur diejenige Person „legitimiert

1 Gründe für die Bildungspolitik sind z. B. legitimatorischer Natur, für Schulleitungen liegen sie in der Begrenzung des Ausmaßes an Diversität, dem in den Kollegien zu begegnen ist, oder der Möglichkeit, Erwartungen stellen zu können, für Eltern im Vertrauensvorschuss in zertifizierte Ausbildungen.

[ist,] eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ (ebd., S. 11), tatsächlich eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Tätigkeit an Schulen? Oder zeigt sich in der Bedarfskrise lediglich, dass es dem Lehrberuf als Profession nicht hinreichend gelungen ist, „die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen“ (Pfadenhauer 2003, S. 116)?

Für die Beantwortung der Frage, was den Unterschied zwischen einem Laien und einer professionalisierten Lehrperson (Bohnsack et al. 2022) in der erfolgreichen Ausgestaltung der Kerntätigkeit eines ‚bildungswirksamen‘ Unterrichts für und mit der Vielfalt seiner bzw. ihrer Schüler:innen macht, ist die Forschung zur Lehrer:innenbildung auf empirische Zugänge angewiesen, die den Zusammenhang zwischen Ausbildungsgang und -umfang und dem Lern- bzw. Bildungserfolg der Schüler:innen untersucht. Die Länge der angenommenen Wirkungskette macht eine solche Forschung herausfordernd. Während die kompetenzorientierte Forschung zur Lehrpersonenbildung bereits Zusammenhänge zwischen den auf Shulmans Wissenstopologie zurückgehenden Wissensformen des Fachwissens (content knowledge CK) und des fachdidaktischen Wissens (pedagogical content knowledge PCK) einerseits und den Lerngelegenheiten, der kognitiven Aktivierung und den Leistungen der Schüler:innen belegt hat (z. B. Baumert et al. 2010, Blömeke et al. 2008, Hill et al. 2005, für die Primarstufe Lange et al. 2015), hat sich in den letzten Jahren die qualitative Lehrer:innenbildungsforschung unter anderem mit Bezugnahme auf Theorien von Praxis unterschiedlicher Provenienz ausdifferenziert und damit die etablierte Trias kompetenzorientierter, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Ansätze pädagogischer Professionalität (Terhart 2011) erheblich erweitert. Mit der Forschung zum Lehrer:innenhabitus wird z. B. eine praxeologisch-strukturtheoretische Perspektive auf die Frage des Lehrer:in-Werdens untersucht (Kramer & Pallesen 2018, 2019), Fragen des Habitus im Sinne „professionalisierter Milieus“ (Bohnsack 2020, S. 32) spielen auch in praxeologisch-wissenssoziologischen Zugängen eine zentrale Rolle (Bohnsack 2020; Bohnsack et al. 2022; Hericks et al. 2018).

Im vorliegenden Beitrag versuche ich (ansatzweise und skizzenhaft) den beiden angedeuteten praxeologisch orientierten Beschreibungsansätzen eine dritte Perspektive hinzuzufügen. Nicht, weil es noch nicht genug davon gäbe (Helsper 2021, Kap. 4), sondern weil sich mit den sog. Praxistheorien in den vergangenen 15 Jahren ein sozial- bzw. kulturtheoretisches Theorieangebot auch in den Erziehungswissenschaften etabliert hat, das die Frage nach dem ‚Werden von Menschen‘ in wesentlichen Teilen anders formatiert. Sie scheinen damit auch geeignet, aufschlussreiche Beschreibungskategorien für das Lehrer:in-Werden bereitzustellen und ermöglichen die detaillierte Untersuchung, wie sich dieses Lehrer:in-Werden (mit und ohne Studium) vollzieht. Das Theorieangebot bietet auch die Chance,

aus der unproduktiven Verhandlung von Fragen der Lehrpersonenbildung in der Figur von ‚Theorie und Praxis‘ auszusteigen (Leonhard 2020; zuletzt eindrücklich Rothland 2022). Denn der Blick wird damit auf die Vollzugswirklichkeit gerichtet, also auf das, was Lehrer:innen *tun*. In den Praktiken, an denen sie teilnehmen, ist Wissen und Können, und insofern auch ‚Theorie und Praxis‘ immer enthalten. Und gerade ein Tun in Interaktionszusammenhängen wie denen des Lehrberufs lässt sich nur um den Preis unzulässiger Reduktion als ‚blinde Routine‘ oder ‚Automatismus‘ beschreiben. Die inzwischen mindestens im Diskurs zur Lehrer:innenbildung etablierte Figur konstitutiver Kontingenz, zu dessen Etablierung die mit dieser Festschrift gewürdigte Kollegin maßgeblich beigetragen hat (Paseka et al. 2018, auch Meseth et al. 2011; Rosenberger 2018) prägt pädagogisches Handeln im zentralen Interaktionssystem der Schulklasse und erfordert von den Anwesenden hohe Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart angesichts der Vielfalt gleichzeitiger und nicht selten auch „interferierender Praktiken“ (Breidenstein 2021), die vor dem Hintergrund eines Erziehungs- und Bildungsauftrags so gut wie möglich auf ein Unterrichtsziel gerichtet werden sollen.

Im hier skizzierten Zugang, den ich analog zur praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive als „*praxeologisch-subjektivierungstheoretisch*“ kennzeichne, sind die beiden im Folgenden ausgeführten zentralen grundlagentheoretischen Bezugspunkte einerseits soziologische *Praxistheorie(n)* und andererseits die im Anschluss an Althusser, Foucault und Butler ausgearbeitete Theorie der *Subjektivierung*. Die zentrale These des Beitrags lautet, das mit einer solchen grundlagentheoretischen Perspektivierung wesentliche und in anderen Ansätzen nur teilweise berücksichtigte Aspekte des Lehrer:in-Werdens beschreibbar werden. Lehrer:in-Werden wird dabei als *berufsbezogener Subjektivierungsprozess* gefasst, der durch die Teilnahme an den Praktiken des Lehrberufs selbst und den Praktiken institutionalisierter Einflussnahme auf Lehrer:innen im Studium, Referendariat oder auch der Weiterbildung auf Dauer gestellt und damit berufsbiografisch konstitutiv abgeschlossen ist.

Dieser Gedanke wird im zweiten Teil des Beitrags ausgeführt und plausibilisiert. Die Prüfung der Kommensurabilität zu den anderen praxeologischen Konzeptionen von Professionalität und Professionalisierung kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden, ist aber ein Desiderat, genauso wie die vertiefte theoretische Auseinandersetzung eines solchen ‚Ansatzes‘.

Im dritten Abschnitt versuche ich am empirischen Material zu zeigen, welche Phänomene unter einer solchen theoretischen Optik in den Blick kommen. Anhand der Rekonstruktion zweier Situationen studentischen Unterrichts im Praktikum wird einerseits verdeutlicht, wie Studierende in der Teilnahme an den Praktiken vor Ort subjektiviert werden und unter welchen Bedingungen das Studium bei den Studierenden ‚Spuren hinterlassen‘ kann. Andererseits kann aus diesen Beobachtungen heraus antizipiert werden, wie sich das Lehrer:in-Werden

in den Fällen vollzieht, in denen eine nennenswerte institutionalisierte Phase der Lehrer:innenbildung fehlt.

Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit der Strukturierung von Fragen, die sich für die weitere Ausarbeitung einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Fassung ‚pädagogischer Professionalisierung‘ stellen.

2 Lehrer:in-Werden als berufsbezogener Subjektivierungsprozess

Der ‚Aufhänger‘ des Beitrags, nämlich der aktuelle Mangel an Lehrpersonen, wirft grundlegende Fragen auf: Wie wird man eigentlich Lehrer:in und zwar im Sinne eines anerkehbaren Subjekts in der Institution Schule? Wie lassen sich diese Prozesse detailliert verstehen und beschreiben? Welche Normen spielen dabei eine Rolle?

2.1 Grundlagentheoretische Bestimmungen

Soziologische Praxistheorien erfahren seit gut 20 Jahren in den Sozial- und Kulturwissenschaften hohe Aufmerksamkeit. Der Plural markiert jedoch, dass es sich dabei um ein durchaus heterogenes Ensemble theoretischer Bezugnahmen handelt (Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003). Seit ca. 15 Jahren werden praxistheoretische Positionen auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert (z. B. Budde et al. 2017) und dort vor allem durch die Arbeiten von Reh und Ricken (Reh & Ricken 2012; Ricken 2013a, 2013b) in den Zusammenhang zum Konzept der *Subjektivierung* gebracht (auch Ricken et al. 2019). Auch Alkemeyer et al. (2015) plädieren dafür, die beiden Theoriestränge miteinander zu verbinden.

Der Kerngedanke der verbundenen Theorieperspektiven besteht darin, dass Menschen nicht per se Subjekte im Sinne einer Vorinstanz sind, wie klassische Subjektphilosophien dies konzipieren², sondern im Verlauf ihres Lebens, und zwar von Beginn an *in der Teilnahme an sozialen Praktiken zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden* (Reckwitz 2008). Dabei verweist das eingeklammerte ‚gemacht‘ auf die Annahme eines unvermeidlichen Wechselspiels von Konstitutionsprozessen des Subjekts durch Andere und an Anderen auf der einen Seite und die jeweiligen Bezugnahmen darauf durch das so gestiftete Subjekt auf der anderen Seite: „Das Subjekt *wird* es selbst im Schnittpunkt epistemischer, praktisch-sozialer und selbstbezogener Praktiken. Damit ist das Subjekt zugleich gemacht oder konstruiert wie es sich auch selbst konstituiert und formt“ (Saar 2013, S. 26, Hervorh. i.O.). Es ist evident, dass sich diese Leitidee in pädagogischen Kontexten als deutungsmächtige

2 Viele pädagogische Metaphern beinhalten diese ‚klassische‘ Vorstellung, etwa das Konzept der ‚Entwicklung‘ oder ‚Entfaltung‘ als expansivem Gestaltwandel des im Grunde jedoch bereits vollständig Existenten.

Alternative zu bisherigen Beschreibungskategorien wie Erziehung, Bildung oder Sozialisation anbietet, weil eine „Analytik der Subjektivierung“ verspricht, „die Pluralisierung und Entnaturalisierung in Bezug auf die vermeintlich eindeutige und universale Form des Subjekts [...] zugunsten einer Vielfalt möglicher und wirklicher Formen von Subjektivität [aufzulösen]. Über Subjekte auf diese Weise theoretisch sprechen, hat zur Folge, dass einsehbar wird, wie sie geworden sind, was sie sind, und wieso sie dies nicht für immer bleiben müssen“ (Saar 2013, S. 26f.). Das Subjektivierungskonzept ist jedoch in seiner starken Fassung (Färber 2019, S. 84) „immer auch ein Machteffekt: Eine Unterwerfung unter Normen, Ordnungen und Diskurse, über die das Sein reguliert wird. Zugleich besteht ihr eigentümlicher Machteffekt darin, dass der Prozess als solcher nicht sichtbar wird, da er als Normalität oder schlicht als alternativlose Realität erscheint“ (Färber 2019, S. 83). Die Unsichtbarkeit der Machteffekte, die im vorigen Zitat zum Ausdruck kommt, bedarf jedoch gerade im Kontext pädagogischer Institutionen der Ergänzung. Auch wenn viele Machteffekte auch in Schule und Hochschule nicht sichtbar und dennoch wirksam sind, können sie z. B. in der Formulierung bestimmter Erwartungen durchaus sichtbar und explizit werden.

Der Zentralbegriff der *Praktiken* wird in den Praxistheorien als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) gefasst. Damit gewinnt zum einen die Materialität der Körper und der Artefakte in ihrer Beteiligung an den Praktiken an Bedeutung. „Der menschliche Körper ist an jeder Praktik beteiligt, indem er sie materiell erzeugt. Gleichzeitig wird der menschliche Körper durch jede Praktik immer wieder neu geformt, weil sich Praktiken in den Körper materiell einschreiben“ (Hillebrandt 2014, S. 63). Der Fokus richtet sich auch auf das routinisierte, dadurch unproblematische und meist unthematische Tun, das zugleich Wissen und Können ist, ohne dass dies immer oder vollständig bewusstseinspflichtig, geschweige denn geplant wäre. Das implizite Verstehen, in der jeweiligen Lebenspraxis zumeist zu wissen, wie ‚man’s macht‘ oder was von den Teilnehmenden ebendieser Praxis erwartet wird, bildet die dritte wesentliche Konsequenz einer solchen Perspektive. „Bewusstseinsbeteiligung, Selbststeuerung, Initiative, Impulsivität und affektive Engagiertheit“ (Hirschauer 2016, S. 50) sind mit dieser Perspektive nicht ausgeschlossen. Sie sind aber keine subjekttheoretische Vorannahme, was Praxistheorien, Reckwitz (2003) folgend, gerade von Handlungstheorien abgrenzt. In den diversen Fassungen des Verhältnisses von Praktiken und den Teilnehmenden an diesen sollen Praktiken nicht nur

als prästabilisierte [sic] Einheiten begriffen werden, die Menschen, Körper und Dinge als ihre ‚Vollzugsorgane‘ rekrutieren, sondern als Praxis im Sinne eines prinzipiell ‚störanfälligen‘ Vollzugsgeschehens[. Denn dann] geraten zwangsläufig die dabei sich ausformenden Handlungsbefähigungen – wie Orientierung im Denken und Handeln, Reflexion, Kreativität, Kritik oder auch Verantwortungsübernahme – in den Blick, deren Quellen klassischerweise als Subjekte bezeichnet werden. Statt diese Teilnahmekompetenzen aber

als Eigenschaften prä-praktisch existierender Subjekte anzunehmen, geht es in einer praxeologisch ausgerichteten Subjektivierungstheorie darum zu rekonstruieren, wie eine solche subjekthafte Handlungsmacht in der Praxis ausgeformt wird und performativ in Erscheinung tritt (Alkemeyer et al. 2015, S. 39).

Überträgt man diese verkürzt dargestellten Überlegungen zum Verhältnis von Praktiken und Subjektivierung auf die gesellschaftlichen Orte, an denen institutionelle pädagogische Praxis stattfindet und damit auch auf die Lehrpersonenbildung, wird deutlich, dass jeweils Fragen des Subjekt-Werdens bearbeitet werden. „Wenn man die Frage nach der Subjektivierung in der Pädagogik stellt, fragt man also zunächst einmal nach den Bedingungen, nach den konkreten Praktiken der pädagogischen Institutionen, die das Subjekt konstitutiv herstellen“ (Färber 2019, S. 84). So attraktiv die Grundsätzlichkeit des Konzepts der Subjektivierung zur Beschreibung menschlichen Werdens ist, so wichtig erscheint es aber auch, diese Überlegungen wiederum für den Untersuchungsgegenstand des Lehrer:in-Werdens zu spezifizieren.

2.2 Normativität

Die Absicht des vorliegenden Beitrags besteht darin, Kategorien der *Analyse und Beschreibung* für die *Prozesse des Lehrer:in-Werdens* zu entwickeln, ohne dabei jedoch die Optimierung der Prozesse mitzudenken. Die Beschreibung der Prozesse des Lehrer:in-Werdens als Subjektivierung in Praktiken liefert daher zwar Beiträge zu einer Theorie *der* Praxis der Lehrer:innenbildung, aber nicht zwingend zu einer Theorie *für die* Praxis derselben (Budde & Eckermann 2021, S. 10f.). Gleichwohl gilt es, die Frage nach der Normativität des beobachteten Geschehens in den Blick zu nehmen. Hier sind mindestens zwei Fragen zu stellen. Welche Normativität *den Praktiken selbst* zu eigen ist, wird unter Bezugnahme auf das praxistheoretische Konzept der ‚teleo-affektiven Dimension‘ sozialer Praktiken bearbeitet. Es macht deutlich, dass Praktiken „aufgrund ihrer ‚Teleo-Affektivität‘ (Schatzki) [...] Zwecke, Zielorientierung und entsprechende affektive Lagen implizieren, die Akteure gerade nicht – wie in Handlungstheorien unterstellt – vorher haben (müssen), um dann die Handlung ‚intentional‘ vollziehen zu können, sondern die sich in, durch und aus dem Vollzug eben dieser Praktiken herausbilden“ (Ricken 2019, S. 37). „[W]hen general agreement reigns about what is and is not acceptable in practice“ (Schatzki 2002, S. 83), werden den Teilnehmenden darin Richtungen, Präferenzen und Hinweise auf das sozial Erwünschte nahegelegt. Diese implizit mitgeführten Wertungen können jedoch „auch zurückgewiesen, anders als erwartet beantwortet und somit ihre Gültigkeit infrage gestellt werden“ (Rabenstein 2020, S. 15). Mit dem auf Butler zurückgehenden Konzept der „Normen der Anerkennbarkeit“ (Butler 2007, S. 44; auch Reh & Rabenstein 2012) wird deutlich: „Man muss etwas ‚richtig‘, auf eine bestimmte Weise, in einem bestimmten Stil tun, damit es intelligibel und anerkenntbar ist“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 273).

Welche Normativität hingegen *in den Beschreibungskategorien* mitgeführt wird, lässt sich am Konzept der „Mitspielfähigkeit“ (ebd., S. 274) verdeutlichen. Wenn Studierende an den Praktiken der Lehrer:innenbildung teilnehmen, darin zu „kompetente[n] Teilnehmer-Subjekt[en]“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 117) werden und „Mitspielfähigkeit“ erwerben, die jedoch „von der Anerkennung anderer Teilnehmer abhängig ist, in die je spezifische normative Erwartungen eingefaltet sind“ (ebd.), wird deutlich, dass die Normativität der jeweiligen Praktiken damit zwar beobachtbar und beschreibbar wird, Mitspielfähigkeit als Konzept selbst aber nur eine schwache (Gegenstands-)Normativität mit sich führt. Das Konzept taugt also als empirische Kategorie, als Leitidee der Professionalisierung pädagogischer Praktiken kann sie jedoch nur als notwendig, nicht aber als hinreichend argumentiert werden. Im Anschluss an die praxeologisch-wissenssoziologischen Überlegungen zu „professionalisierten Milieus“ (Bohnsack 2022, S. 41) wird deutlich, dass Mitspielfähigkeit auch in solchen ‚Spielen‘ erworben werden kann, die nicht als professionalisiert im Sinne der Erfüllung ethischer Mindeststandards bezeichnet werden können. Und dennoch steht für die nachfolgenden Analysen „die Frage nach der ‚Funktionalität‘ pädagogischer Praktiken im Mittelpunkt“ (Budde & Eckermann 2021, S. 11). Mit dem Begriff der Funktionalität ist eine schwache Form von ‚Qualität‘ gekennzeichnet, die lediglich in der Feststellung der Selbstläufigkeit einer Praxis besteht, deren Charakteristika und normativen Gehalte dann bestimmt werden können. „Diese Dezentrierung des pädagogischen Blicks erlaubt es, die pädagogische Praxis sowie die ihr inhärente Normativität nicht einfach zu verdoppeln, sondern empirisch aufzuschließen“ (ebd.). Die Analyse zielt also auf die deskriptive Bestimmung der in die Vollzüge von Praktiken eingelagerten Normen, denen ihrerseits zentrale Bedeutung dabei zukommt, wie und als wer sich die Teilnehmenden an den Praktiken verstehen können und wie sie durch Ausbildung eines entsprechenden Selbstverhältnisses im Angesicht der situativ relevanten Normen subjektiviert werden. Genau darin besteht das Ziel einer „Analytik der Subjektivierung, um zuallererst herauszufinden, mit welchen (impliziten) Normen und Zuschreibungen in der pädagogischen Beziehung gearbeitet wird“ (Färber 2019, S. 76; auch Saar 2013).

2.3 Zwischenbilanz

Lehrer:in-Werden als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen in Praktiken zu beschreiben, bedeutet, dieses als einen Konstitutionsprozess zu beschreiben, „in dem Subjekte in und aus einer Praxis oder in und aus Praktiken entstehen“ (Saar 2013, S. 26). Diese Prozesse sind „im Hinblick auf die in ihnen zur Geltung kommende Wirksamkeit von Macht und Asymmetrie [zu] untersuchen“ (ebd.). Die Entstehung eines Lehrer:innen-Subjekts ist damit „in einem eminenten Sinn als Akt der Unterwerfung, aus der das Subjekt hervorgeht [zu] begreifen“ (ebd.), in dem aber auch „nun tatsächlich Freiheit und Handlungsfähigkeit“ (ebd.) entste-

hen. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Lehrer:in-Werden „sowohl auf der Ebene der sprachlichen Bezugnahmen wie der materiellen, körperlichen Realität“ abspielt und „Subjektwerdung auch die Ausbildung einer Art von Innerlichkeit, Affekts- und Begehrensstruktur enthalten wird, ohne dass sie darauf reduzierbar wäre“ (ebd.).

Diese Überlegungen gilt es im Folgenden anhand zweier Fälle zu plausibilisieren und dann auf die Frage zu übertragen, was dies für ein Lehrer:in-Werden im Modus eines ‚training on the job‘ bedeutet.

3 Empirische Plausibilisierung der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive

Anhand zweier Datenausschnitte aus unserem Forschungsprojekt TriLAN³ versuche ich zu verdeutlichen, welche Einsichten durch den praxistheoretischen Blick auf Prozesse des Lehrer:in-Werdens gewonnen werden können. Im Projekt TriLAN begleiten wir 18 Studierende an drei Hochschulstandorten der Deutschschweiz ethnografisch durch das dreijährige BA-Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson. In den Feldaufenthalten beobachten und dokumentieren die Feldforscherinnen Praktiken, die sich an den verschiedenen Orten und in den verschiedenen Formaten der Lehrer:innenbildung vollziehen und an denen ‚unsere‘ Studierenden teilnehmen. Die beiden Ausschnitte stammen aus Situationen des Praktikums, in denen die Studierenden eigenständig jeweils Mathematik unterrichten. Im Folgenden stelle ich die transkribierten und um Beobachtungen ergänzten Transkripte vor und verdeutliche daran, welcher Mehrwert aus der praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektivierung entsteht. Die analytischen Aussagen entstammen dabei nicht einer streng methodischen Prozedur, wie wir dies an anderer Stelle z. B. mit der Adressierungsanalyse dargestellt haben (Güvenç & Leonhard 2023, Leonhard & Leonhard 2023, Lüthi & Leonhard 2022), sondern sind als Versuch zu sehen, das unterrichtliche Geschehen unter der theoretischen Perspektivierung von Subjektivierung in Praktiken zu lesen.

Fall 1: Luisa Meyer⁴ (LUM) unterrichtet Additionsaufgaben mit Zehnerübergang

Luisa absolviert nach dem ersten Studiensemester ihr erstes Praktikum. In diesem übernimmt sie nach einigen Hospitationen auch bereits eigenständig die Unterrichts- und Klassenführung, beobachtet von der Praxislehrperson (PLP)

3 TriLAN: Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Studium zum Lehrberuf, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds (100019_215371). Für die Feldarbeit, teilnehmende Beobachtung und die damit verbundene Datenerhebung und -Verarbeitung danke ich den Feldforscherinnen Ezgi Güvenç, Katharina Lüthi und Andrea Müller sehr herzlich.

4 Alle Namen im Transkript sind Pseudonyme.

und der Feldforscherin. Die Studentin hat den Mathematikunterricht zu den Additionsrechnungen am Zehnerübergang im Zahlenraum bis 20 eröffnet. Das Unterrichtsarrangement mit der halben Klasse besteht darin, dass die Kinder im Halbkreis vor der Tafel sitzen, Luisa steht vor ihnen. An der Wandtafel sind verschiedene Additionsaufgaben notiert und vor den Schüler:innen liegt ein großes Zwanzigerfeld, mit zwei Reihen zu zehn Feldern, die jeweils noch in zwei Fünfergruppen unterteilt sind. Die Zahlen werden mit Legeplättchen dargestellt, die eine blaue und eine rote Seite haben. Die erste Aufgabe wurde bereits bearbeitet, für die zweite Aufgabe wird der Schüler Klaus aus mehreren Schüler:innen, die sich melden, aufgerufen und wird gefragt, welche Aufgabe er vorrechnen möchte.

- 1 Klaus: Acht plus Sieben
- 2 LUM: (*PLP hört auf im Hintergrund zu reden*) gut dann probier das mal --- geh ein
- 3 wenig zurück sonst sieht Murat nichts und Benedikt mach mit (19)
- 4 Klaus: (*Zählt für sich*) acht
- 5 LUM: nicht helfen er kann das schon // alleine //
- 6 PLP: // schschsch // -- (Nennt zwei Namen) nein -- (*Hintergrundgeräusch*)
- 7 [...]
- 8 Klaus: sechs sieben acht neun zehn elf zwölf dreizehn - vier (*gedehnt*) zehn fünfzehn
- 9 LUM: Stimmt das was Klaus gelegt hat?
- 10 SuS: nein nein (*im Chor*)
- 11 LUM: was hat er denn falsch gemacht? kann das jemand korrigieren? - ja Henry
- 12 Henry: - eh - einfach ehm - zehn - ehm Blaue gemacht
- 13 LUM: hast du das verstanden? du hast hier Zehn gemacht aber die Rechnung ist acht
- 14 plus sieben - was musst du jetzt machen? - dass das richtig ist du hast hier Zehn
- 15 gemacht aber es müssten acht sein - acht plus sieben jetzt hast du zehn plus fünf
- 16 gemacht -
- 17 Henry: muss zwei wegnehmen ---
- 18 Klaus: //höh? (fragend) // ---
- 19 PLP: er hat ja auch ergänzt auf zehn // oder // (kommt von hinten in den Halbkreis)
- 20 er müsste jetzt - du müsstest - guck mal du sollst- wieviel Blaue sollst du machen?
-
- 21 Klaus: // ehm //
- 22 PLP: // wieviel Blaue // sollst du haben? -- Klaus guck du bist hier „ne“ (oder)? //
- 23 wieviel Blaue? //
- 24 Klaus: (zieht Luft ein) // ah jetzt (gedehnt)

Untersucht man nun detailliert die Praktiken, an denen die Studierende Luisa Meyer in ihrem ersten Praktikum teilnimmt, ist zunächst auffällig, was sie bereits alles kann. Es gelingt ihr schon, die Form Unterricht in (im Wesentlichen) anerkannter Weise zu reproduzieren und stellt damit ihre Mitspielfähigkeit ,in

leitender Funktion‘ unter Beweis. Mit der Aufforderung, die gewählte Rechnung auszuprobieren übt sich LUM im anerkehbaren Vollzug einer typischen Praktik in der Subjektform Lehrer:in: Mit den Aufforderungen anzufangen, allen die Sicht auf die klassenöffentlich sichtbare Performanz von Klaus zu ermöglichen und mitzumachen reproduziert und fordert sie typische Normen der Anerkennbarkeit für mitspielwillige Schüler:innen ein und positioniert sich darin zugleich selbst gegenüber den Schüler:innen und der Praxislehrperson als Lehrerin. Klaus macht sich an die von allen beobachtete Arbeit, die Anzahl der Plättchen im Zwanzigerfeld zu legen.

Die Aussage der Studierenden in Zeile 5 ist nun in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Im Transkript ist nicht dokumentiert, was LUM dazu veranlasst, das ‚Hilfeverbot‘ auszusprechen, doch offensichtlich – und darauf reagiert auch die PLP disziplinierend – gab es einen Versuch der Einflussnahme eines Mitschülers. Ich argumentiere an dieser Stelle aber (praxistheoretisch und als Kontrast zu handlungstheoretischen Annahmen), dass Luisa diese Aussage weder geplant hat noch im expliziten Sinne weiß, was sie damit tut. Dass sie mit den vorangegangenen Aufforderungen und besonders mit dieser Aussage eine schulische Leistungsordnung perpetuiert, in der die Differenzierung der Schüler:innen in gute und weniger gute durch klassenöffentliche Zuschreibung von Einzelleistungen erfolgt, ist ihr (nach dem ersten Semester) sicher nicht klar und situativ auch nicht bewusst. Und doch kann sie ‚mitspielen‘, weil sie dieses Spiel selbst jahrelang mitgespielt hat. Die Studierende ist in dieser Situation daher nicht sinnvoll als ‚Akteurin‘ und insofern als situativ bewusst und geplant Handelnde zu konzipieren, sondern vielmehr als *Trägerin etablierter Praktiken*, die sie qua jahrelanger Anschauung im Modus einer „apprenticeship of observation“ (Lortie 1975, S. 61; auch Mewborn & Tyminski 2006) erworben hat und die sie mangels Anlass zur Infragestellung einfach reproduziert. Bemerkenswert ist dabei auch die Rolle der Praxislehrperson, die disziplinierend eingreift und damit nicht nur allen Schüler:innen, sondern auch Luisa Meyer zu verstehen gibt, dass die unterrichtliche Ordnung, für die die Studentin situativ verantwortlich zeichnet, noch nicht bzw. nicht in hinreichendem Maße erkennbar ist. Die Verantwortlichmachung der Studentin, Unterricht in der Subjektform Lehrerin zu gestalten, gerät damit unter Druck und kann zugleich als intensives Subjektivierungsgeschehen gelesen werden. In der indirekten und zugleich öffentlichen Kritik wird der Studentin ein spezifisches Selbstverhältnis für die Subjektposition als Lehrerin nahegelegt: Es gilt, sich als jemand verstehen zu lernen, die (hier) keine Unruhe duldet.

Klaus artikuliert dann (zählend) die richtige Summe der Rechnung $7 + 8$. Obwohl man die nachfolgende Frage der Studentin an die Mitschüler:innen auch als ‚kognitive Aktivierung‘ lesen kann, kommt subjektivierungstheoretisch wieder die Etablierung der individualisierten Leistungsordnung zum Tragen, denn das gelegte Ergebnis wird der klassenöffentlichen Evaluation im binären Code von

richtig und falsch unterzogen. Das sichtbare Ergebnis auf dem Zwanzigerfeld wird als falsch gekennzeichnet und es gilt zu klären, was er falsch gemacht hat.

Der Mitschüler Henry gibt in Zeile 12 dann die Antwort auf die Frage, was Klaus falsch gemacht hat. Sie verweist darauf, dass lediglich die Darstellung falsch ist, die Summe aber richtig. Die sich anschließende Aussage der Studierenden verweist auf die systematischen Grenzen der „apprenticeship of observation“, denn indem Luise Meyer an dieser Stelle nur zweimal auf den Fehler verweist und Klaus fragt, was er machen müsse, wird deutlich, dass ihr noch die Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit für die beiden Logiken fehlt, in denen das Aufgabenformat operiert. Dass die beiden Summanden 8 und 7 mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet werden sollten, um sie im Gesamtergebnis (ergänzt zum Zehner) noch sichtbar zu halten, kann sie noch nicht erklären und damit weder die geleistete Ergänzung zum Zehner anerkennen noch einen sinnstiftenden Hinweis auf die Optimierung der Darstellung geben. Der weitere Verlauf zeigt durch den erneuten Eingriff der PLP, dass LUM im Folgenden ‚abgemeldet‘ ist. Doch obwohl diese die Ergänzung zum Zehner sprachlich markiert und damit eine teilweise Richtigkeit anerkennt, erfolgt auch bei ihr keine Erläuterung zur Darstellung, sondern letztlich die Verpflichtung von Klaus, genau das zu tun, was sie sagt.⁵

Fall 2: Marion Berger unterrichtet die halbschriftliche Addition⁶ dreistelliger Zahlen

Marion Berger studiert im dritten Semester und absolviert das dritte Praktikum, in dem sie auch vom Mathematikdozenten besucht und beraten wird. Aus der Feldforschung ist bekannt, dass sich die Studierenden vorgängig in der Hochschullehre mit dem Lehrmittel „Schweizer Zahlenbuch“ (Wittmann et al. 2017) befasst haben, in dem die Ermöglichung unterschiedlicher Rechenwege Teil des didaktischen Programms ist: „Beim Rechnen feste Wege vorzuschreiben, ist ein mathematischer Kunstfehler“ (Wittmann et al. 2020, S. 73).

- 1 MAB: [...] diese Woche beginnen wir ein - neues (*gedehnt*) Thema (unv.) --- da vorne steht eine Rechnung an der Wandtafel (an der Tafel steht $209 + 476 =$)
- 2 K: mmh -
- 3 MAB: diese Rechnung ist vielleicht für manche ein bisschen einfacher - vielleicht aber
- 4 auch ein bisschen schwieriger -- ich möchte - dass ihr - auf einem Makulatur-Blatt -
- 5 diese Rechnung aufschreibt so wie sie da vorne steht - und - dann - schreibt ihr auf -
- 6 jeden (*gedehnt*) Schritt den wir berechnen - weil - mich interessiert nicht so (*gedehnt*)
- 7 sehr was das gibt - schon auch - aber - mir ist - viel wichtiger - wie (*gedehnt*) habt ihr
- 8 das gerechnet - weil - ich kann nicht in eure Köpfe hineinschauen - das ist besser so

5 Vgl. dazu die ausführliche Rekonstruktion bei Lüthi und Leonhard (2022) und anders perspektiviert bei Güvenç und Leonhard (2023).

6 Die halbschriftliche Addition bezeichnet Rechenverfahren, in denen (bei dreistelligen Zahlen) Hunderter, Zehner und Einer jeweils zunächst für sich schriftlich addiert werden, um diese Zwischenergebnisse dann zur Gesamtsumme zu addieren.

- 10 gell?
 11 K: (*schmunzeln*)
 12 MAB: das was da drin ist gehört dir - aber jetzt möchte ich ganz genau wissen - wie ihr
 13 das ausrechnet - das heisst - jeden Schritt schreibt ihr - auf - wenn ihr -- wie ihr es
 14 machen möchtet ich möchte gar nicht zu viel sagen weil - ihr dürft nämlich
 15 entscheiden wie ihr das rechnet ich bin mir sicher nicht alle rechnen gleich -- okay? -
 16 [...]
 17 MAB: gut - eine Rechnung - zweihundertneun - plus vier (*gedehnt*) hundert -
 18 sechsundsiebzig - und so viele verschiedene Wege -- alle - ergaben das Gleiche -
 19 schaut mal - (zeigt an der Tafel) sechshundertfünfundachtzig -
 20 sechshundertfünfundachtzig - sechshundertfünfundachtzig -
 21 sechshundertfünfundachtzig - auch hier - auch hier - auch hier -- alles ist richtig -
 22 K: mhm
 23 MAB: aber in euren Köpfen geht überall etwas anderes - beim - bei diesem da Florian
 24 du hast das aufgeschrieben
 25 Florian: ja --
 26 MAB: kannst du kurz erklären was du da gemacht hast?

Die Analyse der ersten 15 Zeilen zeigt, dass Marion Berger auch bereits kompetente Teilnehmerin an geläufigen Praktiken pädagogischer Inszenierung ist, wenn sie zu Beginn „ein neues Thema“ ankündigt, auf die vorbereitete Rechnung an der Tafel verweist bzw. in Zeile 14 mit „ihr dürft entscheiden“ die Asymmetrie des schulischen Beziehungsverhältnisses sichtbar macht, wiederum aber ohne dies absichtsvoll oder bewusst zu tun. Mit dem Verweis auf den Schwierigkeitsgrad (Z. 4 und 5) eröffnet auch sie potenzielle Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler:innen. Dann aber realisiert sie das zuvor bearbeitete mathematikdidaktische Programm der Ermöglichung verschiedener Lösungswege, und zwar performativ eindrücklich. Die sprachliche Prägnanz mit vielen Betonungen, die Priorisierung der Relevanz des Weges vor dem Ergebnis und die Figur des ‚In-die-Köpfe-Schauens‘ verweisen auf eine umfassende Inkorporierung der mathematikdidaktischen Argumentation und damit auf eine Subjektivierung, die wir in diesem Fall auf die Thematisierung der entsprechenden Konzepte in der Hochschule zurückführen. Im Zeitraum der Auslassung (Z. 16) werden die individuellen Rechenwege nicht nur in Einzelarbeit auf dem individuellen „Makulatur-Blatt“⁷ realisiert, sondern auch von sieben Schüler:innen an die Tafel übertragen, die ab Zeile 17 dann wieder im Plenum thematisiert werden. Es zeigt sich auch in der Besprechung dieser Rechenwege, dass die Studierende in bemerkenswerter Konsequenz den im Studium erworbenen Anspruch in den Praktiken realisiert und im Folgenden auch jede einzelne Rechnung vorstellen lässt. Bemerkenswert ist jedoch auch, wie sie den

7 Ein Blatt, das nur für den Prozess bedeutsam ist, im Gegensatz zum Heft aber keine dauerhafte Eintragung bzw. „Sicherung“ vorsieht (‚Schmierblatt‘).

inhaltlichen Anspruch bereits mit der zeitlichen Befristung der Unterrichtszeit im Blick hat und deshalb den Schüler bittet, seine Lösung „kurz“ vorzustellen.

Vergleicht man die beiden Fälle mit der hier vorgeschlagenen Optik, kommen zum einen – wie Shove und Pantzar pointiert formulieren – Praktiken „als gleichsam vampirartige Entitäten [in den Blick, die] Populationen angemessen engagierter Praktiker (d. h. Wirte [hosts] und Träger) gewinnen, um zu überleben“ (Shove & Pantzar 2016, S. 111). Dafür können die Praktiken individueller Leistungs-differenzierung stehen, die vor allem bei der Studierenden Luisa Meyer sichtbar werden. Wenn der Schüler Klaus aufgerufen und zum klassenöffentlichen „Probieren“ aufgefordert wird, Artefakte und räumliche Arrangements daran beteiligt sind, dieses Hantieren mit dem mathematikdidaktischen Material als Leistung sichtbar und individuell zurechenbar zu machen, sind Praktiken am Werk, die Luisa Meyer (vermutlich schon lange vor der akuten Situation) als Teilnehmerin gewonnen haben.

Bei der Studierenden Marion Berger kommt ein anderes Moment in den Blick, das sich als vorgängige Subjektivierung in den Praktiken der Hochschule beschreiben lässt, in denen die zentrale mathematikdidaktische Idee, Varianten von Lösungswegen im Unterricht zu ermöglichen subjektiv so hohe Bedeutsamkeit bekommen konnte, dass die Studentin sie im Praktikum bereits eindrücklich realisiert.

Es wäre jedoch vorschnell, die Situation von Marion Berger nach dem etwas trotzigem Motto: „Und sie wirkt doch!“ als Beleg für die Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung zu feiern. Aus der längsschnittlichen Begleitung und dem biografisch orientierten Eingangsinterview mit Marion Berger lesen wir die Beobachtung als *dreifache Koinzidenz* von a. einer bereits vor Studienbeginn ausgeprägten habituellen Disposition von Marion Berger, b. einer zu dieser Disposition passenden Lerngelegenheit, die c. dann noch in einer sowohl programmatisch vertretenen als auch gelebten institutionellen ‚Kultur der Vielfalt‘ ihre Passung findet. Diese Trias als Koinzidenz zu beschreiben scheint sinnvoll, weil Institutionen der Lehrer:innenbildung auf die habituellen Dispositionen ihrer Studierenden zu Studienbeginn keinen Einfluss haben, sich in ihren Formaten der Lehrer:innenbildung zwar redlich und engagiert um die Herstellung überzeugender Anschlüsse kümmern, diese jedoch nicht gewährleisten können, und letztlich auch nur mittelbar Einfluss auf die eigene Kultur nehmen können. Unter der hier gewählten theoretischen Perspektive scheint es die Studierende als „sozial strukturierte[r] Körper selbst, der zu eben solchen Situationen strebt, die seinen Dispositionen entgegenkommen, während er andere Situationen zu vermeiden trachtet“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 272).

Kehren wir kontrastierend zum Ausgangspunkt des Beitrags zurück und fragen nach der Bedeutung, die ein Studium für das Lehrer:in-Werden haben *kann*, wird deutlich, dass – ähnlich wie im Fall von Luisa Meyer – die Praktiken des

jeweiligen Feldes, die von den etablierten Teilnehmenden an eben diesem Feld (wie bei LUM die Praxislehrperson) mit Robustheit realisiert werden, mindestens situativ maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf des Lehrer:in-Werdens nehmen. Wenn nun (aufgrund des Lehrpersonenmangels) ein Studium durch ein ‚training on the job‘ ersetzt wird, ist die „implizite Pädagogik“ (Bourdieu 1979, S. 200) alltäglicher Mitwirkung an den lokalen Spielen *vorrangig am Werk*. Für Personen, die mit wenig oder gar ohne (einschlägiges) Studium in das Feld der Schule eintreten, sind damit vermutlich zwei Szenarien zu unterscheiden. Im ersten Szenario werden sie ‚von den Praktiken vor Ort rekrutiert‘ und bilden darin ihre Mitspielfähigkeit im Feld aus. Da sie angesichts der Neuheit und Komplexität der Anforderungen auf Unterstützung und schnelle Erfolge angewiesen sind, werden die gültigen Spielregeln zu Leitlinien, bei denen kaum mit Widerstand zu rechnen ist, weil die Befolgung mit Anerkennung im Feld belohnt wird. „Praktiken können durch und im Vollzug derselben gelernt werden, weil und indem diese ‚anzeigen‘, was für ein ‚Tun‘ sie sind. Zugleich muss aber betont werden, dass dieses ‚Anzeigen‘ kein bloß ‚stummes Geschehen‘ ist, sondern sich in Sozial- und Interaktionszusammenhängen vollzieht, die durch ‚Anerkennungsordnungen‘ – also durch Akzentuierungen dessen, was als legitime Praxis anerkenntbar ist und nicht – strukturiert sind“ (Ricken 2019, S. 38).

Ein verbreitetes Argument für Seiteneinsteiger:innen ist deren (Lebens-)Erfahrung aus anderen Kontexten, die im Diskurs als ‚Bereicherung‘ positioniert wird und fehlende einschlägige Kompetenzen kompensieren könne (dazu kritisch Bressler & Rotter 2018, S. 224). Insofern ist als zweites Szenario denkbar, dass mit den anderen Erfahrungen auch andere Praktiken Einzug in das Feld der Schule halten. Inwieweit diese sich dort jedoch etablieren können, kann angesichts der Übermacht bewährter Praktiken und kompetenter Mitspieler des Feldes in Zweifel gezogen, muss aber als empirische Frage offengehalten werden. Ob solchermaßen ‚eingewanderte‘ Praktiken dann mit den normativen Zielen und Bedarfen einer *Bildungsinstitution* in Einklang stünden, ist die zweite empirische Frage. Die in solchen Prozessen des Lehrer:in-Werdens erforderliche Bewährung in den Praktiken sowie die Frage der Anerkenntbarkeit des Mitspielens lassen es aber nicht wahrscheinlich erscheinen, dass in diesen Prozessen der Subjektivierung maßgebliche Zeiträume für die distanzierte Bezugnahme auf die praktischen Vollzüge möglich sind, Zeiträume, die vermutlich nur ein Studium zur Verfügung stellen kann, das gerade nicht permanent von den Praktiken der beruflichen Praxis bedrängt wird.

4 Ausblick und offene Fragen

Im Beitrag habe ich versucht, die praxeologisch-subjektivierungstheoretische Perspektive für die Deutung empirischer Phänomene des Lehrer:in-Werdens fruchtbar zu machen. Aufmerksamen Lesenden ist dabei nicht entgangen, dass damit die Frage, ob eine solche Sichtweise auch als Beschreibung für das Phänomen ‚pädagogischer Professionalisierung‘ geeignet erscheint, keinesfalls umfassend beantwortet ist. Dass ‚Lehrer:in-Werden‘ und der Prozess pädagogischer Professionalisierung das Gleiche bezeichnen, kann zurecht bestritten werden. Zentrale Differenzlinien liegen in den Aspekten der Intentionalität, Normativität und Pädagogizität begründet, bezüglich derer die Überlegungen einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Sicht auf ‚pädagogische Professionalisierung‘ noch deutlich zu elaborieren sind.

Eine Limitation der Betrachtung liegt sicher auch in der Situativität des Beobachtungszugangs. So fragt Lüders (2014, S. 844): „Wie häufig und in welchen Kontexten müsste eine solche Positionierung erfolgen, damit eine Übernahme der erfahrenen Zuschreibung in das Selbstbild erfolgt? Sind Blicke, Gesten, Körperbewegungen neben sprachlichen Akten tatsächlich entscheidende Bedingungen des Lernens?“. Diese berechtigten Fragen hoffen wir im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie TriLAN vertieft bearbeiten zu können, auch vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass an den verschiedenen Orten der Lehrer:innenbildung unterschiedliche Normen der Anerkennbarkeit von Bedeutung sind.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, S. 133-180. doi: 10.3102/0002831209345157
- Blömeke, S., Seeber, S., Lehmann, R., Kaiser, G., Schwarz, B., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 49-88). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische*

- Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2021(24), S. 933-953.
- Bressler, C. & Rotter, C. (2018). Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 223-233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Reißler, G. (2017). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 7-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Färber, C. (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75-84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Güvenç, E. & Leonhard, T. (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, S. 51-67.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*(3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, S. 371-406.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jellinek, G. (1929). *Allgemeine Staatslehre*. Berlin: Springer.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung nach Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), S. 50-75.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ - Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhard, M. & Leonhard, T. (2023). „Viele Leute stehen der Mathematik im Kindergarten kritisch gegenüber...“ Fachliche Wissensordnungen und Subjektivierung im Studium zum Lehrberuf. *Sozialer Sinn*, 24(1), S. 47-73.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), S. 832-849.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2022). Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie*. Münster: Waxmann.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mewborn, D. S., & Tyminski, A. M. (2006). Lortie's Apprenticeship of Observation revisited. *For the Learning of Mathematics*, 26 (3), S. 30-32.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 207-222). Münster: Waxmann.
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, S. 6-19.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282-301.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativempirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. *Pädagogik*, 72(7-8), 75-79.
- Ricken, N. (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69-99). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29-47). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologik. In Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K., Scholz, J. (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_2
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (2019). *Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*: Beltz Verlagsgruppe.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz.

- Rothland, M. (2022). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. Ein Rezensionssaufsatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. doi:<https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17-27). München: Wilhelm Fink.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Shove, E. & Pantzar, M. (2016). Rekrutierung und Reproduktion. Karrieren und Träger von Digitalfotografie und Floorball. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 95-113). Bielefeld: transcript.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Wittmann, E. C., Müller, G. N., Hengartner, E. & Wieland, G. (2017). *Schweizer Zahlenbuch 1*. Zug: Klett und Balmer.
- Wittmann, E. C., Müller, G. N., Kocher, K., Krummenacher, R., Reusser, L. & Wagner, M. (2020). *Schweizer Zahlenbuch 1. Begleitband mit 60 Unterrichts-Cockpits*. Baar: Klett und Balmer.

Autorenangaben

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.,
Abteilungsleitung Professions- und Systemforschung,
Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung zur
Lehrpersonenbildung.
tobias.leonhard@phzh.ch

Teil 2:

**Auf die Professionalisierung von
Lehramtsstudierenden einwirkende
Akteur:innen**

Doris Wittek

Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts

Zusammenfassung

Empirisch basiert entfaltet der Beitrag die These von Fallarbeit als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung von Lehrenden wie auch Studierenden in Lehrveranstaltungen des Lehramts. Auf Grundlage praxeologisch-wissenschaftssoziologischer Annahmen werden Befunde aus dem Projekt KALEI² zu krisenhaft erlebten Momenten der beiden untersuchten Akteursgruppen in relationierender Perspektive präsentiert und in ihrer explorativen Vorläufigkeit reflektiert. Daraus ergeben sich Hinweise auf professionstheoretische und programmatische Implikationen für Fragen von Professionalisierung, die einen innovativen Zugang zur Interaktion in fallorientierter Handlungspraxis darstellen.

Schlüsselwörter

Kasuistik, Krise, Professionalisierung, Professionalität, Professionsforschung

Abstract

Based on empirical evidence, the article puts forth the thesis that case work can be seen as a manifestation of a “double” crisis of professionalisation affecting both teachers and students in teacher education courses. Drawing on assumptions from praxeological sociology of knowledge, the article presents and reflects upon findings from the KALEI² project, which investigate crisis moments experienced by both teachers and students from a relational perspective. The exploratory and preliminary nature of these findings provide valuable insights into the professional theoretical and programmatic implications of professionalisation issues, offering an innovative approach to the interaction in case-oriented action practice.

Keywords

case work, crisis, professionalization, professionalism, research on professions

1 Einleitung

„ähm nichtsdestotrotz f- ähm empfand ich es auch als sehr sehr sehr sehr schwierig diesen äh diese Reizüberflutung da äh äh irgendwie äh zu bändigen und und dann auch irgendwie anzuwenden wir hatten eine tolle Dozentin die uns das dann äh angemessen oder in Bahnen geleitet hat (.) da kann man bloß hoffen dass das vielen so geht“ (GD_S_4 678-683)

„und da hab ich noch nicht so richtig die Lösung wie man das äh für möglichst viele zugänglich macht also=es=gibt immer mal welche die haben ihre Aha-Erlebnisse im Laufe der (1) des Tuns (1) und äh für andere (1) ist das ein Durchleiden“ (GD_L_BW_2 53-56)

Diese zwei exemplarischen Äußerungen finden sich in Gruppendiskussionen im Rahmen eines Forschungsprojekts, das kasuistische Seminarpraxis im Lehramtsstudium untersucht. Die befragten Gruppen wurden jeweils gebeten, von Erfahrungen in fallorientierter Lehre zu erzählen und kamen dabei auf die gleichen Seminare zu sprechen.¹ Innovativ mit Blick auf den vorliegenden Forschungsstand ist, dass es sich hier um Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts (in der ersten Aussage) und um Gruppendiskussionen mit Lehrenden (in der zweiten Aussage stellvertretend aus den Bildungswissenschaften), die diese Studienangebote gestalten, handelt. Dabei zeigen sich bei beiden Akteursgruppen *Grenzerfahrungen*, die sich – so die These des Beitrags – im Lehr-Lern-Format der *Kasuistik als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden* des Lehramts dokumentieren. Die empirisch fundierte Annahme lautet, dass beide Seiten krisenhafte Momente in der kasuistischen Seminarinteraktion erleben, die als gleichermaßen (a) die eigene wie auch (b) die Krise der weiteren beteiligten Akteur:innen wahrgenommen wird.²

Kasuistik, also die Arbeit an und mit Fällen im Rahmen des Lehramtsstudiums, befindet sich derzeit im Aufwind wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, wie auch die zahlreichen kasuistisch orientierten Projekte innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) zeigen (Kunze 2018, S. 187; Wittek et al. 2021, S. 7). Mit Blick auf die Praxis der Kasuistik an verschiedenen Hochschulstandorten – auch im Vergleich innerhalb der Standorte – ist zu konstatieren: Die Erscheinungsformen der entwickelten Praktiken sind ausdifferenziert und diffus zugleich. Angesichts der Vielzahl fallorientierter Lehrveranstaltungen scheint es überraschend,

1 Die Begriffe der Kasuistik und Fallarbeit werden hier synonym verwendet (Schmidt & Wittek 2021a, S. 173). Dabei werden in diesem Beitrag lediglich Formate rekonstruktiver Kasuistik (ebd.) in den Blick genommen; zudem werden diese als Ausdrucksgestalt Forschenden Lernens an der Hochschule verstanden in dem Wissen darum, dass kasuistische Formate nicht zwangsläufig alle Merkmale eines Forschungsprozesses umfassen müssen (Huber & Reinmann 2019).

2 Es wäre somit denkbar, diese Dualität der Krisenwahrnehmung zwischen Lehrenden und Studierenden auch auf der Seite der Studierenden für deren Kommiliton:innen auszuweiten.

dass empirisch fundierte Befunde ebenso erst langsam in den Blick geraten wie eine Klärung gemeinsamer Begrifflichkeiten (Wittek et al. 2021, S. 7). Ein Überblick über die vorliegende, qualitative Forschung (u. a. Herzmann et al. 2019, S. 9; Schmidt & Wittek 2021b, S. 265; Wittek et al. 2023) zeigt, dass der Schwerpunkt der Studien sich mit *studentischen Erfahrungen in kasuistischen Lernformaten* als Teilbereich Forschendes Lernens beschäftigt. Insbesondere die Frage nach Reflexion bzw. Reflexivität als intendierte Zielperspektive einer Professionalisierung wird oft berührt. Insgesamt trifft das kritische Resümee von Liegmann et al. (2018, S. 175) zu: Die rekonstruierten Dispositionen der Studierenden seien unterschiedlich anschlussfähig an die hochschulseits damit verbundenen Ziele und allein das Durchlaufen eines Prozesses Forschendes Lernens provoziere oder entwickle noch nicht selbstläufig eine reflexive Haltung. Bei Hinzke und Paseka (2021) zeigt sich daran anschließend, wie unterschiedlich Studierende mit wahrgenommenen Irritationen als möglichem Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen beim Forschenden Lernen umgehen.

Als Desiderat lässt sich mithin nicht nur ein tiefergehendes Wissen um die Erfahrungen von Studierenden in kasuistischen Lehrveranstaltungen – auch im Kontrast verschiedener Kasustikformate, Hochschulstandorte oder Studiengänge – erkennen, vollkommen unausgeleuchtet sind darüber hinaus die Erfahrungen der Lehrenden in diesen Lehrveranstaltungen. Allerdings wäre empirisch fundiertes Wissen über die Erfahrungen der Lehrenden weiterführend, um die Erfahrungen der Studierenden feldspezifisch ergründen bzw. rekonstruieren zu können.³ Einen Zugang zu eben jenen *wahrgenommenen feldspezifischen, organisationalen Anforderungs- und Handlungsstrukturen des Studiums* können rekonstruierte Orientierungsrahmen der Lehrenden hinsichtlich der Gestalt des Studiums, konkret der Lehrveranstaltungen bieten (zur begrifflichen Klärung organisationaler Anforderungs- und Handlungsstrukturen aus dokumentarischer Perspektive Bohnsack 2020, S. 102; ausführlicher auch Kap. 2). Geht man davon aus, dass die möglichen Erfahrungsräume der Studierenden und Lehrenden in wechselseitiger Relation stehen, dann scheint überfällig, das *Interaktionsgeschehen seminaristischer Kasustik* empirisch umfassender zu ergründen.⁴

Eben diesem Anliegen widmet sich der vorliegende Beitrag. Ausgehend von Datenmaterial aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des QLB-Projekts KALEI² geht der Beitrag für den *Bereich rekonstruktiv-kasuistischer Seminare* der leitenden

3 Als Feld im Anschluss an Bourdieu (1996) erweist sich entlang der Überlegungen von Bohnsack (2020, S. 66) in der Rekonstruktion der Daten aus Perspektive der Studierenden das ‚Studium‘, aus Perspektive der Lehrenden die ‚Lehre‘ als bedeutungstragend.

4 Das hier zugrundeliegende Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI² hat neben der Erhebung von Selbstaussagen von Studierenden und Lehrenden (in Gruppendiskussionen sowie Einzelinterviews) auch videografierte Seminarinteraktionen in fallorientierter Lehre erhoben.

Frage nach, inwiefern sich krisenhafte Momente bezüglich fallorientierter Lehrveranstaltungen im Sprechen der Studierenden und Lehrenden dokumentieren und inwiefern diese Krisen ein Professionalisierungspotenzial in wechselseitiger Relation darstellen.⁵ Für die Seite der Studierenden liegen erste Befunde vor (vgl. Parade et al. 2020; Schmidt & Wittek 2021b), die zeigen, dass krisenhafte Momente ausgelöst durch das intendiert irritierende Lehrangebot der Dozent:innen nicht zwangsläufig in Prozessen der Professionalisierung münden. Vielmehr erleben die Studierenden mitunter krisenhafte Momente, die auch Potenzial für Deprofessionalisierung haben (bspw. da die Studierenden sich von dem Format der Kasuistik derart überfordert sehen, es habituell begründet wenig Anschluss für sie ergibt, so dass sie sich den seminaristischen Angeboten verschließen).

Um der These der Kasuistik als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung von Lehrenden wie auch Studierenden weiter nachzugehen, wird im Folgenden zunächst die zugrundeliegende professionstheoretische sowie methodologische und methodische Rahmung offengelegt (Kap. 2). Daran anschließend werden erste empirische Befunde zu Grenzerfahrungen der beiden untersuchten Akteursgruppen in relationierender Perspektive präsentiert (Kap. 3) und in ihrer explorativen Vorläufigkeit reflektiert. Die Befunde geben Hinweise auf professionstheoretische und programmatische Implikationen für die Professionalisierung sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden (Kap. 4); also: über Grenzen hinweg.⁶

2 Professionstheoretische, methodologische und methodische Rahmung

Die einleitende Argumentation deutet auf das zugrunde liegende professionstheoretische Verständnis, wenn mit dem Fokus auf Erfahrungen der untersuchten Akteur:innen insbesondere latente Wissensbestände und feldspezifische Dimensionen des Habitus zentral gestellt werden. Konkret wird die Professionalisierung an der Hochschule aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive betrachtet (Bohnsack 2020): In seinen neueren Arbeiten wendet Bohnsack die grundlagen-

5 Das Projekt KALEI² wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert. Die kollektiven Orientierungen von Studierenden und Lehrenden zu Kasuistik sind u. a. Untersuchungsgegenstand der wissenschaftlichen Begleitstudie, um zu ergründen, welches handlungsleitende Wissen sich in Hinblick auf Kasuistik dokumentieren (Schmidt & Wittek 2021a; Kramer et al. 2024, i.V.).

6 Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die mit diesem Sammelband gewürdigte Wissenschaftlerin, Angelika Paseka, nicht nur für das Gebiet des Forschenden Lernens an der Hochschule diskursprägend ist (u. a. Paseka & Hinzke 2018/2021), sondern dass sie das Potenzial der hier vorgenommenen, auch künstlich-inszenierenden Grenzziehung ebenfalls als einen Impuls der Suche nach über Grenzen hinweg Verbindendem sehen würde.

theoretische Konzeption der Praxeologischen Wissenssoziologie hin zu einer gegenstandstheoretischen Fassung pädagogischer Professionalität, die jene Differenz zwischen professionalisierter Praxis auf der einen und theoretischer resp. wissenschaftlicher Expertise auf der anderen Seite betont (Bohnsack 2020, S. 7). In diesem Zuge arbeitet er das in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive inhärente Verwobensein zwischen propositionaler resp. kommunikativer Logik und performativer resp. konjunktiver Logik in den sozialen Interaktionssystemen stärker heraus. Diese Betonung der Primordialität der Interaktion der beteiligten Akteur:innen für die gemeinsame Etablierung sowie Aufrechterhaltung der sog. konstituierenden Rahmung (dokumentiert als unterrichtliche Interaktion) und damit als Merkmal eines professionalisierten Handelns der Lehrpersonen (u. a. Bohnsack 2020, S. 12) scheint ein neuer Meilenstein in der rekonstruktiv interessierten Professionsforschung zu sein.

Nun beschäftigt sich dieser Beitrag nicht mit dem Interaktionssystem Unterricht, ist sich zudem der strukturellen Differenzen zwischen schulischer und hochschulischer Interaktion bewusst. Dennoch scheint eine Übertragung der Überlegungen von Bohnsack auf das Interaktionssystem hochschulischer Lehrveranstaltungen weiterführend. So lassen sich professionstheoretisch Homologien zwischen der *teaching profession* und der *academic profession* (Lischka-Schmidt 2022, S. 227ff.; Lischka-Schmidt 2024, i.V.), zwischen den Schüler:innen und den Lehramtsstudierenden in ihren jeweiligen Verfasstheiten als Akteur:innen in sog. *People Processing Organizations* (Luhmann 1978, S. 248; grundlegend Hasenfeld 1972, S. 257) erkennen; diese Homologien werden in der vorliegenden Untersuchung für eine Relationierung der Befunde genutzt.

Die Erfahrungen in fallorientierten Lehrveranstaltungen werden als empirischer Zugang zu den konstitutiven Bedingungen der Professionalisierung der Studierenden bzw. Lehrenden verstanden, die über eine Rekonstruktion der sog. wahrgenommenen Handlungs- und Anforderungsstruktur dieser Handlungspraxis erschlossen werden (Bohnsack 2020, S. 102).⁷ Daran anschließend wird mit Verweis auf Bourdieu (1996) für den Bereich der Lehrer:innenbildungs- und Hochschulforschung angenommen, dass das Interaktionssystem ‚Lehrveranstaltung‘ und dessen ‚Handlungs- und Anforderungsstruktur‘ ebenso durch eine Relation zwischen objektivierten sowie inkorporierten Strukturen und damit eine feldspezifische Praxis geprägt ist, die aus einem „Zusammenspiel und der Abgestimmtheit von Anforderungslogiken und Dispositionen (den Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata) resultiert“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 78). Als professionell ließen sich dann die Orientierungen und Handlungsprinzipien der Akteur:innen bezeichnen, wenn diese sich entsprechend einer Bewährungsdynamik von Krise

7 Die Rekonstruktion ergibt andersherum aber keinen Zugang zu Intentionen oder Kompetenzen der Akteur:innen in fallorientierten Lehr-Lern-Formaten.

und Routine (Oevermann 2006, S. 83) der feldspezifischen Handlungs- und Anforderungsstruktur (der Lehrveranstaltung) ausgestalten; wenn sich also im Sinne des Erkenntnisinteresses dieses Beitrags die Grenzerfahrungen der Studierenden und Lehrenden sowie der Bearbeitung krisenhaft erlebter Momente in der fallorientierten Lehrveranstaltung dokumentieren.⁸

Mit dem Konzept der Krise bzw. der krisenhaften Wahrnehmung einer in die Routine übergegangenen Handlungspraxis wird professionstheoretisch in Anlehnung an Oevermann das Zerbrechen „eingeschliffener Handlungskreise“, die in der Krise „fraglich werden und neu begründet werden müssen“ (Helsper 2001, S. 9), verstanden. Das professionalisierungsrelevante Potenzial der Krise besteht somit in dem erzwungenen Ausstieg aus der Routine, dem möglichen Entwicklungspotenzial, um als Veränderte:r in die Handlungspraxis zurückzukehren (ebd.). Warum spricht der Beitrag in seiner leitenden These aber von Kasuistik als ‚doppelter Krise‘ der Professionalisierung? Hier beziehe ich mich auf Ausführungen von Luhmann (1987, Kap. 3 sowie 2002, S. 31f.) zur ‚doppelten Kontingenz‘ von Interaktionen in sozialen Systemen: „Das generalisierte Resultat des ständigen Operierens unter dieser Bedingung der doppelten Kontingenz ist schließlich die Sozialdimension allen Sinns: daß [sic!] man bei jedem Sinn fragen kann, wie er durch andere erfahren und verarbeitet wird“ (Luhmann 1987, S. 161). Es besteht gegenstandsbezogen übertragen somit die Annahme, dass die krisenhaften Erfahrungen innerhalb der kasuistischen Lehrveranstaltungen auch deshalb als je eigene Krisen erlebt werden, da vom Gegenüber (jeweils die Studierenden bzw. Lehrenden) eine Krise erfahren und bearbeitet wird.

Empirische Grundlage dieser Exploration sind Forschungsdaten der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI². Die Begleitstudie findet in einem Mixed-Methods-Design statt, in dessen Rahmen u. a. vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Lehramtsstudierenden und sieben Gruppendiskussionen mit insgesamt 21 Lehrenden aus den Disziplinen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken entstanden sind (für Näheres zum methodologischen und grundlagentheoretischen Hintergrund sowie zur Erhebung und zum Sample vgl. Schmidt & Wittek 2019, S. 119f.). Diese Daten wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode und den damit verbundenen Analyseschritten aus formulierender und reflektierender Interpretation ausgewertet (Bohnsack 2017). Aufgrund des mit dem Erkenntnisinteresse begründeten Vorgehens mit der Dokumentarischen Methode werden die krisenhaften Erfahrungen im (impliziten) Wissen der Akteur:innen eingelagert verortet, das durch die Rekonstruktion zum Ausdruck gebracht werden kann. Somit werden nicht die Krisen an sich zum Gegenstand gemacht, sondern die Erfahrungsprozesse der Akteur:innen in der

8 Diese letztgenannte Überlegung, die auch einen Ausblick auf die normative Erfassung einer Professionalität der Akteur:innen ermöglichen könnte, soll dem inhaltlichen Verständnis dienen, empirisch kann dieser in diesem Beitrag allerdings nicht weiter nachgegangen werden.

retrospektiven Betrachtung des Erlebten (für die Rekonstruktion von Krisen bei Lehrpersonen argumentiert analog Hinzke 2018, S. 182).

3 Empirische Befunde zu Grenzerfahrungen in kasuistischen Lehr-Lern-Formaten

Das Studium des Lehramts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist in seinem Profil in vielen Teilen entlang einer fallorientierten Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht ausgestaltet. Sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken kommen die Studierenden in unterschiedlicher Art und Weise mit Fällen in Kontakt (für eine Systematisierung der pluralen Zugänge zu und Verständnisse von Kasuistik siehe Schmidt et al. 2019). Entsprechend berichten die Studierenden und Lehrenden der hier zugrundeliegenden Gruppendiskussionen über Erfahrungen mit fallorientierten Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Phasen und Konstellationen des Studiums. Die Fälle konstituieren sich dabei bspw. entlang von Beobachtungsprotokollen, die von den Studierenden im Rahmen von Schulpraktika erhoben werden, oder auch entlang von Nachbesprechungen von Unterrichtsstunden aus den Schulpraktika (siehe die Erzählungen aus der studentischen Gruppendiskussion im Folgenden). Die hier vorgestellten Befunde haben dabei wie erwähnt explorativen Status. Es handelt sich nicht um eine Typologie im umfassenden Sinne (Bohnsack 2017, S. 117ff.), weiterführende Analysen stehen dazu aus. Es besteht also weniger der Anspruch auf Vollständigkeit als eher das Interesse an einem sich anschließenden Diskurs.

3.1 Befunde zu Grenzerfahrungen von Studierenden in kasuistischen Lehrveranstaltungen

Die drei hier sprechenden Lehramtsstudierenden kommen nach einer etwa dreiviertelstündigen Diskussion (wieder) auf ihre Erfahrungen in fallorientierten Seminaren zu sprechen. S13 leitet ein:

S13: und zwar ähm (.) haben wir da in der Pädagogik im ersten Modul (.) ja aus dem äh Orientierungspraktikum äh Fälle aufgearbeitet und das war eigentlich so einer der Schlüsselmomente äh für uns äh alle ich war da durch Zufall mit äh=einigen Kommilitonen aus dem Chemielehramt zusammen (.) gekommen und äh da haben wir uns vertieft mit äh beschäftigt mit der selbsterfüllenden Prophezeiung und äh Lehrer äh Lehrerhaltung allgemein [...] und äh die Erkenntnis wie man dem entgegenwirken kann wie man reflexiv wieder damit umgehen kann f- empfanden wir alle als sehr sehr sehr sinnvoll (.) und ähm von daher kann ich persönlich bloß positiv von solcher Fallarbeit berichten (.) ähm man muss natürlich Glück haben wenn man=äh (.) auch so einen äh s- sehr äh Lernerfolg bringenden Fall dann (.) hat (.) äh aber ich denke mal grundsätzlich ist es eine sehr Praxisan- äh nahe Anwendung die ähm (.) w- uns Lehra- Ämtern was bringen könnte weiß=nicht welche Erfahrungen ihr da gemacht habt (3) [...] (GD_S_4 639-656)

S13 schildert und bewertet die Fallarbeit im Kontext „der Pädagogik im ersten Modul“ mit propositionalem Gehalt als positiven Horizont zu möglichen anderen Erlebnissen im Studium, die hier implizit bleiben. Die Arbeit an Fällen aus dem „Orientierungspraktikum“ stellt für S13 einen ‚Schlüsselmoment‘ dar und dokumentiert sich als bedeutsames Ereignis, das er als kollektive Erfahrung für „uns äh alle“ wahrnimmt. Die Fallarbeit wird dabei thematisch-inhaltlich gerahmt (Lehrerhaltungen, sich selbst erfüllende Prophezeiungen), anhand eines Falls wurden also bestimmte theoretische Aspekte diskutiert. S13 stellt sich bei dieser Fallarbeit die Frage, wie man negativen Lehrerhaltungen „entgegenwirken“ kann. Der Fall wird somit erstens zum Anlass, um ein bestimmtes Handeln als negativ zu erkennen und daraus abzuleiten, nicht ebenso zu handeln, und bekommt zweitens den zweckhaften Status der potenziellen Praxisverbesserung. Aus der Fallarbeit ergibt sich also für S13 ein Wissen, das für die Praxis verwertbar ist, über den praktischen Nutzen wird die Fallarbeit positiv gerahmt.

Eine zweite Perspektive auf berufliches Handeln dokumentiert sich in der Formulierung „reflexiv wieder damit umgehen“. Hier geht es nicht darum, bestimmtes Handeln ‚abzustellen‘, sondern problematisches Handeln mit Blick auf diese Problematik hin zu reflektieren. Dies stellt für S13 die „Erkenntnis“ in der fallorientierten Seminararbeit dar. Wie die Formulierung „Schlüsselmomente“ verweist auch „Erkenntnis“ darauf, dass eine bestimmte oder entscheidende Veränderung im explizierbaren Wissen stattfindet. Die Fallarbeit wird allerdings weniger als aktiv gestalteter Lernanlass gerahmt, sondern als „Glück“ und damit gewissermaßen Zufall in seminaristischen Rahmenbedingungen, denen man fremdbestimmt ausgeliefert ist. S14 elaboriert daran anschließend:

S14: hm also ich finde (2) als ich das versucht habe ähm also während des Orientierungspraktikums das (.) solche Protokolle zu erstellen (.) da habe ich mir schon gedacht (.) ‚ja was mache ich denn jetzt eigentlich hier‘ (fragend, imitierend) und jetzt erst so (.) äh rückblickend betrachtet (.) stelle ich fest (.) worauf hätte man mal den Fokus legen können oder was wäre interessant gewesen also (.) ich wurde//S13: mhm// da irgendwie so ein bisschen in in das kalte Wasser geschubst und ich hatte eigentlich also jetzt rückblickend betrachtet nicht viel Ahnung davon (.) und (.) bei der Reflexion das hast du ja jetzt schon gesagt wenn man da versucht so einen Fall mal auseinander zu nehmen in der Gruppe (.) dann wird einem das schon ein bisschen klarer was da alles dabei ist aber (1) wenn man sowas vorher schon einmal gemacht hat fällt es einem natürlich auch leichter ähm (1) richtig gezielt irgendwas zu notieren und auch zu wissen was ist alles wichtig [...] (GD_S_4 657-669)

In Bezug auf die Erstellung von Protokollen schildert S14 zunächst im Kontrast zu S13 eine negativ gerahmte Erfahrung. In der Frage „was mache ich denn jetzt hier eigentlich“, ein Selbst-Zitat aus der Vergangenheit, zeigt sich in der ausbleibenden Sinnstiftung ein irritierendes Erlebnis, bei dem man im Praktikum „in das kalte Wasser geschubst“ wurde. S14 wähnt sich hier von dem:r Lehrenden in eine

Situation versetzt, etwas ohne genügend Vorbereitung lernen zu sollen, und zwar indem direkt getan werden muss, was gelernt werden soll. Dieses Ausgeliefertsein als von außen auferlegte Zumutung und Bewährungssituation deutet auf die ‚doppelte‘ Krisenhaftigkeit der kontingenten Situation hin: Die Praxis von Fallarbeit in diesem Format – Beobachten, Rekonstruieren, Interpretieren, Reflektieren – ist etwas, was man sowohl als Studierende wie auch als Lehrende letztlich nur erlernen bzw. vermitteln kann, indem man es tut. Weder Studierende noch Lehrende können dies umfassend vorbereiten oder vorwegnehmen.⁹ Der positive Gegenhorizont von S14 liegt demgegenüber darin, umfassend vorbereitet in die Situation des Protokollierens versetzt zu werden und dies adäquat umsetzen zu können.

Im Nachhinein sind S14 Dinge aufgefallen, die er beim Protokollieren hätte berücksichtigen können. Allerdings ist dieser Lernanlass verbunden mit verlorenen Chancen, da es nicht darum geht, Protokollieren erstmals geübt zu haben oder Protokollieren üben zu müssen. Das Protokollieren erscheint hier als etwas Frustrierendes und Diffuses, dessen Sinn sich erst entfaltet, nachdem man erstmals protokolliert und interpretiert hat. Selbstreflexiv diagnostiziert er einen Lernprozess: In der Konstruktion, etwas Anspruchsvolles, fast nicht Bewältigbares abgeschlossen zu haben, wird der Erfolg, damit nun umgehen zu können, vergrößert. Die erlebte krisenhafte Erfahrung wurde also überführt in eine neue Handlungsfähigkeit, in der Gegenwart besser als zuvor mit Fallarbeit umgehen zu können.

In dieser rückblickenden Sinnstiftung kommt es zu einer geteilten Erfahrung von S13 und S14: Beide sehen retrospektiv in Fallarbeit einen Sinn. Der Unterschied liegt darin, ob in der konkret erlebten Situation ein Sinn erkennbar war oder nicht, also in den erlebten Bedingungen, unter denen es zu (k)einer Sinnstiftung gekommen ist. S13 validiert den Orientierungsgehalt weiter und synthetisiert das eigene Erleben:

S13: das das kann ich äh kann ich gut nachvollziehen äh aber das (.) schränkt natürlich auch immer mit das Vorwissen die die Offenheit für gewisse Prozesse ein wenn man dann schon so einen sehr gelenkten Blick hat (.) äh dann ist das natürlich auch wieder problematisch für die Methode der Kasuistik (.) ähm nichtsdestotrotz f- ähm empfand ich es auch als sehr sehr sehr sehr schwierig diesen äh diese Reizüberflutung da äh äh irgendwie äh zu bändigen und und dann auch irgendwie anzuwenden wir hatten eine tolle Dozentin die uns das dann äh angemessen oder in Bahnen geleitet hat (.) da kann man bloß hoffen dass das vielen so geht (2) und @damit@ äh erstmal so [...] (GD_S_4 675-683)

S13 nimmt die von S14 entfaltete Gegenläufigkeit auf und signalisiert im Modus einer Perspektivübernahme, dass er S14s Unzufriedenheit versteht. S13 argumentiert allerdings gegen die Forderung von S14 nach einer besseren Vorbereitung.

⁹ Ähnlich wie man ein Musikinstrument nur spielen lernen kann, indem man es ggf. zunächst lange Zeit nicht sehr hörens Wert spielt.

Schwebt S14 zuvor ein „gezieltes“ Protokollieren mit „Vorwissen“ vor, hält S13 dem entgegen, dass dies zu Lasten der notwendigen Offenheit geht; in der Sprache eines wissenden Experten argumentiert er hier aus der Perspektive des Konzepts der Kasuistik. Nichtsdestotrotz stimmt S13 S14 zu, das Protokollieren sei aufgrund einer „Reizüberflutung“ schwierig. Metaphorisch dokumentiert sich in dem ‚ins Wasser geschubst‘ von S14 und der ‚Überflutung‘ von S13 fast schon univok eine intensiv verarbeitete krisenhafte Erfahrung.

S13 verweist angesichts der Bewältigung der „Reizüberflutung“ allerdings auf eine Dozentin, die beim Protokollieren unterstützte. Letztlich kommt es damit zu einer gewissen Konklusion zwischen S13 und S14: Beide sehen das Protokollieren als etwas Schwieriges an, das einer didaktischen Rahmung oder eines Beistandes durch Lehrende bedarf. In der Handlungspraxis weicht dann die Erfahrung ab, weil S13 eine solche Unterstützung erfuhr und S14 nicht. Ähnlich wie bei S14 dokumentiert sich ein passives Ausgeliefert-Sein gegenüber der Situation. Nur die Dozentin kann den ‚Lernerfolg‘ ermöglichen. Die Studierenden elaborieren in weiterhin univokem Modus verschiedene Beispiele aus fallorientierten Seminaren, bis S12 wieder auf das zuvor erwähnte Modul zum ‚Orientierungspraktikum‘ zu sprechen kommt:

S12: na man hatte ja sozusagen dann in seinen großen Seminargruppen nochmal kleinere Gruppen mit denen man dann sozusagen (.) zusammen die einzelnen Protokolle durchgearbeitet hat (.) das war wirklich (1) allein uns Studierenden mehr oder weniger überlassen die Dozentin war zwar anwesend (.) ähm hat aber nicht wirklich was dazu beigetragen sage ich mal ähm (.) wenn man jetzt nicht selber irgendeine spezielle Frage (.) hatte (.) hat sie sich da auch nicht mit eingegliedert (.) und selbst wenn man eine Frage hatte waren die Antworten doch (1) relativ dürftig also es war wirklich uns überlassen was wir da machen und entsprechend (.) also (.) war auch die Arbeit dann teilweise etwas zäh an den Protokollen (1) ja das war so mein Eindruck (.) ähm [...] von dem Fallseminar also //S14: ja// das hat mich jetzt nicht so wirklich weitergebracht muss ich jetzt mal ehrlich so s- (.) zugeben (GD_S_4 749-764)

Parallel zu S14 berichtet S12 von einer erlebten zu geringen Einflussnahme der Dozierenden und damit verbunden von einer zu großen Offenheit bei der Fallarbeit hinsichtlich des Vorgehens. Wiederum bildet den positiven Gegenhorizont eine eindeutige Steuerung durch die Lehrenden. S12 resümiert, dass ihn das Fallseminar „nicht so wirklich weitergebracht“ hat. Damit begibt sich S12 in Opposition zu S13 und S14, die zwar ebenfalls das eigentliche Tun der Fallarbeit als schwierig rahmen, aber im Nachhinein einen Erkenntnisgewinn für sich formulieren. S14 schließt ratifizierend an und kommt über ein weiteres Beispiel aus der fallorientierten Lehre wieder zu seinem Ausgangspunkt zurück:

S14: ja bei uns war der Grundaufbau so (.) ‚ja es gibt schon so zwei drei Fallbeispiele ähm da gucken wir mal drauf und schauen wie das vielleicht jemand vor Ihnen schon gemacht hat‘ (imitierend) (.) ähm (.) und werden wird auch so zwei drei Punkte mal eingegangen (.) ‚so jetzt nehmen Sie Ihre (1) äh (1) Fal- oder Fälle die Sie erstellt haben setzen sich in die Gruppen und äh analysieren Sie die‘ (imitierend) (.) das war dann meistens so der (.) der Ausgangspunkt und (.) das ist das was ich vorhin meinte mit ins kalte Wasser geschmissen ich fühlte mich nicht so: vorbereitet dass ich das ähm meines Erachtens optimal hätte nutzen können diese (.) Situation dort (.) äh da wäre mit mehr theoretischem Wissen oder vielleicht mal einem etwas gezielterem Blick auf äh so eine (.) ähm Analyse mehr drin gewesen also wir hatten uns vor allem (.) damit beschäftigt okay (.) ‚das und das wurde jetzt gesagt und (.) ich nehme jetzt mal jedes Wort auseinander oder jeden Satz und schau was das für eine Bedeutung hat‘ (imitierend) [...] (.) aber trotzdem finde ich mir hat es etwas gebracht weil (1) jetzt dann im Hinblick auf das [Name eines anderen fallorientierten Moduls] fiel es mir leichter mit solchen Fällen umzugehen (.) und da äh (.) mich selber damit zu beschäftigen (.) und das war fand ich (.) dadurch dass es einem so sehr selbst überlassen war (.) hat man viele typische Fehler vielleicht oder typische (.) äh Herangehensweisen erstmal selbst gemacht um dann festzustellen ‚ja vielleicht wäre es so besser oder vielleicht wäre es so besser‘ (imitierend) (.) ähm und hat da sich selber einig (.) antrainiert (2) (GD_S_4 765-786)

S14 bezieht seine schon eingangs mit Blick auf das Protokollieren bemühte Metapher des Ins-Wasser-Schubsen nun auf die Arbeit im fallorientierten Seminar. Wiederum kommt dabei implizit eine Kritik an der Seminarleitung zum Ausdruck, die hier in Form eines sprechenden Arbeitsauftrags performativ aufgeführt wird. Die kontingente Situation des forschenden Zugangs zum Fallmaterial sowie das methodische Vorgehen einer Rekonstruktion ‚Wort für Wort und Satz für Satz‘ kommen nicht in Passung zu dem Wunsch von S14 nach Vorbereitung, „mehr theoretischem Wissen“, dem Umgehen von ‚typischen Fehlern‘ und damit letztlich Sicherheit im kasuistischen Arbeiten.

S14 bleibt jedoch in seiner Bewertung der Fallarbeit weiterhin in Opposition zu S12. Die Fallarbeit habe ihm „trotzdem [...] etwas gebracht“. Sowohl S13 als auch S14 scheinen an Grenzen geraten zu sein und haben diese – im Gegensatz zu S12 – mit einer neuen Handlungsfähigkeit überschritten. Was Fallarbeit also gebracht hat, beschreibt S14 – im Gegensatz zum bisher als fremdbestimmt erschienenen Studium – als einen individuellen Lernprozess. Dieser ist durch Versuch und Irrtum gerahmt. S14 scheint anzuerkennen, dass die offene, nicht so stark von Lehrenden gesteuerte ‚Vermittlung‘ von Fallarbeit vorteilhaft sein kann. Gleichwohl scheint S14 kein Verständnis eines eigenen Bildungsprozesses zu verarbeiten, denn in dem Begriff „antrainiert“ dokumentiert sich eine universitäre Anforderung, die es zu bewältigen gilt.

Zwischenfazit Eins

Es deutet sich im Diskursverlauf auch über die hier illustrierte Sequenz hinaus an, dass die Studierenden hinsichtlich der fallorientierten Seminare einen kollektiven Erfahrungsraum teilen. Es lassen sich krisenhaft erlebte Erfahrungen erkennen, die von den Studierenden in unterschiedlicher Weise verarbeitet werden. Diese gruppenhaften Erfahrungen (Bohnsack 2020, S. 48) lassen sich in Form von zwei Orientierungen wie folgt zusammenfassen:

- a) Hinsichtlich der Rahmung von Kasuistik findet sich eine *Orientierung an fremdbestimmtem Lernen* und an einem instruktiven Lehr-Lern-Verständnis in den Seminaren. Die fallorientierten Seminare werden als eine Konstellation entworfen, der man zwar ausgeliefert ist, die aber bei entsprechender Ausgestaltung durch die Dozent:innen (mehr anwendbare Theorie, mehr Unterstützung beim Arbeitsprozess im Seminar) als förderlich erachtet werden. Eine stärkere Fremdbestimmung im Sinne von Vorgaben und inhaltlicher Strukturierung durch die Lehrenden steht dabei im positiven Gegenhorizont der Studierenden.
- b) Die Gruppe zeigt sich inhaltlich an Fallarbeit interessiert, allerdings unter der Bedingung, dass ein konkreter Sinn, eine Erkenntnis damit einhergeht. In Zuge dessen distanziert sich die Gruppe in anderen Sequenzen auch von Studierenden, die kein inhaltliches Interesse am Studium haben und nur ein Mindestmaß an Engagement zeigen. Der damit aufgerufene „Studierendenjob“ (Schmidt & Wittek 2021b, S. 271) ist mit einer *Orientierung an einem inhaltlichen Mehrwert, einer greifbaren Sinnhaftigkeit* verbunden. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der fallorientierten Seminare erfolgt nicht zum Selbstzweck, sondern scheint für die antizipierte schulische Praxis und nachfolgende universitäre Anforderungen sinnvoll.

Betrachtet man, wie die Studierenden die als krisenhaft wahrgenommenen Situationen im Studium bewältigen, dann sind im Sinne eines professionalisierungsrelevanten Erkenntnisgewinns die *Fremdbestimmung und Sinnhaftigkeit als Triebfedern* zu erkennen. Findet sich in den kasuistischen Lehr-Lern-Angeboten eine Passung zu den Orientierungen der Studierenden im Sinne von *Fremdbestimmung und Sinnhaftigkeit*, dann scheint Fallarbeit das Potenzial für Lernprozesse zu bieten. Den Lehrenden kommt dabei als verantwortliche Instanz die Rolle eines rahmen- und sinnstiftenden Gegenübers zu. Die ‚doppelte Kontingenz‘ des fallorientierten Zugangs zur schulischen Praxis scheint jedoch für die Studierenden kein Enaktierungspotenzial¹⁰ zu entfalten.

¹⁰ Als Enaktierungspotenzial bezeichnet Bohnsack (2017, S. 140) die Realisierungs- und Umsetzungsformen der möglichen Orientierungen der Befragten. Eine Umsetzung oder Enaktierung einer Orientierung wäre dann unproblematisch, wenn eine als erfolgreich erlebte Handlungspraxis (in der kasuistischen Lehrveranstaltung) besteht.

3.2 Befunde zu Grenzerfahrungen von Lehrenden in kasuistischen Lehrveranstaltungen

Nach einem kurzen Gespräch darüber, wie man sich untereinander kennengelernt hat, kommt die Gruppe von Lehrenden aus den Bildungswissenschaften auf die Frage nach Erfahrungen im Bereich der kasuistischen Lehre zu sprechen. L3 elaboriert die Proposition zunächst wie folgt:

L3: dass es ähm (2) sperrig erst mal für die Studierenden ist also sich darauf einzulassen das ist meine Erfahrung also (.) eine grundlegende ähm (1) Erfahrung in den Fallseminaren ist wirklich dass es ähm (1) für die Studenten erst mal eine schwierig auszuhaltende Logik ist (1) empirisch mit ihren Daten zu arbeiten also das Erheben der Daten (1) empfinden die als nicht so (1) problematisch es=äh ist den offenbar mh nicht vertrauter Modus aber ein Modus den sie ähm sozusagen mit Hilfe von Anleitungen (.) ganz (.) gut gestemmt kriegen also wir üben das halt und (ähm) (.) das ähm scheint auch recht gut zu funktionieren da holen sie sich auch relativ gut Feedback ein wenn sie unsicher sind (.) und dann im Seminar also das das äh schlimmste is glaube ich für die Studenten einfach dieses lange Auseinandersetzen mit Material das auszuhalten (1) so erleb ich das in Fallseminaren //L?: mhm// also gar nicht mal so die Einführung der Methode sondern die Praktiken eigentlich //L?: mhm// die (2) sind für die Studenten erst mal ganz schön sperrig (1) da hab ich auch noch nicht so die Lösung gefunden (.) um das äh irgendwie (1) so zu vermitteln dass es auch ähm (1) ihnen als eine attraktive Betätigung erscheint sich sehr lange weil das Fallseminar (.) ist ja eine sehr lange Zeit wo man auf seine eigene Fälle geworfen ist (1) und sich damit auseinandersetzen muss und das äh und da hab ich noch nicht so richtig die Lösung wie man das äh für möglichst viele zugänglich macht also=es=gibt immer mal welche die haben ihre Aha-Erlebnisse im Laufe der (1) des Tuns (1) und äh für andere (1) ist das ein Durchleiden um dann den Portfolio zu erstellen (also) das ist mein Eindruck (3) (GD_L_BW_2 36-57)

L3 verknüpft die Frage nach den eigenen Erfahrungen in der fallorientierten Lehre mit den wahrgenommenen Erfahrungen der Studierenden. Das ‚Einlassen‘ auf Kasuistik sei für die Studierenden „sperrig erst mal“. Dies impliziert Anforderungen für die Studierenden im Umgang mit einem Gegenstand, der unverhältnismäßig viel Raum einnimmt bzw. schwer verständlich ist; zugleich handelt es sich um einen Prozess mit offenem Ende („erst mal“). Die metaphorische Wendung des „sperrig“ erhält weiteren Gehalt mit der Umschreibung als „schwierig auszuhaltende Logik“. Dieser theoretisierte Begriff deutet darauf, dass Kasuistik in der den Studierenden zugeschriebenen Wahrnehmung einer nachvollziehbaren Struktur gleicht, die nicht allen direkt zugänglich ist.

Entgegen diesen ersten negativen Äußerungen entwirft L3 dann einen positiven Gegenhorizont („nicht so problematisch“). Demnach stellt die Datenerhebung im Gegensatz zum empirischen Arbeiten mit den Daten einen „Modus“ dar, welchen Studierende „ganz (.) gut gestemmt kriegen“. Homolog zum vorangegangenen Sprachbild „sperrig“, das metaphorisch an einen großen Gegenstand erinnert,

der schwer zu händeln ist, bleibt L3 bei einer Formulierung der Datenerhebung als etwas, das (körperliche) Anstrengung bedeutet.

Die wahrgenommenen Schwierigkeiten, die Studierende mit Kasuistik haben, führt L3 weiter aus und nennt die temporäre Dauer der Auseinandersetzung mit Material. Wieder wird das sprachliche Bild des Aushaltens genutzt, nun als „das äh schlimmste“ bewertet. L3 elaboriert dies unter Verwendung des Ausdrucks „sperrig“ und verweist auf das Fehlen einer Lösung, durch welche die Vermittlung von Fallarbeit als „eine attraktive Betätigung“ gelingen kann. Dies impliziert, dass L3 von der Existenz einer richtigen ‚Lösung‘ oder Anleitung in der kasuistischen Lehre ausgeht. Positiver Gegenhorizont ist es, Fallarbeit „für möglichst viele zugänglich“ zu machen. L3 scheint Kasuistik trotz der anfänglichen Bedenken als Lehr-Lern-Format grundsätzlich nicht in Frage zu stellen, sondern nach Umsetzungen in der Lehre zu suchen.

Krisenhaft wird hier verarbeitet, dass man als Lehrende Andere (die Studierenden) in eine fachliche bzw. methodische Krise bringt. Dabei scheint aber das eigene kriseninduzierende Handeln kein routinehaftes Handeln zu sein, sondern in der gesuchten „Lösung“ für die Vermittlung von Fallarbeit scheint die eigene etablierte Routine an ihre Grenzen zu kommen. Das eigene krisenhafte Erleben steht damit in direkter Relation zur erlebten Krise bei den Studierenden. Oder andersherum: *Die antizipierte Krise der Anderen löst potenziell eigene Krisen aus.*

Die zunächst kollektivistische Sicht auf Studierende und kasuistische Seminare wird dann durchbrochen. L3 räumt ein, es gebe „immer mal welche die haben ihre Aha-Erlebnisse im Laufe der (1) des Tuns“. Andererseits gebe es Studierende, die die Fallarbeit ‚durchleiden‘, was sprachlich wieder negativ und bedeutungsähnlich dem vorher verwendeten Aushalten ist. Kasuistische Lehre wird hier als anstrengender Prozess entworfen, dem die Studierenden durch das Handeln von L3 ausgesetzt sind. L1 elaboriert diese Proposition:

L1: mh (leise) vielleicht muss man auch ein bisschen differenzieren wenn es um Kasuistik allgemein geht also ich glaub beim was das Modul 1 betrifft würde ich dir (2) zustimmen das ist eine wirklich (1) wir stellen also ziemlich große Fremdheits (2) Anforderungen an Studierende im ersten Semester einmal dadurch (1) dass sie jetzt als Studierende wieder in die Schule (.) hineingehen müssen aber hinten sitzen und nicht mehr Schüler sind dass sie das irgendwie noch aufschreiben müssen und dann eben dies langwierige äh interpretieren ähm (2) was dann zu mehr oder weniger guten Ergebnissen führt (1) andererseits kana- kann man Kasuistik ja auch so verstehen dass man das in seine anderen Seminare auch einfließen lässt mit kleinen Fallbeispielen mit einem spezifischen Fokus mit Unterrichtsszenen oder irgendwelchen Ausschnitten aus ähm Biografien [...]
(GD_L_BW_2 58-73)

L1 stimmt L3 grundsätzlich zu, entfaltet aber eine Differenz zwischen verschiedenen fallorientierten Formaten. Auch hier werden die eigenen Erfahrungen konsequent entlang der wahrgenommenen Erfahrungen der Studierenden überdacht.

Bezogen auf die studentischen Erfahrungen im „Modul 1“ erlebt L1 „ziemliche große Fremdheits (2) Anforderungen“ bei den Studierenden, was homolog an das sprachliche Bild des fehlenden Zugangs und des Sperrigseins von L3 anschließt. Allerdings verhandelt L1 die Fallarbeit weniger problematisierend. Unzulänglich scheint in der Wahrnehmung von L1, dass der eigene fachliche Anspruch nicht mit den „mehr oder weniger guten Ergebnissen“ der Studierenden bei der Fallarbeit korrespondiert. Hier deuten sich Brüche in der eigenen Handlungspraxis und eine implizite Kritik an der eigenen Vermittlung an. Deutlich wird letzteres bspw. daran, dass L1 die lange Dauer des Interpretierens („langwierig“) aufgreift, die L3 schon als Schwierigkeit für die Studierenden adressiert. Diese Sicht auf Kasustik wird für weitere Seminare ausgeweitet, in denen Material mit dem Ziel eingesetzt werden kann, Inhalte anschaulich zu gestalten. L3 elaboriert diese Differenzierung weiter:

L3: das stimmt also in weiterführenden Seminaren ist äh Kasustik wirklich etwas auch um äh theoretische Perspektiven auf Themen //L1: mhm// nachvollziehbar einfach zu machen oder auch //L2: mhm// äh Aussagen die einfach (.) äh Texte treffen an Material einfach noch mal anschaulicher zu machen also das ist tatsächlich auch was wo Texte (1) besser von Studierenden rezipiert werden wenn sie eben (.) mit äh Kasustik auch ähm arbeiten (1) das finde ich jedenfalls das sind die Texte die meistens besser ankommen als rein theoretische Texte und dementsprechend finde ich da Kasustik auch ein gutes Medium um Themen aufzuschließen auch und auch daran diskutieren zu können mit den Studenten weil das häufig dann eben noch mal an diese Lebensweltebene besser (.) anzuknüpfen //L1: ‚@(.).@‘ (leise)// ist offenbar also (3) das stimmt in weiterführenden //L1: mhm// Seminaren ist es dann nicht mehr ganz so zäh (2) (GD_L_BW_2 74-86)

L3 stimmt L1 wiederum zu und sieht das Potenzial, etwas „nachvollziehbar“ oder „anschaulicher“ zu gestalten. Hier treffen sich L3 und L1 in ihrer Bezugnahme auf fachliche Leistungen der Studierenden, die nicht immer den eigenen Leistungsansprüchen genügen. Wenn fallbasierte Texte für die Lehre ausgewählt werden, da diese „besser ankommen“, Kasustik als „gutes Medium um Themen aufzuschließen“ entworfen wird, auch um „an diese Lebensweltebene besser (.) anzuknüpfen“, dann kommt damit eine *feldbezogene Norm* zum Ausdruck, *Kasustik in Passformigkeit zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Studierenden* zu gestalten. Kasustik wird hier zweckrational für die Lehre entworfen, dem aber zugleich ein Eigenwert inne liegt, der über das für die Studierenden angemessene Maß hinausgeht. Es scheint, als werde Kasustik als Forschungszugang in eine studierendenfreundliche Lehrvariante transformiert, um diese anschlussfähig zu machen.

Zwischenfazit Zwei

Die hier sprechenden Lehrenden verhandeln auch über die oben gezeigte Sequenz hinaus in einem weitgehend univoken inkludierenden Diskursverlauf ihre eigenen Erfahrungen vor allem entlang der wahrgenommenen Erfahrungen der

Studierenden. Insgesamt deutet sich ein konjunktiver Erfahrungsraum fallorientierter Lehrveranstaltungen der Befragten an. Innerhalb dessen lassen sich zwei Orientierungen rekonstruieren:

- a) Die Lehrenden entwerfen *Kasuistik als Zumutung, als potenziellen Leidensprozess für Studierende*. Die Studierenden scheinen dabei in der Wahrnehmung der Lehrenden an Grenzen gestoßen zu werden. Diese Grenzen markieren dabei sinnbildlich die schmale Linie zwischen Routine und Krise, den schmalen Grad zwischen Angemessenheit und Überforderung (in der Sprache von Wygotski 1987, S. 83 eine Zone der nächsten Entwicklung). Kasuistik stellt für die Lehrenden damit zunächst eine potenzielle Krise der Studierenden dar, sie selbst sind als Lehrende kriseninduzierend tätig.
- b) Gleichzeitig dokumentiert sich eine Orientierung, *Kasuistik als Forschungsprozess in seinem Eigenwert* ernst zu nehmen. Diese Orientierung gerät dann in *Spannung zu der feldbezogenen Norm, hochschulische fallorientierte Lehrveranstaltungen in Passförmigkeit zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Studierenden* zu gestalten. Es scheint die Vorstellung leitend, dass man es als Lehrende den Studierenden in den Seminaren nicht schwer machen dürfe und an deren Lebenswelt anknüpfen müsse.

Beide Orientierungen stehen in Spannung zur wahrgenommenen feldbezogenen Norm, die eigene kasuistische Lehre für die Studierenden ‚attraktiv‘ zu gestalten: Die Studierenden übermäßig, wenngleich professionstheoretisch begründet ‚leiden‘ zu lassen, Kasuistik als Forschungszugang methodisch vollumfänglich umzusetzen, das scheint den Befragten nicht angemessen. Oder anders gesagt: Das Enaktierungspotenzial kasuistischer Lehrveranstaltungen entfaltet sich aus Perspektive der Lehrenden hier nicht umfänglich. Dies führt für die Lehrenden zu krisenhaft wahrgenommen Momenten, wenn der eigene fachliche Anspruch transformiert und dennoch nicht anschlussfähig für die Studierenden wird.

Die Befunde geben damit Hinweise darauf, dass der professionstheoretisch und programmatisch begründete Anspruch, durch Fallarbeit Krisen bei den Studierenden zu induzieren, nur selten eine Entsprechung im routinetafeln Handeln der befragten Lehrenden findet. Damit scheint der professionalisierende Anteil der eigenen Lehrpraxis bei den Dozent:innen nicht umfassend ausgeschöpft. Allerdings könnte laut Programmatik der Kasuistik gerade eine erfolgreiche Handlungspraxis vorliegen, wenn Studierenden Fallarbeit schwerfällt, wenn unterrichtliche Lösungen nicht direkt offenbar werden und wenn damit für die Studierenden die Kontingenz und Komplexität von pädagogischem Handeln erfahrbar wird. Antizipierte Krisen bei den Studierenden wären dann kein Ausdruck für eine misslingende Vermittlungsleistung, sondern gerade ein Zeichen erfolgreicher Irritation. Das Professionalisierungspotenzial der *Krise der Anderen, die dann zur eigenen Krise wird* (ähnlich auch Hinzke 2018, S. 423), ist aber bei den Dozent:innen nur

in Ansätzen ersichtlich, da in der Herstellung einer bestimmten (fallbasierten) gemeinsamen Interaktionspraxis (Bohnsack 2020, S. 11) beide Akteursgruppen die eigenen fachlichen, habituell begründeten Ansprüche nicht enactieren können.

4 Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise – professionstheoretische und programmatische Implikationen

Die bislang vorliegenden Rekonstruktionen deuten in ihrer Relation darauf hin, dass sich in seminaristischen Formaten rekonstruktiver Kasuistik für beide untersuchten Akteursgruppen Grenzerfahrungen zeigen. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive deuten diese ersten Explorations auf Theoretisierungen hin, die in drei Punkten kondensiert werden:

1. Die ‚doppelte Krise‘ der Kasuistik – also das eigene krisenhafte Erleben in Relation zur erlebten Krise der Anderen – wird in dem *Anspruch einer berufspraxisbezogenen Verwertbarkeit* für die Studierenden ersichtlich. Beide Seiten zielen auf eine sinnhafte Erkenntnis mit direktem Blick auf Schule und Unterricht, beiden Seiten scheint der Weg bis dahin gleichermaßen steinig. In Anlehnung an professionstheoretische Entwürfe, nach denen gerade krisenhafte Erfahrungen (im Studium) ein Professionalisierungspotenzial inhärent ist (Kramer & Pallesen 2019, S. 83), kann hier allerdings diskutiert werden, inwiefern Kasuistik in ihrer performativen Logik für die Studierenden überhaupt eine direkt greifbare Verwertbarkeit entfalten muss. Fraglich wäre, ob sich eine Sinnhaftigkeit der fallorientierten Lehre in der Relation aus Wahrnehmung der Studierenden und deren Passung zu den Angeboten des Forschenden Lernens ergibt oder ob sich die Sinnhaftigkeit durch das kasuistische Angebot an sich konstituiert. Oder andersherum: Statt nach direkt greifbarer Sinnhaftigkeit zu streben und damit vor allem eine Verwertbarkeit für die schulische Praxis in den Vordergrund zu rücken, mag es professionalisierungsrelevant sein, das fallbasierte Verstehen von pädagogischen Situationen in erster Linie als *Zugang zu schulischer Interaktion von Eigenwert* zu betrachten.
2. In der Handlungspraxis dokumentiert sich eine derartige Krisenhaftigkeit neben der Frage der Verwertbarkeit in der *Frage der angemessenen Ausgestaltung der Kasuistik*: So scheint für Studierende wie auch Lehrende eine Form von Kasuistik als Ideal zu existieren, das zu erreichen ist, wenn es richtig umgesetzt wird (siehe auch Schmidt & Wittek 2021b, S. 272). Die bisherige Ausgestaltung scheint diesem Ideal noch nicht gerecht zu werden. Allerdings steht nicht in Abrede, dass das Ideal nicht auch erreicht werden könnte. Die Verantwortungen für diese ideale Umsetzung sowie die Anschlussfähigkeit an die Voraussetzungen an die Studierenden scheinen Studierende wie auch Lehrende bei der Seminarleitung zu verorten. Damit gerät dieses eher transmissive Lehr-Lern-

Verständnis in *Spannung zu dem hochschulischen Anspruch der Eigenverantwortung* der Studierenden, wie auch wiederum zum Anspruch des Forschenden Lernens, sich forschungsbasierte Erkenntnisse selbst zu erarbeiten (Hinzke & Paseka 2021).¹¹

3. Die Handlungspraxis der Kasuistik dokumentiert sich damit drittens aus Sicht beider Akteursgruppen ab einem gewissen Punkt als unterbrochene Routine. Eine Wiederherstellung der routinehaften Handlungsfähigkeit wird gleichermaßen angestrebt und scheint auch zumindest herstellbar. Damit ist auf beiden Seiten die *Vorstellung von Kasuistik als mögliche routinierte Handlungspraxis* verbunden, die bewältigbar, aber noch nicht zufriedenstellend bewältigt ist. Die Orientierung der Lehrenden an einer Anforderungsbearbeitung im Modus einer Routinehandlung gleicht damit in gewisser Weise denen der Studierenden, da vor allem die Herstellung einer Handlungsfähigkeit im Zentrum steht. Gleichwohl deutet sich hier an, dass es nicht um die (Wieder)Herstellung einer einstmals bestehenden Handlungsfähigkeit geht, sondern um neue Erfahrungen generierende Prozesse und letztlich um die Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis im Möglichkeitsraum der kollektiven Orientierung.

Einschränkend für diese ersten Theoretisierungen muss auf zwei Limitationen des Datenmaterials verwiesen werden: Die zugrundeliegenden Gruppendiskussionen weisen insgesamt wenig umfangreiche narrative Passagen auf. Die Gespräche sind trotz erzählgenerierender Impulse an vielen Stellen dominiert durch Argumentationen mit sog. Erzählpapfen (Schütze 1983, S. 286). Hier lässt sich fragen, inwieweit der geringe Narrationsanteil ein Spezifikum der sprechenden Gruppen ist (für andere berufsfeldspezifische Logiken ähnlich Carlson et al. 2017). Daneben ermöglicht die Datensorte der Gruppendiskussionen nur einen spezifischen Einblick in die Relation der untersuchten Grenzerfahrung. Notwendig, auch um die jeweiligen Professionalisierungsprozesse nicht nur als kollektiven Prozess dieser Akteursgruppe zu untersuchen, wären Erhebungsformate, die einen Zugang zur performativen Praxis im Interaktionsgeschehen (des fallorientierten Seminars) ermöglichen. Videografische Interaktionsstudien stellen in dieser Weise derzeit noch ein Desiderat dar.

Anschließend an diese Überlegungen lassen sich die wechselseitigen Grenzerfahrungen als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung von Studierenden als auch von Lehrenden dahingehend diskutieren, dass beide Seiten das Irritationspotenzial rekonstruktiver Kasuistik nicht gänzlich ausschöpfen. Rekonstruktive Kasuistik in ihrer seminaristischen Handlungspraxis wird vor allem als defizitär wahrgenommen. Wäre hingegen enacted, dass das Lehramtsstudium

11 Dieses Phänomen beschreibt schon Günther (1978, S. 168ff.) in einem frühen Text zur pädagogischen Kasuistik als „Vermittlungsproblem“, wengleich er nicht empirisch, sondern eher feldbeobachtend basiert argumentiert.

auf eine Konfrontation mit habituell Fremdem bestehen muss, wenn es einen professionellen Habitus anbahnen möchte (Helsper 2018, S. 132ff.; Parade et al. 2020, S. 276f.), dann könnten krisenhafte Momente auch ihr entsprechendes Professionalisierungspotenzial entfalten (Schmidt & Wittek 2021b, S. 275f.). Dass also Studierenden der Wert rekonstruktiver Kasuistik in gewisser Weise verschlossen bleibt und Lehrende deren Vermittlung als Herausforderung erleben, scheint kein Problem an sich, sondern vielmehr Zeichen einer Routine zu sein, die an ihre Grenzen kommt. Eine Bearbeitung dieser Grenzerfahrungen wäre dann Ausgangspunkt für mögliche Prozesse von Professionalisierung für Studierende *und* Lehrende. Für Lehrende käme dann erstmals empirisch fundiert in den Blick, krisenhafte Erfahrungen als Potenzial für die eigene Professionalisierung anzunehmen und damit die eigene Verantwortung für gelingende Professionalisierungsprozesse der Studierenden zu relativieren, da letztere ebenfalls an ihrer Professionalisierung mitwirken müssen. Diesen eigenen Entwicklungsbedarf thematisieren die befragten Dozent:innen allenfalls am Rande. Für anschließende Studien deutet sich entsprechend an, im Rahmen der Lehrer:innenbildung die Zielsetzung der Professionalisierung auch für Hochschullehrende zu diskutieren. Eine dahingehende Öffnung der dokumentarischen Professionsforschung als Hochschulforschung scheint überfällig.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Carlson, S., Kahle, L. & Klinge, D. (2017). Wenn Narrationen nicht zustande kommen. Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (2), S. 239-262.
- Günther, K. H. (1978). Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In H. Blankertz (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.03.1978 in der Universität Tübingen (S. 165-174). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hasenfeld, Y. (1972). People processing organizations: An exchange approach. *American Sociological Review*, 37, S. 256-263.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 3-23.

- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (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: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Rabe, T. & Wittek, D. (Hrsg.) (2024, i.V.). *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & Chr. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischka-Schmidt, R. (2022). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie*. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Lischka-Schmidt, R., D. (2024, i.V.). Zwischen *academic* und *teaching profession*: Universitäre Lehrerbildner*innen aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss an Parsons' Professionstheorie. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.) (2024, i.V.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*. Erster Halbband (S. 235-253). München: Fink.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Overmann, U. (2006). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79-118). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár & Chr. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019). Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. https://fallportal.zlb.uni-halle.de/wp-content/uploads/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf Zugegriffen 28. März 2023.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283-293.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In Ders. (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D., Hinzke, J.-H. & Schröder, J. (angenommen, 2023). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In J. Korte, D. Wittek, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften II*. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Transkriptionsregeln (KALEI²-Projekt)

| | |
|-----------------|--|
| (.) | Kurze Pause <1 Sek. |
| (1), (2)... | Pause, Angabe in Sek. |
| Intü- intuti- | Wortabbruch |
| //Ow22:hm// | Einschub von dem angegebenen Sprecher, kein eigener Redebeitrag |
| @herrlich@ | Lachend gesprochen |
| @(.)@ | Kurzes Auflachen |
| ,oder‘(fragend) | Der Text in Anführungszeichen wird so gesprochen, wie angegeben. |
| (es geht) | Unsicherheit beim Transkript, schwer verständlich |
| nachvollziehbar | Betont gesprochen |
| Naja=er | Wortverschleifung |

Autorinnenangaben

Wittek, Doris, JProf. Dr.,
Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Fabian Dietrich

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

Zusammenfassung

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

Schlüsselwörter

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

Abstract

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

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

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Zur berufskulturtheoretischen Perspektive

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Empirische Rekonstruktion: Zu einem berufskulturellen Bestimmungsproblem

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

3.1 Scheiternde Sinnstiftung des Praktikums

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

Praktikumsleitfaden

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

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

für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Zwischenresümee

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

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

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

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

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

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

3.3 Die Leerstelle hinter der Leerstelle

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

Selbstreflexion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Berufskulturtheoretische Einordnung

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

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

dass der Praktikumsleitfaden jede Konzeption pädagogischer Professionalität und Professionalisierung verfehlt.

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

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

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

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

5 Ausblick

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

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

Literatur

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

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

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

Autorenangaben

Dietrich, Fabian, Prof. Dr.,

Professor für Schulpädagogik, Lehrstuhl für Schulpädagogik,

Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität Bayreuth.

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

fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Julia Košinár und Anna Laros

Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel

Zusammenfassung

Im Kontext lehrberuflicher Professionalisierung stellt sich die Frage nach der Qualifizierung und Professionalität von an der Ausbildung beteiligten Akteur:innen. Das Projekt PraLeB befasst sich mit Aufgabenwahrnehmung, Rollenselbstverständnis und Ausbildungsorientierungen von Schweizer Praxislehrpersonen, denen in einer einphasigen Lehrer:innenbildung als Vorbilder und Anleitende eine zentrale Bedeutung zukommt. In der Regel durch eine Fortbildung qualifiziert, sind sie als Honorarangestellte an den Pädagogischen Hochschulen und Klassenlehrpersonen zwei Institutionen verpflichtet. Am Fallbeispiel Helena Brandt wird das Spannungsverhältnis zwischen ihren Identitätsnormen als Lehrperson und Ausbilderin und den Institutionsnormen im Längsschnitt nachgezeichnet. Der Beitrag nimmt expliziten Bezug auf methodische Suchbewegungen im Rahmen der Rekonstruktion, bei der auch biografische Prägungen bei der Ausgestaltung der Aufgabe und Verhandlungen von institutionellen Erwartungen thematisiert werden.

Schlüsselwörter

Habitus und Normen, Praxislehrperson, Längsschnittforschung, Lehrer:innenbildung.

Abstract

In the context of teaching education, the question arises as to the qualification and professionalism of the actors involved in the training. The project PraLeB deals with the perception of tasks, role self-image and teacher training orientations of Swiss mentor-teachers, who are of central importance as role models and instructors in a single-phase teacher training. Usually qualified through further professional development, as employees at the University of teacher training and as class teachers, they are committed to two institutions. The case study of Helena Brandt traces the tension between her identity norms as a teacher

and a mentor-teacher and the institutional norms in a longitudinal section. The article makes explicit reference to methodical search movements in the context of the reconstruction, in which biographical influences in fulfilling the task and negotiations of institutional expectations are also addressed.

Keywords

habitus and norms, mentor-teachers, longitudinal research, teacher education.

1 Einleitung

Im Kontext der Lehrer:innenausbildung im deutschsprachigen Raum sind verschiedene Ausbilder:innen involviert, die im Wesentlichen den Institutionen Hochschule, Schule und (in Deutschland) den Zentren für Lehrer:innenbildung zugeordnet werden können. Je nach Bundesland und Land erhalten die Akteur:innen und Institutionen unterschiedliche Bezeichnungen und auch die Funktionen, Zuständigkeiten und Profile unterscheiden sich je nach Standort. In einer einphasigen Lehrer:innenbildung, wie z. B. in der Schweiz, kommt den Praxislehrpersonen eine zentrale Bedeutung zu (Leineweber & Košinár 2023, Košinár 2023b). In der Primarlehrpersonenausbildung¹ nehmen sie Studierende in ihren Klassen für mehrere Wochen oder sogar Monate auf, da sie selbst ein großes Fächerspektrum unterrichten. Die Studierenden sollen somit bei ihnen weitgehend zu Generalist:innen ausgebildet werden. Mit einer verbindlichen Fortbildung qualifizieren sich zukünftige Praxislehrpersonen am jeweiligen Hochschulstandort und werden dort für den Zeitraum ihrer Tätigkeit angestellt und vergütet. Damit wird ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich systematischer Qualifizierung und Vergütung zu deutschen schulischen Mentor:innen deutlich. Ein weiterer länderspezifischer Unterschied liegt im Angebot der Teilhabe an der Diskussion über Praktikumskonzepte der Pädagogischen Hochschulen (PH). Diese Konzepte sind jedoch so divers², dass sich hieraus kein eindeutiges Anforderungsprofil ableiten lässt.

Vorliegende Studien aus beiden Ländern betonen übereinstimmend die Relevanz schulischer Ausbilder:innen für die Unterstützung bei der Einfindung in den zukünftigen Beruf (z. B. Kreis 2012, Gröschner & Häusler 2014, Reintjes & Bellenberg 2017) und den Einfluss, den diese auf das fachliche und didaktische Planen

1 Das Studium zur Primarlehrperson umfasst in der Schweizer Lehrer:innenausbildung einen dreijährigen Bachelor. Je nach Pädagogischer Hochschule werden sieben bis zehn Fächer studiert. Die Praktika dienen somit zur Ausbildung in allen studierten Fächern. Für das Studium für die Sekundarstufe gilt eine eher fächerspezifische Ausbildung mit fachbezogenen Praktika.

2 Die Teilhabe reicht je Hochschule und Studiengang von gemeinsamer Seminaregestaltung und verbindlichen Kooperationen über regelmässige Austauschveranstaltungen bis hin zu unverbindlichen Vorbereitungstreffen.

und Handeln der Studierenden, aber auch auf deren berufliche Orientierungen haben (Oelkers 2009, Festner et al. 2020). Trotz dieser Relevanzbekundung liegen erst vereinzelt Studien zu Rolle und Orientierungen von Praxislehrpersonen vor (Fraefel et al. 2017, Leineweber 2022). Untersuchungen zu deren Ausgestaltung und zur Interaktion mit Studierenden bilden ein Forschungsdesiderat. Das vom Schweizer Nationalfonds geförderte Projekt *„Die Praxislehrperson als Lehrerbildner:in: Orientierungen und Handlungspraxis in der Erfüllung des doppelten Berufsauftrags Lehrperson und Ausbilder:in – eine berufsbiographische Längsschnittstudie unter Einbezug der Schulleitungsperspektive“* (PraLeB-S, PH Zürich 2022-2026) nimmt sich dieses Desiderats an und untersucht aus Sicht neuer und erfahrener Praxislehrpersonen den Einfluss schul- und ausbildungsbio-graphischer Erfahrungen auf ihr Rollenhandeln als Praxislehrperson, Anforderungen, die in der Doppelfunktion als Klassenlehrperson *und* Ausbilder:in entstehen, sowie die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die (neue) Aufgabe ausgeführt wird. Hierbei liegt der Fokus auf der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung (z. B. durch die PH, Schulleitung, Kolleg:innen) sowie auf dem Umgang mit den institutionellen Verhaltens- und Rollenerwartungen. Innovativ ist dabei der Einbezug des Rollenselbstverständnisses von Schulleitungen in einer zweiten Teilstudie, auf die im Kontext dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden kann. In der ersten Teilstudie, die rekonstruktiv ausgerichtet ist, wenden wir die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014, 2017) bezüglich der Relationierung von Normen und Habitus an. Das Vorgehen ist insofern herausfordernd, als Interviewdaten *und* audiographierte Ausbildungsgespräche vorliegen und zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen. Im Beitrag referieren wir den Stand der Entwicklungen und referieren und diskutieren an einem Fallbeispiel das methodische Vorgehen. Es werden nach einer theoretischen Rahmung (1) das Forschungsdesign und die methodologischen Überlegungen, die den Erhebungs- und Auswertungsvorgang leiten, vorgestellt (2). Dabei definieren wir die hier vorliegende Begriffsverwendung von Habitus und Normen (2.1) und geben Einblick in (vorläufige) Entscheidungen und Erfahrungen bei der Datenrekonstruktion in den bisher vollzogenen Analyseschritten (2.2)³. Am Fall der Praxislehrperson Helena Brandt werden Befunde aus der Interview-Längsschnittstudie dargelegt (3). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf die nächsten Schritte (4).

3 Wir bedanken uns herzlich bei den beiden im Projekt PraLeB-S mitarbeitenden Doktorandinnen, Tamina Kappeler und Simone Meili für ihre Unterstützung und viele kluge Gedanken bei der Durchführung der Analyseschritte.

2 Theoretische Rahmung

Die rekonstruktive Teilstudie 1 im Projekt PraLeB-S verortet sich in der berufsbiografischen und bildungstheoretischen Professionalisierungsforschung. Das zentrale Erkenntnisinteresse lässt sich über folgende Fragen darlegen, die zugleich die theoretische und methodologische Rahmung (vgl. Kap. 2) begründen:

1. Wie prägen eigene Herkunft, Schul- und Ausbildungserfahrungen den Umgang mit institutionellen (Leistungs-)Erwartungen und ihre Rollenausgestaltung als Lehrperson und Praxislehrperson?
2. Welche Orientierungen (Normen & Habitus) dokumentieren sich im Ausbildungshandeln neuer und erfahrener Praxislehrpersonen? Welche Spannungsverhältnisse verhandeln sie und wo deuten sich im Längsschnitt Veränderungen an?
3. Welche Anforderungen und Entwicklungsaufgaben⁴ von Praxislehrpersonen lassen sich aus dem Gesamtdatenmaterial identifizieren?

Mit dem Erkenntnisinteresse an biografischen Erfahrungen und deren Einfluss auf das Handeln als Lehrperson und Praxislehrperson schließen wir an das Lehrer:inhabituskonzept (Helsper 2018, 2019; Kramer & Pallesen 2019) an. Dieses liegt in seiner Prozessstruktur bisher im Wesentlichen als theoretische Konstruktion vor. Helsper unterscheidet dabei vier Habitusformen, von denen der *familiäre, primäre Herkunftshabitus* und der „*individuelle, biographisch erworbene Habitus*“ (Helsper 2019, S. 52) als grundlegende biografisch eingeschriebene Habitus bezeichnet werden. Denen wiederum werden *feldspezifische Habitus* als Teilhabitus querliegend oder phasenspezifisch zugeordnet. Folgt man einem regulären Schul- und Ausbildungsverlauf, so wären dies, auf die Lehrer:inbildung bezogen, die Phasen der Schulzeit, Studium, (Referendariat), Berufseinstieg und mehrjährige Berufstätigkeit (Helsper 2018, S. 126), über die hinweg sich die Herausbildung des Lehrer:inhabitus vollzieht. Diese Relationen und Verläufe werden im folgenden Schema (siehe Abb. 1) abgebildet.

Helsper beschreibt die Verbindung zwischen Schüler:inhabitus und dem späteren Lehrer:inhabitus als Internalisierung von zum Schüler:inhabitus „passförmigen“ Lehrerorientierungen und damit den ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen als Schüler passt“ (Helsper 2018, S. 125). In diesem Schattenriss sind positive und negative Gegenhorizonte von Lehrpersonenhandlungen, Lernerfahrungen, Schulkultur und Beziehungsgestaltung eingeschrieben, die im späteren Lehrer:inhandeln als zu vermeidende Handlungsweisen

⁴ In Bezug auf das Erkenntnisinteresse, Entwicklungsaufgaben von Praxislehrpersonen zu identifizieren, schliessen wir an das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf (Keller-Schneider & Hericks 2011) an. Da wir auf dieses Forschungsziel im Kontext des Beitrags nicht weiter eingehen, soll auf diesen Theoriebezug nur verwiesen werden.

oder als angestrebte Ideale wirksam werden. Diese sind in Teilen kommunikativ verhandelbar und reflektiert; im Wesentlichen sind sie jedoch als implizite, handlungsleitende Sinnstrukturen angelegt.

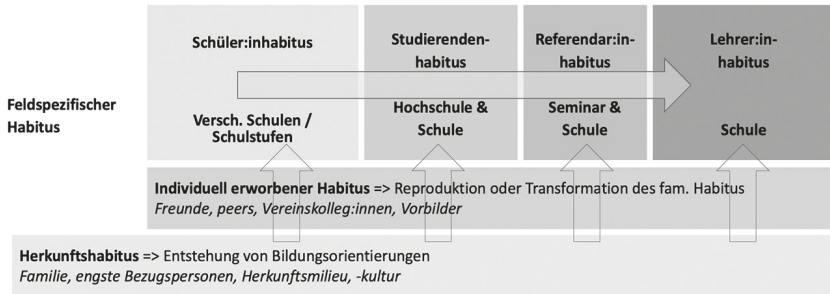


Abb.1: Schema der Verläufe und der Relationen von biografisch erworbenen und feldspezifischen Habitus (Košinár 2023c)

Kramer & Pallesen (2019) sehen eher im Herkunftsmilieu und in den familiären Prägungen einen Einfluss auf die späteren Bildungsorientierungen. In Bezug auf die Relevanz des Schüler:inhabitus heben sie die unterschiedlichen Anforderungslogiken und Perspektiven hervor, aus denen heraus einerseits der/die Schüler:in und andererseits die Lehrperson Schule, Unterricht und das zwischenmenschliche Geschehen einordnet und verhandelt. Der Erwerb des Lehrer:inhabitus ist aus ihrer Sicht „doch bei aller Kontinuität als ein eigenständiges und *transformatorisches* Geschehen zu bestimmen“ (ebd., S. 81, Herv. i. Orig.), wenn etwa Strategien für die Umsetzung von Vermittlungsabsichten oder ein rollenförmiges Handeln entwickelt werden müssen. Für sie beginnt der berufliche Entwicklungsprozess erst mit dem Studium. Wie eine eigene frühere Studie (Košinár & Laros 2022) zeigen konnte, sind empirisch durchaus Zusammenhänge zwischen negativ gераhmten Schulerfahrungen (z. B. Mobbing erleben, Exklusion als Migrant:in, fehlender Anerkennung der Individualität, Leistungsdruck und Prüfungsangst) und der eigenen Handlungspraxis in Schulpraktika zu erkennen, indem versucht wird, einen positiven Gegenhorizont zu den eigenen Leidenspunkten in der Schulzeit zu setzen (z. B. Druck nehmen, Beförderung der leistungsschwächeren Schüler:innen, Individualisierung und Anerkennung). Es zeigt sich, dass diese pädagogischen Orientierungen über den Studienverlauf hinweg in den Praktika handlungsleitend werden (ebd.). In welcher Relation Schüler:in- und Lehrpersonenhabitus zueinander betrachtet werden können, gilt es noch weiter empirisch auszuscharfen. Auch liegen noch zu wenig systematische Befunde zum Studierendenhabitus (Košinár 2023a, Review: Wittek et al. 2023) vor, der das Bindeglied zwischen den beiden feldspezifischen Teilhabitus bildet.

Mit der Erforschung eines Ausbilder:inhabitus zeigt sich für unser Projekt eine weitere empirische und theoretische Leerstelle. Wir gehen von der Annahme aus, dass Praxislehrpersonen in der antizipierten Ausbildungspraxis an eigene biografische Ausbildungserfahrungen anschließen. Wir gehen aber auch davon aus, dass sie in Bezug auf Vermittlungsaspekte (angemessene Aufgaben stellen, den Prozess begleiten und lernwirksames Feedback geben) auf ihre Erfahrungen als Lehrperson rekurrieren und diese auf die Gruppe der Studierenden transferieren⁵. Zusammengefasst legen wir in unserem Projekt das Lehrer:inhabituskonzept zugrunde und erweitern es entsprechend um die Aspekte Ausbildungsbiografie und Ausbilder:innenhabitus. Dabei nehmen wir mit der in der Praxeologischen Wissenssoziologie verankerten Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017, Bohnsack et al. 2022) eine Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Normen (Rollenselbstbildern und Identitätsnormen sowie Institutionsnormen), den Common-Sense-Theorien über die eigene Handlungspraxis und dem Orientierungsrahmen (Habitus) vor. Mit dieser analytischen Differenzierung sollen die Differenz bzw. Relation zum Lehrpersonenhabitus und der Prozess der Herausbildung eines Ausbilder:inhabitus möglichst präzise erfasst werden.

3 Forschungsdesign, Methodologie und Begriffsklärungen

Mit dem Längsschnittdesign und dem methodischen Vorgehen in Teilstudie 1 sind methodologische Überlegungen verbunden, die im Folgenden ausgeführt werden. In Kap. 1 wurden bereits zentrale Fragestellungen vorgestellt, von denen die ersten beiden explizit auf die Praxeologische Wissenssoziologie und somit auf die Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) verweisen. Herausforderungen und Besonderheiten liegen in dieser Teilstudie in der Kombination von Daten, die über Interviews und über audiographierte Ausbildungsgespräche erhoben wurden, sowie im Längsschnittdesign, das drei (bei erfahrenen Praxislehrpersonen zwei) Interviews im Zeitraum von 2 Jahren umfasst.

Das Sample setzt sich zusammen aus je acht neuen Praxislehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 (N = 16) sowie aus acht erfahrenen Praxislehrpersonen (mind. 15 Jahre Lehrberufstätigkeit und 5 Jahre Praxislehrpersonentätigkeit) beider Schulformen (N = 8) aus den Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz sowie des Kantons Zürich. Mit der Zusammenstellung aus langjährig erfahrenen und neuen Praxislehrpersonen wird eine soziogenetische Typenbildung nach generationaler Differenz angestrebt, mit der zugleich ein Unterschied hin-

5 Im Unterschied zu anderen Ausbildungsberufen oder bei ausserschulischen Praktika gibt es für die Lehrpersonenausbildung an Schulen historisch gefestigte, etablierte Praktiken der Praktikumsbegleitung sowie tradierte Rollenbilder von Mentor:innen bzw. Praxislehrpersonen (Košinár 2023b), die sich trotz neuerer Praktikumskonzeptionen stabil halten (Leinweber 2022). Wir fassen diese im Folgenden als Institutionsnormen und normative Rollenselbstbilder (Kap. 2.1).

sichtlich des selbst erfahrenen Lehrer:inbildungssystems (seminaristisch bis 2004, danach tertiär an Pädagogischen Hochschulen) einhergeht.

In der Samplebildung zeigt sich uns eine nicht antizipierte Herausforderung in Form einer hohen Panelmortalität unter den neuen Praxislehrpersonen der Primarstufe. Das bereits 2020 im Rahmen der Vorstudie rekrutierte Sample umfasst 12 Frauen im Alter von 28 – 35 Jahren. Wie sich zeigt, sind die meisten von ihnen zum vorgesehenen Zeitpunkt von t3 und t4 (geplant: 2022/2023) aufgrund beruflicher Laufbahnentwicklung oder durch private Veränderungen aus dem Lehrberuf ausgeschieden, haben ihre Berufstätigkeit unterbrochen oder reduziert und betreuen daher keine weiteren Studierenden in der Projektlaufzeit. Der für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Fall Helena Brandt stellt somit den ersten über alle Zeitpunkte erhobenen Fall dar, der uns als einer von fünf Kernfällen für die Ausarbeitung des methodischen Vorgehens und für methodologische Entscheidungen als Grundlage dient.

Das Längsschnittdesign besteht für die Befragung von neuen Praxislehrpersonen aus vier Erhebungen⁶:

1. Erhebung t1 ist ein biografisch-narratives Interview, bei dem zunächst die Entscheidung, sich für die Arbeit als Praxislehrperson anzumelden, erfragt wird („Wie kommt es, dass du dich zur Qualifizierung als Praxislehrperson angemeldet hast?“). Es wird dann sukzessiv rückwärtsgewandt die Lebensbiografie thematisiert (Ausbildung zur Lehrperson, Erleben eigener Schulzeit). Der Leitfaden enthält ferner Fragen zu Relevanzsetzungen im eigenen Unterricht und eine Antizipation der Zusammenarbeit mit Studierenden im Praktikum.
2. Das Interview zu t2 wird direkt im Anschluss an die erste Praktikumsbegleitung geführt. Hier werden offene Fragen zu Erfahrungen und erlebten Anforderungen gestellt.
3. Erhebungswelle t3 umfasst einen Besuch im Praktikum zu einem deutlich späteren Zeitpunkt (min. 1.5 Jahre), bei dem die Nachbesprechung einer Stunde/eines Vormittags und das Planungsgespräch mit Studierenden audiographiert werden. Hinzu kommt die Audiografie des Feedbackgesprächs zu Praktikumsabschluss, das die Praxislehrperson selbstständig terminiert und aufzeichnet.
4. Erhebung t4 ist ein resümierendes, leitfadengestütztes Interview, bei dem neben den Erfahrungen als Praxislehrperson erlebte/vermisste Unterstützungssysteme und die Rolle der Pädagogischen Hochschule angesprochen werden.

Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir auf die Rekonstruktion der Längsschnittdaten (t1, t2, t4) einer neuen Praxislehrperson. Nach einer Darlegung von methodologischen Ausgangsüberlegungen und der Arbeitsdefinition von Normen und Habitus (2.1) wird das methodische Vorgehen vorgestellt (2.2).

6 Für die Befragung der erfahrenen Praxislehrpersonen werden die passenden Fragen aus t1/t2 zusammengelegt.

3.1 Methodologische Ausgangsüberlegungen hinsichtlich der Erfassung von Normen und Habitus im vorliegenden Projekt

Die in der Praxeologischen Wissenssoziologie relevante Unterscheidung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, also von explizitem, kommunikativ vermittelbarem Wissen und dem impliziten, handlungsleitenden Wissen, wurde von Bohnsack (2014, 2017, 2022) im letzten Jahrzehnt konzeptuell stetig weiter ausdifferenziert. Er fasst diese Unterscheidung auch als „elementare Leitdifferenz des Propositionalen und Performativen“ (Bohnsack 2017, S. 79) bzw. als Differenz einer „performativen“ und einer „imaginativ-normativen“ Ebene (Bohnsack 2022, S. 16). Die empirisch-analytische Erfassung dieser beiden Ebenen bildet sich in den verschiedenen Schritten der Dokumentarischen Methode ab.

Auf der Ebene oder Stufe der *formulierenden* Interpretation wird der *propositionale* Gehalt zur Explikation gebracht und dabei werden jegliche Interpretamente auf der performativen Ebene, jegliche Explikationen des Wissens über die performative Struktur suspendiert. (Bohnsack, 2017, S. 79, Herv. i. Orig.)

Der *propositionale* Gehalt lässt sich in solchen Wissensbestände erkennen, die der „Logik der Theoriekonstruktion“ (ebd., S. 17) folgen und eine Verständigung über die eigene Handlungspraxis, eine Darlegung von „(als exterior) erfahrenen Erwartungen“ (ebd., 51) oder wahrgenommene Vorgaben auf der expliziten Ebene anbieten (vgl. auch Bohnsack 2022, S. 33). Die *performative Ebene* wiederum lässt sich mit Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu, als „*modus operandi* der Praxis und damit als im Wesentlichen *implizites* Wissen [...] als inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen [auffassen]“ (Bohnsack 2022, 16), das die Handlungspraxis strukturiert. Methodisch wird dies im Schritt der *reflektierenden Interpretation* eingelöst, bei der

„die reflexive, zirkelhafte oder rekursive Relation zwischen einer Handlung, Äußerung oder inkorporierten Praktik einerseits und einem übergreifenden existenziellen sozialen Zusammenhang, dem von den AkteurInnen selbst hergestellten Kontext, andererseits [analysiert wird, d. Vf.]. Ebenso ist der Modus Operandi der Herstellung dieser Relation Gegenstand der reflektierenden Interpretation.“ (Bohnsack 2017, S. 79f.)

Nach Bohnsack (2017, S. 103f.) ergibt sich ein Spannungsverhältnis bzw. eine „notorische Diskrepanz zwischen propositionaler und performativer Logik, zwischen Norm und Habitus“ (ebd.), die einen Prozess der „impliziten Reflexion“ (ebd., S. 104) in Gang setzt. Demnach erhalten die Orientierungsschemata „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d.h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale Existenz der Handlungspraxis“ (ebd., S. 107f.). In der rekonstruktiven Betrachtung des Umgangs mit dem Spannungsverhältnis, erschließt sich der Orientierungsrahmen im *weiteren* Sinne (ebd., S. 81).

Für die Professionalisierungsforschung ergibt sich hieraus eine Möglichkeit der analytischen Betrachtung von Aushandlungsprozessen des Habitus mit den institutionellen oder gesellschaftlichen Normen und Rollenerwartungen und – aus längsschnittlicher Perspektive betrachtet – inwiefern der Versuch der Auflösung von Spannungsverhältnissen als Transformations- oder Entwicklungsprozess erkennbar wird. Inzwischen liegen einige Studien in der Lehrerbildungsforschung vor, in denen Spannungsverhältnisse zwischen sozialen Normen und Habitus und der Umgang mit diesem untersucht werden (z. B. Sotzek et al. 2017, Hericks et al. 2018, Hinzke 2018, Bonnet & Hericks 2019, Hinzke et al. 2021). Es zeigt sich in den Studien, insb. im Vergleich zur neueren Literatur (Bohnsack et al. 2022), dass hinsichtlich der Definition von Orientierungsschemata noch Präzisierungsbedarf besteht, um die Einordnung dessen, was empirisch-analytisch betrachtet und zueinander in Relation gesetzt wird, zu schärfen.

Für das vorliegende Projekt wurde eine Arbeitsdefinition erarbeitet, die im Folgenden vorgestellt und mit Ankerbeispielen versehen wird. Dabei wird auf Auszüge aus dem Fall Helena Brandt zurückgegriffen, der in Kap. 3 systematisch aufgerollt wird.

Institutionsnormen und Identitätsnormen

Normen können auf einer expliziten Ebene liegen, aber auch bereits in unserem Leben eingelagert sein. In unserer Studie ist es relevant, die Organisationsnormen der jeweiligen PH und die Identitätsnormen der Praxislehrpersonen analytisch zu differenzieren. Wir fassen *Identitätsnormen* einmal als normativ aufgeladene Rollenselbstbilder und Selbstidentifizierungen (*explizite Identitätsnorm*), die von den Befragten als kommunikatives Wissen abgerufen werden können. Wie sich v. a. bei erfahrenen Praxislehrpersonen in unserer Studie zeigt, können diese Selbstbilder so tief eingesunken sein, dass sie in der alltäglichen Handlungspraxis nicht mehr erinnert werden. Wir bezeichnen diese für eine Unterscheidung als *implizite Identitätsnormen*. Diese sind bereits in die habituelle Handlungspraxis eingelagert.

Wie bereits erwähnt, sind Praxislehrpersonen zwei Institutionen verpflichtet, deren organisationale Normen als Erwartungserwartungen an die (Praxis-)Lehrperson von Seiten der konkreten Einzelschule oder der anstellenden Hochschule herangetragen werden. Hierin dokumentiert sich eine *fremderwartungsindizierte Identitätsnorm* der PH, die aber von der einzelnen Praxislehrperson wahrgenommen werden muss, um für sie handlungsleitend zu werden. Wir sprechen für eine bessere Unterscheidung von Organisationsnormen, in denen auch die Rollenerwartungen enthalten sind.

Bei neuen Praxislehrpersonen bzw. in deren Antizipation von ihrer zukünftigen Aufgabe sind noch keine Routinen entwickelt. Hier ist ein regelgeleitetes Vorgehen erwartbar, das sich an der Erfüllung von institutionellen Ansprüchen und

Erwartungen der Hochschule (dargelegt z. B. in Konzepten, in Qualifizierungsanlässen und zu benutzenden Formularen) ausgerichtet. Die PH ist aber nicht die Organisation, in der die Praxis ausgeübt wird und wird in ihrer Bedeutung sehr unterschiedlich wahrgenommen. Vielmehr zeigt sich, dass sich die Identitätsnorm der neuen Praxislehrpersonen zunächst eher aus einem in der eigenen Ausbildungsbiografie entwickelten Rollenselbstbild konstituiert. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen wird ein erwarteter Wissensstand und handlungspraktisches Vermögen der Studierenden gemäß Studienjahr antizipiert.

Diese Erwartungen können in der tatsächlichen Zusammenarbeit mit den Studierenden bestätigt oder auch irritiert werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Die neue Praxislehrperson Helena Brandt hat für die Erstsemesterstudierenden Materialien zu verschiedenen Fächern in „Kisten so quasi anstatt Ordner“ gepackt und übergibt diese beim Vorbereitungstreffen den beiden Studierenden. Es zeigt sich eine Suchbewegung hinsichtlich ihrer Rolle, da die Reaktion der Studierenden offenbar Ungewissheiten bei der Praxislehrperson auslöst.

Helena Brandt: Und dann habe ich wie nicht gewusst ist das zu viel gewesen habe ich sie jetzt total erschlagen mit so einem Stapel Papier? (.) und sie sind dann da so gesessen und haben zusammen ein Datum irgendwie gesucht zum Abmachen und sich mal reinlesen und dann habe ich so in meiner Rolle wie nicht so gewusst was ist wäre jetzt mein Job (.) sie noch mehr unterstützen oder sie in Ruhe lassen (1) ja ich habe einfach mehrmals dann angeboten hey ihr habt daheim meine Telefonnummer wir haben jetzt eine Whats-App Gruppe zusammen aufgemacht⁷. (HB_t2, 42-48)

Die Frage „was wäre jetzt mein Job“ verweist auf eine Institutionsnorm i.S. einer Zuständigkeits- oder Verhaltensnorm einer Praxislehrperson. Es drückt sich hierin in Helena Brandts Wahrnehmung einer organisationalen Erwartungserwartung aus, gemäß derer sie ein Handlungskonzept für die Praktikumsbegleitung in verschiedenen Praxisphasen haben sollte. Zugleich wird auch eine an der konkreten Situation angelegte Reflexion des eigenen Verhaltens sichtbar („habe ich sie jetzt total erschlagen?“), das auf ihre explizite Identitätsnorm verweist, mit der sie eine adaptive, entwicklungsangemessene Begleitung der Studierenden anstrebt. Auf dieses Beispiel kommen wir im Rahmen der Definition von Habitus zurück.

Common-Sense-Theorien

Common-Sense-Theorien sind nicht „Strukturmerkmal der Handlungspraxis selbst [...], sondern Strukturmerkmal der Verständigung über diese Handlungspraxis“ (Bohnsack 2017, S. 244). Mit Bezug auf Bourdieuus „Illusion der Regel“ sieht Bohnsack hierin eine „Abgrenzung des Habitus gegenüber der Regel“ (Bohnsack 2014, S. 38). Der Begriff Illusion verweist auf den im Common-Sense „unhinterfragten Glauben an die Regel“, auf eine „zweckrationale Regelhaftig-

7 Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014.

keit“ (ebd.). Bohnsack sieht in diesem „Glauben“ die zentrale Funktion „für die Konstruktion von Common Sense-Theorien“ (ebd.). Mit Bourdieu gesprochen sind dies „Rationalisierungen, die die Individuen zwangsläufig erzeugen, wenn sie aufgefordert sind gegenüber ihrer Praxis eine Perspektive einzunehmen, die nicht mehr die der Aktion ist, ohne auch schon die der wissenschaftlichen Interpretation zu sein“ (Bourdieu 1976, S. 208). Um in der Zuweisung von Alltags- und Common-Sense-Theorien keine Intentionen oder Um-Zu-Motive zu unterstellen, ist eine „gewisse Objektivität“ (Bohnsack 2014, S. 46) hilfreich. Mit Bezug auf Schütze führt er weiter aus, dass „die mit dem Handeln verbundenen Entwürfe oder Um-zu-Motive nur dort in valider Weise zugänglich sind, wo wir es mit einem institutionalisierten, normorientierten und rollenförmigen Handeln zu tun haben“ (ebd.).

Common-Sense-Theorien unterscheiden wir von (Identitäts-)Normen dergestalt, dass in ihnen eine Rechtfertigung oder argumentativ begründete Darstellung der eigenen Handlungspraxis vorliegt (vgl. Hinzke et al. 2021, S. 63f.).

Das folgende Zitat aus dem ersten Interview mit Helena Brandt zeigt ihre Ambivalenz zwischen Bestimmtheit, wo sie sich der Praxislehrperson aus ihrer eigenen Ausbildungszeit anschließt, und Vagheit, die sich aus der Antizipation ergibt.

Helena Brandt: Ich habe einfach das Gefühl dass ich als Praxislehrperson (.) gerne (.) mit Studierenden zusammen (.) auch so irgendetwas schaffen will. Überhaupt nicht dass ich vorha-ha-be wenn sie jetzt kommen dann müssen sie auch richtig viel arbeiten (.) es geht gar nicht um das (.) sondern weil ich einfach in diesem P1 [ihrem eigenen 1. Praktikum als Studentin, d. Vf.] so viel habe mitnehmen können (.) für (.) alles was nachher gekommen ist. (HB_t1, 15-19)

Lehrpersonen- und Ausbilder:innenhabitus

Gemäß Bohnsack (2017, S. 240) bildet das atheoretische, implizite, handlungsleitende Wissen den *Orientierungsrahmen im engeren Sinne*. Dieser wird weitgehend synonym mit dem Habitus gesetzt, der als *modus operandi* die Praxis als Lehrperson – und im vorliegenden Projekt – als Praxislehrperson strukturiert (Bohnsack et al. 2022, 16). Methodologisch können wir uns dem Habitus über Gegenhorizonte nähern und die Relationierungen zwischen Habitus und den Normen bzw. Common-Sense-Theorien in beiden Rollen und Funktionen herausarbeiten. Wie oben beschrieben, beziehen sich die Institutionsnormen auf zwei Organisationen, aus denen Rollen-, Leistungs- und Verhaltenserwartungen hervorgehen und zu denen sich die Praxislehrpersonen mit ihren Habitus ins Verhältnis setzen müssen. Analytisch werden im Projekt feldspezifische Teilhabitus (Helsper 2018) des Schüler:in- und Studierendenhabitus sowie des Lehrer:in- und Ausbilder:inhabitus unterschieden, da sie je unterschiedlichen Anforderungslagen folgen. Während im Lehrer:inhabitus Anforderungen der Rollenfindung, Klassenführung, Vermittlung und Kooperation (Keller-Schneider & Hericks,

2011) verhandelt werden, werden im Ausbilder:inhabitus Orientierungen des Lehrer:inwerdens handlungsleitend. Wie erste Befunde unserer Studie zeigen, sind in Bezug auf den Ausbilder:inhabitus v. a. die eigenen Erfahrungen mit Praxislehrpersonen, Dozierenden und Schulklassen in den verschiedenen Praktika nachhaltig, aber es zeigt sich, dass auch eigene Schulerfahrungen (z. B. erlebte Prüfungsangst) den Habitus als Ausbilder:in mitprägen können, indem, wie im Fall Helena Brandt, eine Vermeidung von Bewährungsdruck für die Studierenden angestrebt wird.

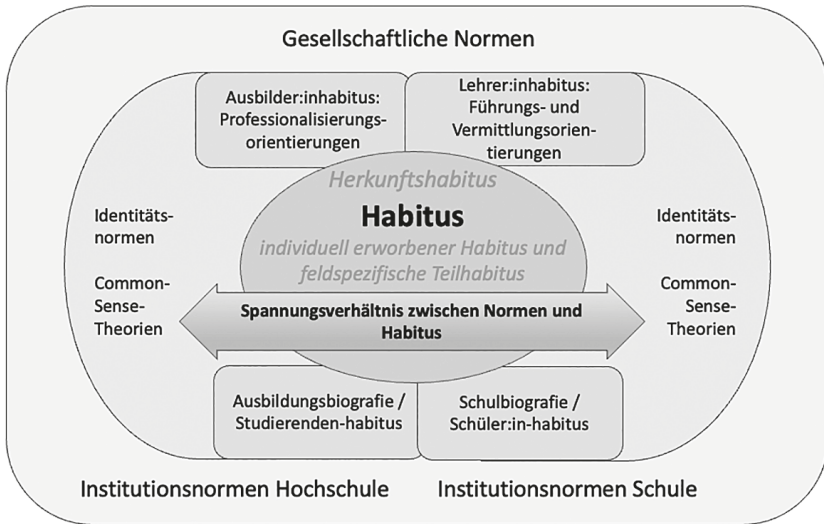


Abb. 2: Spannungsverhältnisse zwischen (Teil)Habitus und Normen (eig. Darstellung)

Spannungsverhältnisse zwischen dem Habitus und den Normen (bezogen auf die verschiedenen Orientierungsschemata) führen zu Aushandlungsprozessen. Zur Veranschaulichung führen wir das Ankerbeispiel von Helena Brandt von oben weiter aus. Hier wurden die Institutionsnormen „Was wäre jetzt mein Job“ und die Identitätsnorm der adaptiven, entwicklungsangemessenen Begleitung vor dem Hintergrund ihres Habitus verhandelt, den wir als bewährungsdrucknehmenden, aber auch entfaltungsraumgebenden Ausbilder:inhabitus identifizieren (vgl. Kap. 3). Für Helena Brandt tut sich in der ersten Begleitung von Studierenden ein Spannungsfeld auf, dem sie schließlich mit einem niedrigschwelligen Unterstützungsangebot begegnet („ich habe einfach mehrmals dann angeboten hey ihr habt daheim meine Telefonnummer wir haben jetzt eine WhatsApp Gruppe zusammen aufgemacht“), bei dem sie den Studierenden die Entscheidung überlässt, wie sie darauf reagieren wollen. Dieses Beispiel dokumentiert ihren Orientierungsrahmen

im weiteren Sinne (Bohnsack 2017), den wir als *Habitus in Aushandlung mit Normen* verstehen, bei der eine Auflösung des Spannungsverhältnisses gesucht wird.

3.2 Auswertungs- und Analyseschritte für die Interviewanalysen im Längsschnitt

Unsere Analysen folgen je Interview den gängigen Schritten der Dokumentarischen Methode: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation mit Textsortentrennung und Rekonstruktion der impliziten Sinnstruktur (Nohl 2006). Die Analyse von fünf Kernfällen erfolgt über das gesamte Interviewmaterial, wobei narrativ dichte Passagen besonders intensiv interpretiert werden. Die Fallanalysen werden in der Projektgruppe und in Forschungswerkstätten im Sinne einer kommunikativen Validierung diskutiert.

Von den Kernfällen wird eine thematisch strukturierte Fallanalyse angefertigt. Als thematischer Leitfaden dienen dabei die in den Fragestellungen erwähnten Aspekte, die im Zuge der ersten Fallanalysen nochmal thematische Unterpunkte erhalten. So wurden „Schulzeitbezogene Orientierungen“ in Unterkapitel wie z. B. „Umgang mit schulischen Leistungserwartungen“, „Prägende Erfahrungen mit Lehrpersonen“ gegliedert. Es hat sich als ertragreich erwiesen, nach der reflektierenden Interpretation und dem Erstentwurf der Fallanalyse von einer zweiten Forscherin die Verdichtung der Fallanalyse vornehmen zu lassen. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen können so auf Nachvollziehbarkeit geprüft werden. Auch wird bei diesem Schritt eine weitere Abstrahierung und Theoretisierung der Befunde vorgenommen.

Für die Analyse der Orientierungsschemata wurde die verdichtete Fallanalyse und das im Zuge der reflektierenden Interpretation verkürzte Transkript zugrunde gelegt. Aus der Fallanalyse lassen sich besonders jene Normen erfassen, mit denen der Habitus in Krisen, anforderungsvollen oder besonders positiv gераhmten Situationen in einen Aushandlungsprozess eintritt, sodass der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne bestimmbar wird. Weiterhin werden die eigene Handlungspraxis begründende Common-Sense-Theorien erfasst.

Auf Basis der verdichteten Fallanalysen wurde eine fallimmanente Komparation über t1, t2 und t4 vorgenommen, um sowohl Normen als auch Orientierungsrahmen in der zeitlichen Relation zu betrachten. Aktuell nehmen wir eine fallübergreifende Komparationen der Kernfälle vor. Im nächsten Schritt wird ein Analyseverfahren für die In-situ-Daten (t3) erprobt, um anschließend die Befunde mit den vorliegenden Fallanalysen zu relationieren. Erst nach Abschluss der Datenerhebung Mitte 2024 wird die Typenbildung sukzessiv vorbereitet. Ihr folgt eine systematische Analyse der Anforderungen und Entwicklungsaufgaben von Praxislehrpersonen (vgl. Fragestellung 3).

4 Fallbeispiel Helena Brandt: Herausbildung eines Ausbilder:inhabitus

Helena Brandt ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 28 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren als Lehrperson an einer Schweizer Primarschule. Ihre Ausbildung hat sie an einer Pädagogischen Hochschule absolviert. Wir befragen Helena Brandt im Zeitraum von zwei Jahren. In dieser Zeit hat sie nur zweimal Studierende betreut: Studierende des 1. Studienjahrs zu Beginn ihrer Tätigkeit als Praxislehrperson und 18 Monate später Studierende im Abschlusspraktikum. Auslöser für die Anmeldung zur Qualifizierung als Praxislehrperson ist eine im Kolleginnenverbund getroffene Entscheidung, sich weiterzubilden. Ihre Schulleitung stimmt dem Wunsch dieser Laufbahnentwicklung zu. Im Folgenden werden Auszüge der Fallanalyse vorgestellt, anhand derer Aushandlungsprozesse in der Aufnahme der neuen Tätigkeit veranschaulicht werden (3.1) und mit biografischen Erfahrungen relationiert werden (3.2). Es folgt zuletzt die Veranschaulichung der Diversität von Anforderungslogiken als Studentin und Ausbilder:in (3.3).

4.1 Spannungsverhältnisse in der Realisierung der Praxislehrpersonentätigkeit

Es zeigt sich über den Längsschnitt, dass für Helena Brandts (HB) Handeln als Praxislehrperson ein *Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) des Bewährungsdruckvermeidens* handlungsleitend ist. Dies dokumentiert sich in ihrem Bemühen um die Vorbereitung bewältigbarer Schritte für die Studierenden in Angemessenheit zum vorher eingeschätzten Entwicklungsstand sowie im Versuch Krisen zu schließen, etwa wenn Studierende Angst vor Aufgaben haben oder den Praxisbesuch der Dozentin der PH fürchten. Bereits in der Antizipation ihrer künftigen Aufgabe setzt sich HB damit auseinander, dass sie den Studierenden die Möglichkeit der Entfaltung anbieten möchte. Über den Längsschnitt erweist sich dieser Aspekt zunehmend als habitualisierte Praxis. Zu t1 plant sie diese Möglichkeit in der temporären Bereitstellung eines unbeobachteten Erkundungsraumes.

Helena Brandt: Ich fände es auch schön, wenn wir wirklich zum Beispiel sagen könnten, hey wir teilen diese Klasse durch drei [...] dass (.) die Studierenden auch mal einen Moment unbeobachtet sein dürfen (.) um sich ein bisschen zu verwirklichen, so (2) ja. (HB_t1, 438-441)

Auch wenn HB darum bemüht ist, Studierenden im Praktikum ein realistisches Bild vom Lehrberuf zu vermitteln, richtet sich ihr Blick hierbei v. a. auf einen toleranten Umgang mit Fehlern und ein Verständnis für Limitationen, die man als Lehrperson erlebt. Hierin dokumentiert sich homolog ihr *bewährungsdruckvermeidender Orientierungsrahmen*. HB nutzt gegenüber den Studierenden selbst erlebte anspruchsvolle Unterrichtssituationen zur Veranschaulichung eigener Begrenzungen und ihrer Fehlbarkeit als Lehrperson.

Helena Brandt: Wenn ich dann einmal sage (.) oh jesses habt ihr gehört die Frau Brandt hat richtig krumm gespielt (.) dann sagen sie [die Schüler:innen, d. Vf.] ah das macht doch nichts macht nichts Frau Brandt du spielst schon gut Gitarre. Ja dass wie die Studierenden auch merken na und? dann vergisst man halt etwas dann ist etwas nicht bereit. (HB_t1, 459-463)

In Bezug auf das Lehrer:inhandeln und lehrberufliche Professionalität entwirft HB eine *Diversitätsfigur*. Als Praxislehrperson ist sie folgerichtig auch nur *ein* Handlungs- und Rollenbeispiel einer Lehrperson. Gemäß ihrer expliziten Identitätsnorm öffnet sie Studierenden ihre „Schulzimmertür“, um beispielhaft ihre Ausgestaltung des Lehrberufs zu zeigen.

Es dokumentiert sich, dass die wahrgenommene Organisationsnorm, dass eine Praxislehrperson Einblick in ihre Planung, Vorbereitung und in ihre Materialien zu geben hat, einen Prozess erforderte, der erst mit zunehmender Routine als Lehrperson abgeschlossen zu sein scheint.

Helena Brandt: Ich fühle mich jetzt bereit (.) so. Die Schulzimmertür offen haben und jemand reinkommen lassen (.) und zeigen hey ich mache es so und so (.) es gibt natürlich auch andere Wege aber ich habe jetzt wie für mich unterdessen eine Linie gefunden und eine Struktur wo es mir wohl ist was ich vertreten kann (.) und darum auch gerne jemand anderem weitergeben würde ja. (HB_t1, 22-26)

Bei ihrer ersten Praktikumsbegleitung (t2) ist HB darum bemüht, den Studierenden „ein funktionierendes Universum“ anzubieten, in dem sie sich ihr eigenes Repertoire erarbeiten können. Es dokumentiert sich hierin eine Professionalisierungsorientierung, bei der durch kritisches Beobachten und aktives Begleiten einer erfahrenen Lehrperson ein Handlungsrepertoire und eigener Unterrichtsstil entstehen. HB scheint davon auszugehen, dass sich das Sammeln von Erfahrungen in einem reflektierten Prozess vollziehen muss, wenngleich dieser unbestimmt („irgendwie den Weg finden“) bleibt. Erneut dokumentiert sich hier die *Diversitätsfigur* der verschiedenen Möglichkeiten. Wie noch gezeigt wird, ist der Modus der Optioneneröffnung bereits biografisch angelegt und zu ihrer routinisierten Handlungsweise geworden, um mögliche Spannungsverhältnisse aufzulösen.

Helena Brandt: Ich habe das Gefühl und das haben sie mir auch rückgemeldet- die Studierenden die eine Chance haben in so ein funktionierendes Universum quasi reinzukommen //mhm// und a:: alles mitnehmen können was ihnen zusagt und auch sehen was ihnen überhaupt nicht gefällt (.) dass sie da irgendwie den Weg finden können.“ (HB_t2, 330-333)

Rückblickend auf ihren ersten Einsatz als Praxislehrperson erinnert sich HB an ihre Rollenunsicherheit hinsichtlich des Detaillierungsgrades, in dem sie die Planung für die Neustudierenden vorbereiten und vorgeben soll (vgl. Kap. 2.1). Ein anderes Spannungsverhältnis zeigt sich zwischen ihrem Orientierungsrahmen des

Bewährungsdruckvermeidens und ihrer Bemühung um Erfüllung der wahrgenommenen Organisationsnorm, ihre Lernbegleitung ko-konstruktiv (Co-teaching) zu gestalten. So hat HB nach dem Praktikum das Bedürfnis, den Studierenden die Künstlichkeit der gemeinsamen Unterrichtsdurchführung ins Gedächtnis zu rufen – offenbar mit dem Ziel, eine (mögliche, spätere) Krise zu verhindern. In der Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses dokumentiert sich ihr *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*.

Helena Brandt: Wo ich natürlich den Studierenden auch habe sagen müssen hey ihr dürft nicht die Erwartung haben an euch und euren Unterricht dass wenn ihr Vollzeit alleine eine Klasse habt dass das so läuft (.) das ist äh- glaube ich oder für mich zumindest nicht realisierbar und macht euch nicht fertig wenn es bei euch auch nicht so ist (HB_t2, 326-329).

Ein weiteres Spannungsverhältnis zwischen ihrem Habitus und Normen tritt in einer dritten Form in der 2. Praktikumsbegleitung auf. Diesmal betreut HB Studierende im letzten Studienjahr, die kurz vor dem Berufseinstieg stehen. Sie adressiert die Studierenden als Kolleginnen, womit sie deren Handlungskompetenzen anerkennt, zugleich aber auch den *Bewährungsraum* Praktikum zu schließen versucht. Auf Wünsche der Studierenden hinsichtlich der Übernahme von Aufgaben versucht sie einzugehen. Hierüber gerät sie in einen Konflikt mit ihrer Doppelrolle als Klassenlehrerin und Praxislehrperson. Für Helena Brandt ist eigentlich klar: „den Lead für die Klasse habe ich“. In der Zusammenarbeit mit erfahrenen Studierenden werden die Zuständigkeiten jedoch diffus. Die Studentinnen wünschen sich, den Elternkontakt für die Erlaubnis im Unterricht Filmaufnahmen zu machen, selbst herzustellen. Das Spannungsverhältnis konstituiert sich darin, dass sich HB in ihrem Rollenselbstbild als Klassenlehrperson für die Elternkommunikation zuständig sieht, jedoch als Praxislehrperson als *Entfaltungsraumgebende* agieren möchte. Ihre implizite Identitätsnorm wird vor dem Hintergrund von Organisationsnormen der PH („Praxislehrpersonen sollen Elternkontakte ermöglichen“) verhandelt. Um der Realisierung der Studentinnenwünsche Willen, ist sie bemüht, den Konflikt auszuhalten, wie sich in ihrer wiederholten Aussage „(Einatmen) Aber ...“ zeigt.

Helena Brandt: Beide (2) haben sich als Entwicklungsziel (1) Elternarbeit oder mal so ein- (.) ein Hauch von Elternarbeit gesetzt. (1) (Einatmen) Grundsätzlich fände ich das ist absolut (2) Pflicht von den Praxislehrpersonen auch während dem Praktikum. (Einatmen) Aber sie haben sich das wie gewünscht (2) sie haben selber bei den Eltern angerufen die zum Beispiel (3) ehm (2) das Formular nicht unterschrieben haben zum Videographieren [...] Das haben sie selbst (2) geregelt. Und ich finde grundsätzlich wäre das meine Aufgabe. (1) (Einatmen) Aber wenn es sich die Studierenden wünschen können sie das übernehmen. (HB_t4, 83-92)

Ein anderes Spannungsverhältnis in ihrer Doppelfunktion ergibt sich, als die Studierenden alle Vorschläge von HB im Unterricht umzusetzen versuchen, um es besonders gut zu machen. Sie reagieren auf die Ideen der Praxislehrperson in einer Bewährungsorientierung, während HB als *Entfaltungsraumgebende* agiert. Der Konflikt, der sich für HB aus dieser Differenz ergibt, liegt in der von ihr wahrgenommenen Überforderung ihrer Klasse.

Helena Brandt: Sie haben das Feedback s:o (1) ernst genommen und so gut machen wollen. Sie haben dann immer alles gemacht. Und dementsprechend ist dann– (1) also die Kinder (2) die sind dermassen didaktisch @bombadiert worden die letzten vier Wochen@. Die waren K.O. jetzt vor den Herbstferien [...] Und (.) einerseits ist es ja super gewesen weil die Studierenden konnten so viel (.) ausprobieren. Und konnten wie auch bei gewissen Dingen sagen (2) das war jetzt die Idee von dir Helena. Ich habe es ausprobiert (.) aber das bin nicht ich das liegt mir nicht. (2) Was ja ganz @ein grosser Lerngewinn@ für sie war. Und andererseits (.) habe ich wie auch gemerkt es (.) also es ist zu viel an Austausch. Das geht nicht. (HB_t4, 188-198)

Es zeigt sich, dass ihr *Habitus der Bewährungsdrucknehmenden und Entfaltungsraumgebenden* in beiden Rollen als Lehrperson und Ausbilder:in den jeweiligen Adressat:innen gegenüber handlungsleitend wird. Sowohl ihren Schüler:innen als auch den Studierenden möchte sie die besten Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen ermöglichen. Was mit Neustudierenden noch gut gelingt, da HB den „Lead“ behält und den Einsatz der Studierenden im Unterricht regulieren kann, gerät erst mit der Abgabe von Verantwortungsbereichen (Planung nicht vorher kontrollieren, Kommunikation überlassen) und aufgrund der sichtbaren Überforderung ihrer Schüler:innen in ein für sie ungelöstes Spannungsverhältnis. Zugleich erkennt HB aus ihrer Identitätsnorm als Praxislehrperson heraus einen Entwicklungserfolg („Lerngewinn“) bei den Studentinnen in Form des reflektierten Abwägens passender Methoden der Unterrichtsgestaltung, den sie sich bereits zu t1 als Ziel setzt und in der Begleitung zu realisieren versucht.

4.2 Biografische Anschlüsse

Aus ihren zu t1 erzählten Erfahrungen von ihrer Schulzeit lassen sich Verbindungslinien zu ihrem späteren Lehrerin- und Ausbilderinhabitus zeichnen. Es dokumentiert sich bei der Schülerin Helena Brandt in Bezug auf den Umgang mit schulischen Leistungserwartungen eine *Orientierung an Bewältigbarem*. Diese entspringt einer antizipierten Scheiternserwartung, die sich aber, folgt man ihren Erzählungen, als Schülerin nie wirklich einstellt. Das Erleben „einfach sehr Prüfungsangst“ zu haben, führt zur Abkehr von Studien- oder Berufsentscheidungen (z. B. Medizinstudium, Masterstudium schulische Heilpädagogik), bei denen sie vom Misserfolg ausgeht („ich hätte es bestimmt nicht geschafft“) – obwohl sie dem eigentlichen Berufswunsch von HB entsprechen.

Rückblickend auf ihren Studienentscheid reflektiert sie ihre Orientierung an Bewältigbarem kritisch, da sie davon ausgeht, sich weniger zugetraut zu haben, als sie hätte leisten können.

Helena Brandt. Aber ich glaube das ist so ein bisschen Charaktersache (.) von wenn etwas Neues anfängt sieht man einfach nur einen Berg (.) und denkt ich komme nie darüber (.) und wenn es dann geschafft ist (2) merkt man so mhm ja. Und jetzt im Nachhinein denke ich auch okay (.) ich hätte vielleicht diesen Numerus Clausus [gemeint ist die Bewerbung zum Medizinstudium, Anm. d. Vf.] machen sollen (.) überhaupt nicht weil ich nicht zufrieden bin in meinem Job jetzt (.) aber weil es einem immer wieder so in den Sinn kommt und denkt es hätte mich halt (.) trotzdem auch sehr interessiert. (HB, t1_271-276)

Ihre Identitätsnorm als Praxislehrperson prägen diese Erfahrungen dergestalt, dass sie danach strebt, ihren Studierenden einen *Entfaltungsraum* bereitzustellen, in dem sie mit einer bewältigbaren Schrittfolge Neues wagen können.

HB charakterisiert in ihrer Retrospektion auf die Schulzeit verschiedene Lehrpersonen und verhandelt diese in Gegenhorizonten. Negativ werden solche gerahmt, die die Schüler:innen „bloßstellen“, sie unzureichend fördern oder unangemessene negative Prognosen anfertigen. Im positiven Gegenhorizont werden Lehrpersonen verhandelt, die Schüler:innen begeistern, fantasievoll die Klasse lenken oder individuelle Unterstützungsangebote machen und somit den Lernerfolg befördern. Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich unabhängig von HBs Leistung auf sie und ihre Lebenswelt eingelassen haben, wertschätzend auf sie eingegangen sind, wengleich dies auf ganz unterschiedliche Weise erfolgte. Es dokumentiert sich an verschiedenen Stellen, dass HB einem von ihr als positiv erlebten Lehrpersonenhandeln unterschiedliche, personenabhängige Ausführungsformen zuweist. Hier tritt die oben eingeführte *Diversitätsfigur* bereits auf, die einerseits die Zulassung von Varianten erlaubt, andererseits aber auch auf eine Vielfalt von Vorbildern verweist.

Helena Brandt: Ich glaube durch das dass ich (.) in jeder Schulstufe (.) Lehrpersonen gehabt habe zu denen ich aufschauen konnte (.) hat das wie einfach ein (.) positives Bild auf diesen Beruf (.) so (.) Stück für Stück zusammengesetzt. (HB_t1, 384-386)

In HBs retrospektiven Betrachtungen ihres Studiums dokumentiert sich zunächst ein selbstbestimmter, gestaltender Umgang mit den hochschulischen Anforderungen. HB empfindet eine „angenehme (.) Balance [...] so von gefordert sein und nicht überfordert (.)“ und stellt ihren Umgang in einen positiven Gegenhorizont zum „mega Stress“, den Studienkolleg:innen „wegen gewissen Prüfungen“ hatten, sowie zu ihrem Umgang mit den Leistungserwartungen in der Schulzeit, die von „Prüfungsangst“ begleitet war. Somit attestiert sich HB selbst eine Veränderung.

In den Praktika ist die Erkundung und Beobachtung unterschiedlicher Unterrichts- und Führungsstile der verschiedenen Praxislehrpersonen, die je für sich „funktionieren“, ein zentraler Aspekt. Es macht ihr „Mut“, dass es verschiedene „Typen“ geben darf. Hierin dokumentiert sich, dass die *Diversitätsfigur* auch im Studium ihr Lehrpersonenbild prägt. Wie erwähnt, folgt HB als Praxislehrperson dem Rollenselbstbild, *ein* Modell unter möglichen zu sein.

Für die Studentin HB stellen Organisationsnormen in den Praktika teilweise überfordernde Situationen dar. Die engen Vorgaben für die „Planung“ oder ein „Lied einführen“ zu müssen, bilden den negativen Gegenhorizont für die Antizipation bzw. Gestaltung ihres Ausbilder:innenhandelns. Im Unterschied zum souveränen Umgang mit Leistungserwartungen in Hochschulseminaren agiert HB in den Praktika aus einer Erfüllungsorientierung heraus, was z. B. in einer als zwanghaft erlebten Situation des Singen-müssens in der Klasse deutlich wird. Zusammenfassend lassen sich ihrer Biografie Erfahrungen entnehmen, in denen die Angst, den institutionellen Leistungsanforderungen nicht zu genügen, prägend war. Im positiven Gegenhorizont entwirft Helena Brandt auf der expliziten Ebene das Rollenselbstbild der Praxislehrperson, die die Studierenden adaptiv, aber mit Gestaltungsspielraum, begleitet. Auf impliziter Ebene verhandelt sie diese Situationen mit ihrem *bewährungsdruckvermeidenden* Habitus. Es konstituieren sich verschiedene Spannungsverhältnisse, die im Wesentlichen aus der Antinomie zwischen Bewahren vor möglichen Krisen und Autonomie zulassen als Ausbilder:in hervortreten.

4.3 Diversität der Perspektiven und Anforderungslogiken

Zuletzt wollen wir den im Theoriekonzept des Lehrer:inhabitus von Kramer & Pallesen (2019, 80) verhandelten Aspekt der Diversität von Anforderungslogiken und Situationsdeutungen aus der Perspektive als Studentin und als Praxislehrperson mit zwei Beispielen stützen, ohne damit die im Vorkapitel dargelegten Anschlüsse zwischen Schüler:in-, Student:in- und Ausbilder:inhabitus in Frage zu stellen. Es lässt sich vielmehr zeigen, dass bereits dieselben Themen verhandelt wurden, jedoch aus einer je anderen Perspektive.

Im ersten Beispiel elaboriert Helena Brandt, dass ihre Erwartungen an die Allwissenheit ihrer eigenen Praxislehrperson sowie die Vorstellungen von der Sicherheit gebenden Planbarkeit des Unterrichts als Studentin enttäuscht wurden. Beides kann sie aus der heutigen Perspektive als erfahrene Lehrperson anders rahmen, da sie sowohl die Anforderungslogiken des Unterrichts als auch die Begrenzungen als Lehrperson aus ihrer professionalisierten Perspektive wahrnimmt. Dieses Beispiel verdeutlicht die Differenz zwischen dem Bild von Unterricht aus ihrem Studierendenhabitus heraus und ihrem professionellen Lehrer:inhabitus, der die berufsstrukturelle Kontingenz anerkennt.

Helena Brandt: So zu sehen (.) es gibt im Fall nicht einfach einen Weg (.) wie man es machen kann und auch zu sehen (2) auch die Praxislehrpersonen wissen nicht alles. (.) Damals im Studium haben wir immer so gefunden ja die können uns ja gar keine Antwort geben auf diese Frage. Und unterdessen denke ich so ja also (.) es gibt halt auf so vieles einfach keine Antwort (.) ja. (HB_t1, 175-179)

Ein zweites Beispiel knüpft an ihre Erfahrungen als Praktikantin im 1. Praktikum an. Die Praxislehrperson hatte den Studierenden fast den gesamten Unterricht für drei Wochen übertragen, was HB und ihre Kollegin unter großer Anstrengung und teilweise mit Verzweiflung umzusetzen versucht hatten. Aus ihrem Erfüllungshabitus als Praktikantin heraus bemüht sich HB um die Umsetzung des Vorgegebenen. Retrospektiv rahmt sie das P1 – im Vergleich zu den folgenden Praktika – als lernwirksamste Erfahrung.

Helena Brandt: Wir haben aber (.) aus meiner Sicht in diesem P1 (2) am allermeisten gelernt. Also nach dem Praktikum hatte ich das Gefühl so (.) wir sind bereit. Weil wir (.) ungefähr den ganzen Unterricht haben m- also sie hat uns wirklich (.) ins kalte Wasser geworfen. Und dort haben wir uns manchmal die Haare gerauft und gedacht hey (.) warum (.) wieso es kann doch nicht sein wir können es nicht es ist zu viel das schaffen wir nie. (HB_t1, 6-11)

Aus ihrer Perspektive als Praxislehrperson bewertet HB diese Form der Praktikumsbegleitung jedoch kritisch und grenzt sich von diesem Vorgehen ab („ich würde es nicht so machen“). Sie sucht eher einen ko-konstruktiven und kooperativen Weg, indem sie mit den Studierenden im Co-Teaching unterrichtet und sie hierüber eng begleitet. Aus der Lehrpersonenperspektive heraus rahmt sie das Praktikum als Möglichkeit, ihre Schüler:innen durch die zusätzlichen personellen Ressourcen profitieren zu lassen. Hierin dokumentiert sich, dass HB die Anforderungslogiken heute sowohl als Klassenlehrerin als auch als Ausbilderin wahrnimmt und dass sich diese Sichtweise von ihrer Studentenperspektive deutlich unterscheidet.

5 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse und Ausblick

Wie sich am Fall Helena Brandt zeigen lässt, ermöglicht die rekonstruktive berufsbiografische Forschung über narratives Interviewmaterial einen Zugang zum Habitus zu legen. Dieser wird im vorliegenden Projekt in verschiedenen Dimensionen und mit Bezug auf verschiedene biografische Stationen beforcht. Wie in Abb. 2 dargelegt, ist es für die Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus relevant, diesen in Bezug zum Schüler:in- und Studierendenhabitus, soweit er in der Retrospektion erfasst werden kann, zu betrachten und in Relation zum Lehrer:inhabitus zu setzen. Es ist uns gelungen, biografische Verbindungslinien

über zentrale individuelle Themen herzustellen, wie am Beispielfall über den Umgang mit Leistungserwartungen in den verschiedenen Phasen und Institutionen nachgezeichnet wurde. Unsere Analysen weiterer Fälle deuten darauf hin, dass sich Wirkmächtigkeit biografischer Erfahrungen für den späteren Ausbilder:inhabitus auch in den anderen Interviews nachzeichnen lässt. Zudem scheint es uns notwendig, den Lehrer:inhabitus zumindest in Ansätzen zu erfassen, da – wie im Fall HB – deutlich wurde, dass der bewährungsdruckvermeidende Orientierungsrahmen beiden Adressatengruppen (Schüler:innen als auch Studierenden) gegenüber handlungsleitend wird. Ihr Lehrer:inhabitus und der Ausbilder:inhabitus sind somit in ihrer Grundstruktur identisch, was für die neue Praxislehrperson HB zu Rollenkonflikten führt, die zu lösen ihr im erst kurzen Zeitraum der Praktikumsbegleitung von Studierenden noch nicht gelingt.

Die Differenzierung von Institutionsnormen, (expliziten und impliziten) Identitätsnormen und Common-Sense-Theorien erweist sich als anforderungsvoll, ermöglicht aber zugleich, einen Ausbilder:inhabitus präziser zu konturieren. In einem ersten Entwurf haben wir für die komparative Analyse vier Dimensionen identifiziert: (1) Die eigene Klasse zur Verfügung stellen, (2) mit den Institutionsnormen (wahrgenommenen Erwartungserwartungen) einen Umgang finden, (3) Studierende ausbilden und (4) die eigene Rolle als Praxislehrperson finden. Als Praxislehrperson tätig zu sein, bildet den konjunktiven Erfahrungsraum, in dem diese vier Handlungsprobleme zu bewältigen sind. Während aus den Interviews an Kernfällen deren Normen, Habitus und die Bearbeitung auftretender Spannungsverhältnisse rekonstruiert wurden, steht in einem nächsten Schritt noch aus, die audiographierten Ausbildungsgespräche zu analysieren. Das genaue Vorgehen ist noch nicht erarbeitet, soll aber v. a. die Praxislehrperson in ihrer Gestaltung der Interaktion mit den Studierenden in den Blick nehmen. Ein erster Versuch, die bereits rekonstruierten Normen und Habitus im Interaktionsgespräch zu identifizieren, war produktiv, muss aber noch systematisiert werden. Methodologisch ist hier v. a. eine Überprüfung möglich, inwiefern sich der rekonstruierte Habitus in Erzählungen über die Handlungspraxis auch in situ abbildet – und umgekehrt.

Mit dem Blick auf die Lehrer:innenbildung bzw. auf die Qualifizierung von schulischen Mentor:innen und Praxislehrpersonen erscheint uns der forschende Zugang zum biografischen Material in Ansätzen transferierbar auf Fortbildungsangebote. Gemeint ist, dass es sich lohnen würde, mit (zukünftigen) Ausbilder:innen einen retrospektiven, reflexiven Blick auf eigene Ausbildungserfahrungen, prägende Ausbilder:innen, nachhaltige Praktikumssituationen etc. zu richten, um den Zusammenhang zwischen Biografie und dem Rollenselbstbild als Praxislehrperson sowie dem Verständnis von „guter Ausbildung“ zu erfassen. Auch weist der im Beispielfall rekonstruierte Rollenkonflikt auf die Notwendigkeit hin, die Doppelfunktion als Lehrperson und Praxislehrperson hinsichtlich möglicher Spannungsfelder aufgrund sich widersprechender Anforderungen, organisationaler

Vorgaben und Normen zugänglich zu machen. Eine entsprechende Übungsreihe zur analytisch-reflexiven Betrachtung biografischer Erfahrungen im Kontext lehrberuflicher Professionalisierung ist zurzeit in Entwicklung und Erprobung.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität (Studien zur Schul- und Bildungsforschung). In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologische-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Festner D., Gröschner A., Goller M., Hascher T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Edition *ZfE*, 9, S. 209-241. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld. Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 30-49.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315-333) Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R. T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. : Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7 (1), 65-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205411 - DOI: 10.25656/01:20541
- Hinzke, J. -H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Gesang, J. & Besa, K.-S. (2021). Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), 56-69.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11 (2), 20-31.
- Košinár, J. (2023a, i.E.). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen unter Beizug empirischer Befunde. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2023b, i.E.). Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung – Rollen und Anforderungen von Mentor:innen und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum. In Diehr, F. u. a. (Hrsg.). *Das Berufsfeldpraktikum. Potenziale und Herausforderungen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2023c). „Meine Schulzeit war schon e chli harzig“. *Biografisch-rekonstruktive Forschung in der Lehrer:innenbildung. Zwischen Erkenntnisgewinnung und Anwendung*. Antrittsvorlesung, 21.3.2023, PH Zürich.
- Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 268-285. <https://doi.org/10.25656/01:25379>
- Košinár, J., Laros, A. (2022). The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Leineweber, S. (2022). Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2), S. 254-267. <https://doi.org/10.25656/01:25378>
- Leineweber, S. & Košinár, J. (2023, i.E.). Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Reihe Dokumentarische Schulforschung.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oelkers, J. (2009). "I wanted to be a good teacher..." *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Zugriff am 2.7.2020. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf>
- Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen* (S. 116-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZQF* 18(2), S. 315-333.
- Wittek, D., Hinzke, J.-H. & Schröder, J. (i.V., 2023). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Košínár, Julia, Prof. Dr.,
Leiterin Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität,
Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer:innenbildungsforschung,
Dokumentarische Professionalisierungsforschung, Berufsbiografische Laufbahnwege, hochschul- und seminar-didaktische Methoden individualisierter Lehrer:innenbildung.
julia.kosinar@phzh.ch

Laros, Anna,
wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Methode, berufsbiografische Lehrer:innenbildungsforschung, Typologien.
anna.laros@phzh.ch

Teil 3:

**Professionalisierung und Professionalität
von Lehrpersonen im Schulfeld**

Andreas Bonnet, Elena Bakels und Uwe Hericks

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

Zusammenfassung

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

Schlüsselwörter

Entscheidung, Erwartung, Habitus, Norm, Standardisierung

Abstract

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

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Der Entscheidungsbegriff in der Professionsforschung

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

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

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

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

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

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

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

3 Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung

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

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

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

4 Das Handeln von Lehrpersonen als Treffen von Entscheidungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Das Projekt *ProME*

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

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

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

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

6 Der Fall TFANC1804

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

Entscheidungsform 1: *Routinisierte Relationierung von Norm und Habitus*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entscheidung 2: Situatives Treffen von Entscheidungen unter Handlungsdruck

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

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

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

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

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

Entscheidung 3: (Situatives) Treffen von Entscheidungen ohne Handlungsdruck

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

Entscheidung 4: *Biographisch gewachsene Entscheidungen und erzählte Entscheidungsprozesse*

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

Drei weitere Formen von Entscheidungen

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

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

7 Schlussfolgerungen und Ausblick

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

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

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

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

Literatur

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

Autor:innenangaben

Bonnet, Andreas, Prof. Dr.,

Professor für Englischdidaktik, Universität Hamburg.

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

andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Bakels, Elena, Dr.,

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

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

elena.bakels@staff.uni-marburg.de

Hericks, Uwe, Prof. Dr.,

Professor für Schulpädagogik, Philipps Universität Marburg.

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

hericks@staff.uni-marburg.de

Manuela Keller-Schneider und Roger Keller

Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen

Zusammenfassung

Der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle für die Qualität einer Schule und das Wohlbefinden ihrer Akteur:innen zu. Insofern ist sie eine treibende Kraft für individuelle Professionalisierungs- und kollektive Schulentwicklungsprozesse. Im folgenden Beitrag wird die Bedeutung der Qualität der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen zur Bewältigung von an die Schulen und ihre Akteur:innen gestellten Anforderungen untersucht. Dazu wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie Lehrpersonen ganzer Kollegien von schweizerischen Primarschulen nach Einschätzungen von individuellen und kollektiven Merkmalen ihrer Schule befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung auf individueller Ebene zur Berufszufriedenheit und einer geringeren Belastung durch organisationale Belange beiträgt; auf kollektiver Ebene stärkt sie die kollektive Selbstwirksamkeit, die soziale Unterstützung, die Kooperationsqualität sowie den positiven Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen und der Schüler:innen untereinander.

Schlüsselwörter

Professionalisierung und Schulentwicklung, Schulleitung, individuelle und kollektive Ressourcen, Berufszufriedenheit, Kooperation

Abstract

School leaders play a central role for school quality and the well-being of its stakeholders. Therefore, she or he is a driving power for individual professionalization and collective school development processes. The following contribution examines the significance of the quality of school leadership. For this purpose, teachers from entire Swiss primary schools were asked in a longitudinal study to evaluate individual and collective characteristics of their school. Results show that the quality of school leadership as perceived by teachers contributes to job satisfaction and a lower burden of organizational concerns on an individual level; on a collective level, it strengthens collective self-efficacy, social support, the

quality of cooperation as well as the positive interaction of teachers with students and of students with each other.

Keywords

professionalization and school development, school leadership, individual and collective resources, job satisfaction, cooperation

1 Einleitung

Durch die vielfältigen und sich verändernden Anforderungen, mit denen Schulen konfrontiert werden, sind sowohl die einzelnen Lehrpersonen als auch das Kollegium als Gesamtes gefordert, ihre Professionalität zu erhalten und weiterzuentwickeln. Dies erfolgt in individuellen Professionalisierungsprozessen sowie in kollektiven Schulentwicklungsprozessen. Schulqualität zeigt sich nicht nur in den Leistungen der Schüler:innen, sondern auch in klimatischen Faktoren und in Qualitätsmerkmalen des Kollegiums sowie der Schulleitung. Eine hohe Schulqualität trägt zu Gesundheit und Wohlbefinden aller Akteur:innen bei und fördert Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit.

Inwiefern Anforderungen als Herausforderungen oder als Belastungen wahrgenommen werden, wird von der subjektiv wahrgenommenen Bedeutsamkeit der Anforderung und ihrer Bewältigbarkeit mitbestimmt. Zur Auseinandersetzung mit Anforderungen sind Ressourcen erforderlich, aus der Bewältigung gehen neue Ressourcen hervor. Ressourcen zu erhalten und zu generieren ist dabei eine zentrale Aufgabe, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene. Inwiefern eine Schulleitung Einfluss auf ressourcenstärkende Faktoren auf individueller und kollektiver Ebene ausüben kann, wird in diesem Beitrag untersucht.

Nach einer theoretischen und empirischen Fundierung der Studie (Kapitel 2) und der daraus hergeleiteten Forschungsfragen folgen Ausführungen zum methodischen Vorgehen (Kapitel 3). Anschliessend werden die Ergebnisse präsentiert (Kapitel 4), die abschliessend diskutiert werden (Kapitel 5).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Schulentwicklung als kollektive Entwicklungsaufgabe

Aus berufsbiografischer Perspektive umfasst Professionalisierung eine Auseinandersetzung mit sich stellenden Entwicklungsaufgaben (Hericks et al. 2019; Wittek & Jacob 2020), die sowohl auf der individuellen (Dick et al. 2016; Keller-Schneider 2010) als auch auf der kollektiv organisationalen Ebene (Carl & Killus, in diesem Band; Keller-Schneider & Albisser 2013) gelöst werden müssen, um in der weiteren Entwicklung voranzukommen. Systemisch betrachtet

findet *Professionalisierung* von Lehrpersonen (Mikroebene, Fend 2008) auf der kollektiv organisationalen Ebene des Systems Schule (Mesoebene) statt und in der Schulentwicklung als Professionalisierung des Kollektivs eine Entsprechung findet. Entwicklungsaufgaben stellen sich somit auch dem Kollektiv; es gilt diese in Schulentwicklungsprozessen zu bearbeiten und zu lösen.

Schuleffektivitätsstudien zufolge lassen sich Faktoren der Schulqualität auf mehreren Ebenen des Schulsystems (Fend 2008) und der Schule als Organisation finden (Göhlich 2018). Auch die Interaktionen von Faktoren auf der individuellen (Lehrperson, Schulleitung) und der kollektiven Ebene (Kollegium, Schule) prägen die Schulqualität (Townsend 2014; Bryk et al. 2010).

Schulqualität wird nicht nur über fassbare Schüler:innenleistungen, sondern auch über subjektiv wahrgenommene klimatische Faktoren und Zufriedenheit der Akteur:innen definiert (Wenzel 2008). Schulqualität auf *individueller Ebene* wird insbesondere durch den Grad an Professionalität der Lehrpersonen (Steffens & Posch 2019) geprägt. Dabei sind auch Überzeugungen, Ziele und Motive, Regulationsfähigkeiten und Gesundheit sowie ihre Passung zur Schule und das damit verbundene Commitment von Bedeutung (Harazd et al. 2012; Schuh et al. 2013). Auf der *kollektiven Ebene* einer Schule (Meso-Ebene) sind Aspekte wie Qualitätsmerkmale des Kollegiums und der Schulleitung sowie subsystem- und systemspezifische klimatische Faktoren (Kollegium, Team, Schulklasse) von Bedeutung (Fend 2008; Townsend 2014). Als 'driver for change' (Bryk et al. 2010) kommt der *Schulleitung* für die Qualität einer Schule und deren Entwicklung eine zentrale Rolle zu (Leithwood et al. 2020).

In Schulentwicklungsprozessen einer Einzelschule als dynamische und lernende Organisation (Holtappels 2010; Wissinger 2014) stellen sich vielfältige Anforderungen auf individueller und kollektiver Ebene. Partizipativ angelegte und von einer Steuergruppe koordinierte Schulentwicklungsarbeit wurde als Gelingensbedingung identifiziert (Keller et al. 2018; Keller-Schneider & Albisser 2015). Schulentwicklungsprozesse nehmen nicht nur die Ergebnisqualität, sondern auch strukturelle Faktoren (z. B. inhaltliche Schwerpunkte, Qualifikation der Mitarbeitenden) sowie Prozessfaktoren (z. B. Verhalten der Lehrpersonen, Zusammenarbeit) in den Blick (Stufflebeam 2001; Keller-Schneider & Albisser 2013, 2015) und richten sich auf Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung.

2.2 Schulentwicklung aus ressourcentheoretischer Perspektive

Die Auseinandersetzung mit sich verändernden Anforderungen und den daraus hervorgehenden Entwicklungsaufgaben erfordert den Einsatz von Ressourcen; über daraus hervorgehende Erkenntnisse entstehen neue Ressourcen, die das Potential erweitern (Blömeke et al. 2015; Keller-Schneider 2010) sowie die Zufriedenheit und das Wohlbefinden stärken (Grams Davy 2017).

Aus *ressourcentheoretischer Perspektive* (Buchwald & Hobfoll 2004, 2013) ist von Bedeutung, dass die aus dem Prozess der Bewältigung von Anforderungen hervorgehenden Ressourcen die zu investierenden übersteigen, um in der Entwicklung insgesamt voranzukommen. Dabei sind, wie oben ausgeführt, nicht nur die Leistungen der Schüler:innen, sondern auch die Professionalität und die Berufsgesundheit der Lehrpersonen sowie des Kollegiums und klimatische Faktoren auf allen Ebenen des Systems relevant.

Aus *stresstheoretischer Perspektive* (Lazarus & Folkman 1984; Keller-Schneider 2010) ist erforderlich, dass subjektiv wahrgenommene Anforderungen als Herausforderungen angenommen und in aufgabenbezogenen Bewältigungsprozessen (task oriented coping) bearbeitet werden, um zu ressourcenerweiternden Lösungen zu kommen. Das ist insbesondere dann möglich, wenn Anforderungen als wichtig (primary appraisal) und mittels der verfügbaren Ressourcen als bewältigbar erscheinen (secondary appraisal). Werden Anforderungen als nicht bewältigbar eingeschätzt, so bleiben sie als Belastungen bestehen und zehren Ressourcen über emotionsorientierte Copingprozesse (Lazarus 2006). Damit kann Entwicklung behindert und Gesundheit beeinträchtigt werden (Buchwald & Hobfoll 2004). Die Stärkung verfügbarer Ressourcen auf individueller und kollektiver Ebene sowie Zielklärungen und gemeinsam getragene Zielvereinbarungen sind daher erfolgversprechende Ansätze für ressourcenerhaltende oder ressourcengenerierende Schulentwicklungsprozesse (Keller-Schneider & Albisser 2015).

2.3 Individuelle und kollektive Ressourcen in Schulen

Im Zentrum von Schulen und ihrem Bildungsauftrag stehen das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen; dies kann durch die Gestaltung von Schulleben und Unterricht gefördert werden (Fend 2008). Dabei sind nicht nur auf die Unterrichtsgestaltung direkt ausgerichtete Prozesse wirksam (Holtappels 2009), die in Kooperation und in professionellen Lerngemeinschaften umgesetzt werden (Bolam et al. 2005; Kansteiner et al. 2020; Stoll et al. 2006), sondern auch *indirekt* wirkende, wie die Professionalisierung der Lehrpersonen (Rzejak & Lipowsky 2020), die Stärkung von vertrauensvollen stabilen Beziehungen (Den Brok et al. 2004; Leitz 2015), die wahrgenommene soziale Unterstützung (Rothland 2013; Schoch et al. 2021; Schwarzer & Knoll 2010; Xanthopoulos & Daniel 2013) sowie die Förderung der körperlichen und psychischen Gesundheit von allen Beteiligten im Setting Schule (Achermann et al. 2018; Harazd et al. 2012).

Als *individuelle Ressourcen von Lehrpersonen*, die ihre Professionalität und ihre weitere Professionalisierung, aber auch ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden prägen, gelten nicht nur Wissen und Können, Überzeugungen, Ziele und Motive, Selbstregulation, Herausforderungsbereitschaft und Zufriedenheit, sondern auch psychische Widerstandskraft (Beltman et al. 2011), subjektives Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit (Kassis et al. 2019). Professionalisierungs-

theoretisch prägen diese in ihrem Zusammenwirken die Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen, die daraus hervorgehenden Erkenntnisse und damit die Weiterentwicklung neuer Ressourcen (Keller-Schneider 2010). Das individuelle und kollektive Professionsverständnis beeinflusst an Lehrpersonen gestellte Erwartungen sowie den Referenzrahmen ihrer Zielerreichung (Keller-Schneider & Albisser 2013).

Kollektive Ressourcen lassen sich auf einer übergeordneten und die Individuen umfassenden Ebene sowie in ihren Bezügen lokalisieren.

Da die *Gesundheit von Lehrpersonen* indirekt auch für die Schüler:innen von Bedeutung ist und damit nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Ressource relevant ist, stellt deren Förderung und Erhaltung eine der vielen Herausforderungen an Schulen dar (Achermann et al. 2018; Harazd et al. 2012). Sie beeinflusst nicht nur die Unterrichtsqualität (Klusmann et al. 2006, 2008; Klusmann & Richter 2014), sondern auch das Klassenklima (Keller-Schneider 2019). Ein belastetes *Kollegium* wirkt sich negativ auf das Beziehungsklima und damit auch auf die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler:innen und der Lehrpersonen aus (Richey & Fischer 2019).

Eine tragfähige und lernförderliche *Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen* stärkt das Wohlbefinden der Schüler:innen (Schürer et al. 2021), ihre Schulverbundenheit (Hagenauer & Raufelder 2021; Furrer & Skinner 2003), ihre Motivation (Leitz 2015) sowie ihre Lern- und Leistungsbereitschaft (Roorda et al. 2011; Rucinski et al. 2018) und ist auch für die Lehrperson und ihre Zufriedenheit von Bedeutung (Klassen et al. 2012).

Kollegien als kollektive Ressourcen und als zentrale Träger von Schulqualität lassen sich über vielfältige Qualitätsmerkmale beschreiben (Fend 2008; Schweizer & Klieme 2005; Bonsel 2005; Keller-Schneider & Albisser 2013). Im Zentrum stehen eine auf die Schüler:innen und ihre Möglichkeiten ausgerichtete Lern- und Leistungsorientierung, eine hohe Qualität der Lernangebote, eine hohe Übereinstimmung von Zielen und Werten der professionellen Akteur:innen sowie ihr auf das Lernen der Schüler:innen fokussierter reflexiver Dialog. Wichtig sind weiter eine kooperative Anforderungsbewältigung (soziales Coping, Buchwald 2004) sowie Konsens und Kohärenz im Kollegium. Die Anforderungen an Schulen sind bedingt durch die Einführung von neuen Schulmodellen (z. B. integrative Förderung, Ganztageschulen) gestiegen. Damit verbunden kommt nicht nur der Kooperation unter Lehrpersonen, sondern auch der multiprofessionellen Kooperation zunehmend eine das Lernen der Schüler:innen unterstützende Funktion zu (Fabel-Lamla & Gräsel 2022; Keller-Schneider & Albisser 2013; Kunze et al. 2021; Zumwald 2022).

Subjektiv als hoch ausgeprägt wahrgenommene Qualitätsmerkmale des Kollegiums ermöglichen eine hohe Identifikation mit dem Kollegium (Schuh et al. 2013), tragen zur entlastenden Wirkung von sozialer Unterstützung bei (Frisch

et al. 2014) und stärken als kollektive Ressourcen eine aufgabenbezogene Anforderungsbewältigung (Stajkovic et al. 2009). Sie schützen vor negativem Stresserleben und Burnout (Klassen 2010; Wegge et al. 2012) sowie vor Krankheitssymptomen (Bizumic et al. 2009).

2.4 Die Bedeutung der Schulleitung für die Entwicklung und Erhaltung von Schulqualität

Der Qualität der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle für die Qualität einer Schule und für Schulentwicklungsprozesse zu (Bonsen 2016; Bryk et al. 2010; Townsend 2014; Wissinger 2019).

Die Schulleitung übernimmt, über administrative Aufgaben hinaus, nicht nur *direkte* Führungsaufgaben bezüglich Schulführung und Schulentwicklung, sondern auch *indirekte*, auf die Sicherung von Unterrichtsqualität und die Unterstützung von Unterrichtsentwicklungsprozessen (Holtappels 2010), auf die Professionalisierung der Lehrpersonen (Wissinger 2013) sowie auf die Förderung ihrer Motivation und Gesundheit (Gerick 2014; Harazd et al. 2012; Finkmann 2013; Wegge et al. 2014; Schoch et al. 2021) bezogene. Ein transformationales Führungsverhalten erweist sich dabei als zielführend (Gerick 2014; Harazd & van Ophuysen 2011). Über in *direkten Kontakten* erfahrbare Qualitäten wie Offenheit für Anliegen, echte Partizipation, Kommunikationsfähigkeit und Fairness sowie über *indirekte Einflüsse* wie Arbeitsbedingungen, Arbeitsorganisation, Rollenklarheit und ihren Beitrag zum Klima, ist die Schulleitung nicht nur für die Effektivität einer Schule, sondern auch für die Gesundheit der Mitarbeitenden (Bonsen 2005; Finkmann 2013; Felfe 2015) mitverantwortlich. Ergänzend zu den auf das Kollegium und die Schulorganisation ausgerichteten Aufgaben ist die Schulleitung auch für *Personalführung und -entwicklung* zuständig (Wissinger 2019; Kansteiner et al. 2015). Damit ist sie sowohl auf der kollektiven als auch auf der individuellen Ebene für die Lehrperson von Bedeutung.

Wie unterstützende und stärkende Qualitäten einer Schulleitung wahrgenommen werden, ist für Vertrauen und Engagement (Demirta et al. 2017) sowie für die Effektivität (Forsyth et al. 2006) ausschlaggebend. Je nach subjektiv wahrgenommener Qualität kann sie ressourcenstärkend oder ressourcenschwächend wirken (Gregersen et al. 2011). Soziale Unterstützung durch die Schulleitung wirkt direkt (Maas, Schoch, Scholz & Keller 2021) und indirekt, über die Bereitschaft, Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen (Keller-Schneider 2018), der emotionalen Erschöpfung der Lehrpersonen entgegen und trägt damit indirekt zu gutem Unterricht (Klusmann et al. 2008) und zu einer positiven Klassenkultur (Keller-Schneider 2019) bei.

Die Schulleitung wirkt somit auf die individuelle *Lehrperson* und auf das *Kollegium* als Kollektiv sowie auf die *Schule insgesamt* ein und kann durch ihr Handeln und ihre Rollengestaltung zur Stärkung oder zur Schwächung von individuellen

und kollektiven Ressourcen einer Schule und der das Ganze umfassenden Schulkultur beitragen (Abb. 1). Welche Bedeutung spezifische von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung auf ressourcenstärkende und ressourcenschwächende Komponenten der individuellen und der kollektiven Ressourcen einer Schule haben, wird in der folgenden Studie untersucht.

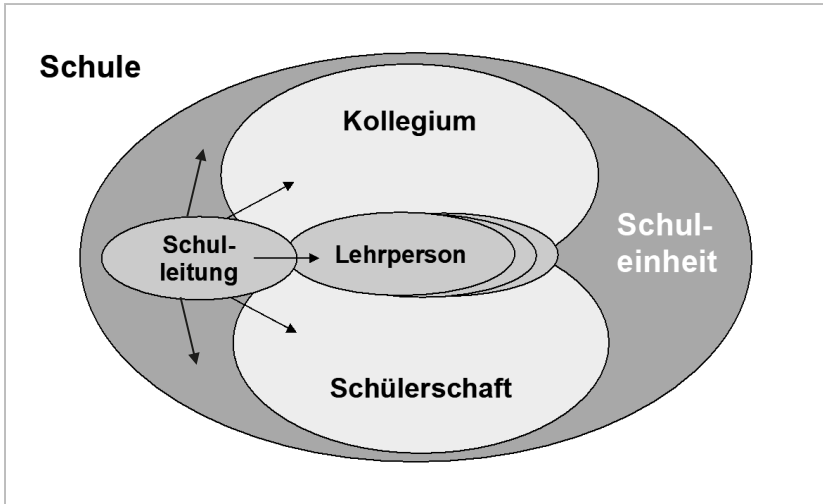


Abb. 1: Effekte der Schulleitung auf mehrere Subsysteme einer Schuleinheit

3 Fragestellungen

Wenn, wie oben ausgeführt, davon ausgegangen wird, dass die Dynamik einer Schule von Merkmalen auf kollektiver und individueller Ebene geprägt wird, so stellen sich folgende drei Fragen:

1. Welche ressourcenstärkenden und -schwächenden Zusammenhänge zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen einer Schule?

Hypothese 1: Der Ressourcenerhaltungstheorie von Hobfoll (1989) folgend wird angenommen, dass die in die Studie einbezogenen ressourcenstärkenden Merkmale der Schulleitung, der Lehrpersonen, des Kollegiums und der Beziehungskultur der Schule in einem positiven Zusammenhang stehen, dass ressourcenschwächende Merkmale sich positiv bedingen und dass ressourcenstärkende und ressourcenschwächende Aspekte in einem negativen Zusammenhang zueinander stehen.

2. Welche Zusammenhänge zeigen sich in der Wahrnehmung der Lehrpersonen zwischen der Schulleitungsqualität und individuellen sowie kollektiven Ressourcen?

Hypothese 2: Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schulleitungsqualität für die Qualität einer Schule, für Schul- und Teamentwicklungsprozesse sowie für das Wohlbefinden der Lehrpersonen von Bedeutung ist, so kann angenommen werden, dass sich Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Schulleitungsqualität und individuellen sowie kollektiven Ressourcen einer Schule identifizieren lassen.

3. Welche Bedeutung hat die wahrgenommene Qualität der Schulleitung für die Ausprägung und die Entwicklung von individuellen Ressourcen der Lehrpersonen, von kollektiven Ressourcen des Kollegiums sowie von Merkmalen der Schulkultur?

Hypothese 3: Entwicklungsprozesse zeigen sich im zeitlichen Verlauf, stützen sich auf Ressourcen und werden von der Dynamik gleichzeitig aufeinander einwirkender Ressourcen geprägt. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schulleitung eine wichtige Ressource für eine Schule und ihre Akteur:innen insgesamt darstellt, so kann angenommen werden, dass eine positiv wahrgenommene Schulleitung ressourcenstärkende Effekte auf individuelle und kollektive Ressourcen einer Schule ausübt und damit gleichzeitig (Querschnittsanalyse) sowie in zeitlicher Entwicklung zur ressourcenerhaltenden Dynamik (Längsschnittanalyse) in der Organisation Schule beiträgt.

4 Methodisches Vorgehen

Zur Klärung dieser Fragen werden Daten aus dem Schulentwicklungsprojekt RUMBA „Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen“ genutzt (Keller-Schneider & Albisser 2014).

4.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Schulentwicklungsstudie RUMBA untersucht das Zusammenwirken von individuellen und kollektiven Ressourcen sowie die Bedeutung von Prozessfaktoren, die zu Schulentwicklung beitragen (Keller-Schneider & Albisser 2013).

Datenerhebung: Befragt wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen ganzer Kollegien von zehn Primarschulen im Kanton Zürich, die sich zur Mitarbeit an der Schulentwicklungsstudie gemeldet hatten. Die Anzahl Lehrpersonen je Schuleinheit variierte zwischen 10 und 35 Personen. Durch die Rückspiegelung von schul- und teamspezifisch ausgewerteten Daten wurden diese Schulen in ihrer Schulentwicklungsarbeit unterstützt (Keller-Schneider & Albisser 2015). Die Daten wurden zu Beginn eines Schuljahres und am Ende des darauffolgenden Schuljahres

mittels Fragebogen im Rahmen eines Schulentwicklungstages erhoben (Rücklauf über 90%). Der Fragebogen umfasst mehrere Bereiche auf individueller und kollektiver Ebene sowie Merkmale der Schulleitung (vgl. dazu Keller-Schneider & Albisser 2014). Die für die Bearbeitung erforderlichen Instrumente werden im folgenden Abschnitt 4.2 vorgestellt.

Stichprobe: Die für die Prüfung dieser Fragestellungen zur Verfügung stehende Längsschnittstichprobe umfasst 216 Lehrpersonen (82.3% weiblich, 17.7% männlich), mit einem Durchschnittsalter (t_1) von 42.5 Jahren (Streuung 11.7 Jahre). Die durchschnittliche Berufserfahrung beträgt 15.7 Jahre (Streuung 6.0 Jahre).

4.2 Instrumente

Verwendet wurden Instrumente (Tab. 1) zu Merkmalen von transformationalem Führungsverhalten der *Schulleitung* sowie zu kollektiven und individuellen Merkmalen der Lehrpersonen und der Schule (vgl. Keller-Schneider & Albisser 2014). Als individuelle Ressourcen der *Lehrperson* wurden die ressourcenstärkenden Merkmale der Berufszufriedenheit (Baillod & Semmer 1994), der individuellen Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer 2002) und der Herausforderungsbereitschaft erfasst (Schwarzer & Jerusalem 1999), als ressourcenschwächende Merkmale die Befürchtung von Überforderung (Schwarzer & Jerusalem 1999), die Belastung durch organisationale Belange (Keller-Schneider & Albisser 2014), emotionale Erschöpfung (Maslach & Jackson 1986) sowie das Ausmaß körperlicher Beschwerden (Keller-Schneider & Albisser 2014). Kollektive Ressourcen im Subsystem des *Kollegiums* wurden mit den Konstrukten der kollektiven Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer 2002), der Unterstützung im Kollegium, der Kooperationsqualität sowie der Häufigkeit kooperativer Tätigkeiten (Keller-Schneider & Albisser 2014) erhoben. Als Merkmal der *Schulkultur* wurden die Komponenten des Verhältnisses der Lehrpersonen und der Schüler:innen, der Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen sowie der Umgang der Schüler:innen untereinander gewählt (Droessler, Jerusalem & Mittag 2007).

Tab. 1: Instrumente (Skalen, Beispielitems, Reliabilität und Anzahl Items) $n=216$

| Skala | Beispielitem | Cronbach's Alpha t1/t2 (Anz. Items) |
|---|---|---|
| Schulleitungsqualität¹ | | |
| • Wertschätzender Umgang, Empathie | Die Schulleitung hat ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Lehrpersonen. | .90/.92 (8) |
| • Partizipativer Führungsstil | Das Kollegium hat genügend Zeit, die eigene Meinung einzubringen und gemeinsame Lösungen zu suchen. | .76/.87 (6) |
| • Arbeitsorganisation | Die Schulleitung versteht es, kritische Situationen und Probleme vorausschauend anzugehen. | .79/.88 (7) |
| • Beitrag zum Arbeitsklima | Die Schulleitung trägt positiv zum sozialen Klima an unserer Schule bei. | .90/.93 (8) |
| • Innovationsförderung | Die Schulleitung fördert Ideen, das Leben in der Schule vielseitiger und lernförderlicher zu gestalten. | .84/.87 (7) |
| • Rollenklarheit | Die Schulleitung trifft transparente Entscheidungen. | .85/.88 (5) |
| Schulleitungsqualität (Gesamtskala) | (bestehend aus sechs Skalen) | .93/.94 |
| Individuelle Ressourcen der Lehrperson | | |
| • Berufszufriedenheit ² | Ich habe meine Entscheidung, Lehrer:in zu werden, nie bereut. | .74/.71 (7) |
| • Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson ³ | Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler:innen den Stoff zu vermitteln. | .76/.77 (8) |
| • Herausforderungsbereitschaft ⁴ | Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde. | .73/.72 (4) |
| • Einstellung zu Kooperation ¹ | | (5 Skalen) |
| • Emotionale Erschöpfung ⁵ | Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt. | .69/.73 (3) |
| • Belastungserleben durch organisationale Faktoren ¹ | Schwerfälligkeiten der Schulorganisation belasten mich ... | .81/.78 (8) |
| • Überforderungsbefürchtungen ⁴ | Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann. | .79/.70 (3) |
| • Beschwerden ¹ | Wie häufig hatten Sie ... Magenschmerzen, Kopfschmerzen, ... | .83/.78 (7) |

| Kollektive Ressourcen des Kollegiums | | |
|--|--|--------------------|
| • Kollektive Selbstwirksamkeit ³ | Ich habe Vertrauen, dass wir es schaffen, Vorhaben gemeinsam umzusetzen. | .83/.86 (8) |
| • Unterstützung durch Kollegium ¹ | Anliegen einzelner Mitglieder werden im Team respektvoll und fair verhandelt. | .82/.85 (4) |
| • Kooperationsqualität ¹ | Wir nutzen unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen, um gemeinsame Aufgaben zu bewältigen. | .75/.76 (4) |
| • Kooperationshäufigkeit ¹ | Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele. | .86/.84 (5 Skalen) |
| Schulkultur als kollektive Ressource | | |
| • L – S – Verhältnis ¹ | Zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang. | .73/.79 (3) |
| • Umgang der L mit den S ¹ | Wir sind uns einig, wie wir mit abweichendem Verhalten der Schüler:innen im Schulhaus und auf dem Pausenplatz umgehen. | .79/.81 (5) |
| • Umgang der S miteinander ⁶ | Die Schüler:innen können die Pausen friedlich miteinander verbringen. | .87/.84 (7) |

Anmerkungen: Quellen: ¹ Keller-Schneider & Albisser 2014; ² Baillod & Semmer 1994; ³ Schmitz & Schwarzer 2002; ⁴ Schwarzer & Jerusalem 1999; ⁵ Maslach & Jackson 1986; ⁶ Droessler, Jerusalem & Mittag 2007; L = Lehrperson, S = Schüler:innen

4.3 Datenanalyse

Nach der faktoranalytischen Prüfung der Eindimensionalität der verwendeten Skalen (Methode oblimin, Hauptkomponentenanalysen, Eigenwert > 1) und der Prüfung ihrer internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) wurden die Mittelwerte und Streuungen der Skalen sowie die Korrelationen innerhalb der Ressourcenbereiche (Lehrperson, Kollegium, Schülerschaft) berechnet. Analyseeinheit ist dabei die individuelle Lehrperson.

Aufgrund der starken und signifikanten Korrelationen der sechs Qualitätsmerkmale der Schulleitung und der faktoranalytisch identifizierten Eindimensionalität dieser Skalen (Methode oblimin, Hauptkomponentenanalyse mittels Kaiser-Kriterium, KMO = .899, Signifikanz < .001, geklärte Varianz von 78.5%, vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2008) wurde eine Gesamtskala „Schulleitungsqualität“ gebildet.

Die Zusammenhänge der Gesamtskala Schulleitungsqualität (zu t1 und t2) mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und kollektiven Ressourcen des Kollegiums und der Schulkultur (Lehrerschaft und Schülerschaft) wurden mittels einfacher linearer Regressionsanalysen berechnet. Aus den Regressionsanalysen lassen sich die erklärte Varianz und die Betagewichte bestimmen.

5 Ergebnisse

Im ersten Unterkapitel werden die Ausprägungen der erfassten Ressourcen und die Korrelationen der Skalen innerhalb der Ressourcenbereiche Schulleitung, Lehrperson, Kollegium und Schule aufgezeigt (Kap. 5.1), gefolgt von Ergebnissen zu Zusammenhängen der Schulleitungsqualität mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen, der kollektiven Ressourcen des Kollegiums und der Schulkultur (Kap. 5.2).

5.1 Ausprägungen und Zusammenhänge der Merkmale

5.1.1 Merkmale der Schulleitung

Die Schulleitungsqualität wird insgesamt als hoch bewertet. Die Schulleitungen fördern aus Sicht der befragten Lehrpersonen insbesondere Innovationen ($M = 4.98$, $SD = .59$) und legen Wert auf einen wertschätzenden Umgang mit den Mitarbeitenden ($M = 4.97$, $SD = .74$) (Tab. 2). Aufgrund der starken Korrelationen sowie der faktoranalytisch geprüften Eindimensionalität der einzelnen Qualitätsmerkmale wird für die regressionsanalytische Prüfung der Effekte der Schulleitungsqualität die Gesamtskala verwendet.

Tab. 2: Qualitätsmerkmale der Schulleitung (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

| | <i>M/SD t1</i> | <i>SLQ</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
|--|----------------|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Qualitätsmerkmale der Schulleitung (SLQ) | 4.83/0.61 | 1 | | | | | | |
| 1 Wertschätzender Umgang | 4.97/0.74 | .87*** | 1 | | | | | |
| 2 Partizipativer Führungsstil | 4.63/0.74 | .83*** | .73*** | 1 | | | | |
| 3 Arbeitsorganisation | 4.87/0.65 | .86*** | .62*** | .63*** | 1 | | | |
| 4 Beitrag zum Arbeitsklima | 4.73/0.78 | .89*** | .76*** | .63*** | .73*** | 1 | | |
| 5 Innovationsförderung | 4.98/0.59 | .81*** | .66*** | .60*** | .68*** | .66*** | 1 | |
| 6 Rollenklarheit | 4.81/0.79 | .89*** | .67*** | .69*** | .77*** | .78*** | .63*** | 1 |

Anmerkung: sechsstufige Likertskala von 1=wenig bis 6=sehr, p: *** ≤ .01

5.1.2 Merkmale der Lehrpersonen (individuelle Ressourcen)

Die Lehrpersonen der befragten Schulen weisen eine sehr hohe Berufszufriedenheit, eine hohe Selbstwirksamkeit als Lehrperson sowie eine sehr hohe Herausforderungsbereitschaft auf. Ihre Überforderungsbefürchtungen und ihre emotionale

Erschöpfung sind gering, ihr Belastungserleben durch organisationale Faktoren liegt im mittleren Bereich (Tab. 3).

Werden die individuellen Ressourcen nach ihren ressourcenstärkenden und ressourcenschwächenden Zusammenhängen betrachtet, so korrelieren hypothesenkonform stärkende Ressourcen mit stärkenden sowie schwächende mit schwächenden positiv, stärkende und schwächende negativ.

So bedingen sich insbesondere ($r > .5$) die individuelle berufsbezogene Selbstwirksamkeit und die Herausforderungsbereitschaft (ressourcenstärkenden Faktoren) sowie die emotionale Erschöpfung und die Überforderungsbefürchtung (ressourcenschwächende Faktoren) positiv. Negative Zusammenhänge bestehen insbesondere zwischen der emotionalen Erschöpfung sowie der Überforderungsbefürchtung und der Berufszufriedenheit.

Tab. 3: Merkmale der Lehrpersonen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

| <i>Individ. Ressourcen Lehrpersonen</i> | <i>M/SD (t2)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-------------------|---|
| 1 Berufszufriedenheit ¹ | 5.10/0.69 | 1 | | | | | | |
| 2 Ind. Selbstwirksamkeit ¹ | 4.83/0.53 | .20 ^{**} | 1 | | | | | |
| 3 Herausforderungs- bereitschaft ¹ | 5.16/0.60 | .54 ^{***} | .52 ^{***} | 1 | | | | |
| 4 Überforderungs- befürchtung ¹ | 1.32/0.61 | -.42 ^{***} | -.34 ^{***} | -.31 ^{***} | 1 | | | |
| 5 Organisationale Belastung ² | 3.25/0.83 | -.33 ^{***} | .04 | -.17 [*] | .34 ^{***} | 1 | | |
| 6 Emotionale Erschöpfung ¹ | 1.64/0.76 | -.58 ^{***} | -.18 ^{**} | -.31 ^{***} | .71 ^{***} | .35 ^{***} | 1 | |
| 7 Beschwerden ³ | 1.35/0.44 | -.27 ^{***} | -.09 | -.14 | .25 ^{**} | .33 ^{**} | .24 ^{**} | 1 |

Anmerkung: Likertskala der Instrumente: ¹ sechsstufig, von 1=wenig bis 6=sehr; ² fünfstufig, von 1=wenig bis 5=sehr; ³ vierstufig: 1=nie, 2=ein- bis zweimal im Monat, 3=einmal pro Woche, 4=mehrmals pro Woche

5.1.3 Merkmale des Kollegiums (kollektive Ressourcen)

Die Merkmale des Kollegiums zeigen generell hohe Ausprägungen bei mittleren Streuungen (Tab. 4). In der Wahrnehmung der Lehrpersonen verfügt das Kollegium insgesamt über eine gut ausgeprägte kollektive Selbstwirksamkeit, kann sich auf kollegiale Unterstützung verlassen, schätzt die Qualität der Kooperation als gut ein und beschreibt die Häufigkeit als ausreichend. Der höchste Wert liegt in der erhaltenen sozialen Unterstützung im Kollegium, gefolgt von der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Qualität der Kooperation.

Die geringsten Werte mit der breitesten Streuung zeigt sich in der Häufigkeit von Kooperation.

Die vier untersuchten Merkmale stehen in positiven, d. h. einander stärkenden Zusammenhängen. So bedingen sich insbesondere ($r > .6$) die kollektive Selbstwirksamkeit, die wahrgenommene kollegiale Unterstützung und die Kooperationsqualität. Die Kooperationshäufigkeit zeigt lediglich mit der Kooperationsqualität einen bedeutsamen Zusammenhang ($r > .4$).

Tab. 4. Merkmale des Kollegiums als kollektive Ressourcen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

| <i>Kollektive Ressourcen des Kollegiums (t2)</i> | <i>M/SD (t2)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|------------------|--------|--------|--------|---|
| 1 Kollektive Selbstwirksamkeit | 4.67/0.67 | 1 | | | |
| 2 Unterstützung im Kollegium | 4.87/0.74 | .61*** | 1 | | |
| 3 Kooperationsqualität | 4.56/0.77 | .71*** | .63*** | 1 | |
| 4 Kooperationshäufigkeit | 4.14/0.86 | .27*** | .20** | .45*** | 1 |

Anmerkung: Likertskala sechsstufig, von 1=wenig bis 6=sehr

5.1.4 Merkmale der Schulkultur als kollektive Ressource

Aus Sicht der Lehrpersonen ist das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen sehr positiv (Tab. 5). Auch der Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen und der Umgang der Schüler:innen untereinander wird als eher positiv erlebt.

Zwischen den unterschiedliche Beziehungsaspekte erfassenden Merkmalen der Schulkultur zeigen sich positive Zusammenhänge; sie bedingen sich gegenseitig. Der Zusammenhang zwischen dem Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen und dem Umgang der Schüler:innen untereinander ist etwas schwächer ausgeprägt.

Tab. 5: Merkmale der Schulkultur als kollektive Ressourcen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

| <i>Schulkultur als kollektive Ressourcen</i> | <i>M/SD (t2)</i> | 1 | 2 | 3 |
|--|------------------|--------|--------|---|
| 1 L-S-Verhältnis | 5.32/0.53 | 1 | | |
| 2 Umgang der L mit den S | 4.80/0.69 | .54*** | 1 | |
| 3 Umgang der S untereinander | 4.61/0.52 | .48*** | .39*** | 1 |

Anmerkung: Likertskala sechsstufig, von 1=wenig bis 6=sehr

Insgesamt zeigen sich in den untersuchten Schulen auf individueller sowie auf kollektiver Ebene stark ausgeprägte Ressourcen.

5.2 Zusammenhänge der wahrgenommenen Merkmale der Schulleitung mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und kollektiven Ressourcen des Kollegiums und der Schulkultur

Tab. 6: Gerichtete Zusammenhänge der Schulleitungsqualität (UV) mit individuellen Merkmalen der Lehrperson sowie kollektiven Merkmalen des Kollegiums und der Schulkultur (AV) - Längsschnittanalyse (linke Seite *UV t1*, *AV t2*) und Querschnittanalyse (rechte Seite *UV t2*, *AV t2*)

| | <i>UV t1, AV t2</i> | | | <i>UV t2 AV t2</i> | | |
|--|---------------------|----------------------|----------|--------------------|----------------------|----------|
| | <i>F</i> | <i>R²</i> | <i>β</i> | <i>F</i> | <i>R²</i> | <i>β</i> |
| <i>Merkmale der Lehrpersonen als individuelle Ressourcen</i> | | | | | | |
| • Berufszufriedenheit | 12.113** | 5.5% | .235** | 24.932 | 10.4% | .322*** |
| • Selbstwirksamkeit als L | 4.368* | 2.1% | .143* | 17.710 | 7.6% | .275*** |
| • Herausforderungsbereitschaft | 1.756 | 0.8% | .092 | 20.406 | 8.6% | .294*** |
| • Überforderungsbefürchtungen | 0.565 | 0.3% | -.052 | 7.271* | 3.3% | -.181* |
| • Belastung durch organisationale Belange | 4.385* | 3.3% | -.181* | 10.051** | 5.2% | -.227** |
| • Emotionale Erschöpfung | 1.903 | 0.9% | -.095 | 13.274*** | 5.8% | -.241*** |
| • Beschwerden | 2.168 | 1.2% | -.11 | 4.401* | 2% | -.142* |
| <i>Merkmale des Kollegiums als kollektive Ressourcen</i> | | | | | | |
| • Kollektive Selbstwirksamkeit | 17.889*** | 7.8% | .280*** | 32.814*** | 13.5% | .368*** |
| • Unterstützung durch Kollegium | 17.751*** | 7.9% | .280*** | 43.176 | 17% | .412*** |
| • Kooperationsqualität | 10.122** | 4.6% | .215** | 28.304*** | 12% | .346*** |
| • Kooperationshäufigkeit | 0.466 | 0.2% | .050 | 11.501** | 5.5% | .234** |
| <i>Merkmale der Schulkultur als kollektive Ressourcen</i> | | | | | | |
| L-S-Verhältnis | 3.628 | 1.7% | .130 | 30.365*** | 12.4% | .352*** |
| Umgang der L mit den S | 12.232** | 5.5% | .235** | 26.835*** | 11.1% | .334*** |
| Umgang der S untereinander | 6.714* | 3.1% | .176* | 21.275*** | 9% | .301*** |
| <i>Anmerkungen:</i> L = Lehrperson, S = Schüler:innen; Durbin-Watson: bei zeitverschobener Prüfung angemessen (1.5 bis 2.1); bei zeitgleicher Erfassung mehrheitlich angemessen (1.5 bis 2.3), positive Autokorrelationen bei kollegialer Unterstützung (DW 1.3), Beschwerden (DW 1.0), Kooperationshäufigkeit (DW .07), UV=unabhängige Variablen (Prädiktoren), AV=abhängige Variable (Kriterium) | | | | | | |

Die mittels Regressionsanalysen identifizierten Ergebnisse zeigen (Tab. 6), dass die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung (t1) positive Zusammenhänge zu ressourcenstärkenden Merkmalen der Lehrperson und des Kollegiums nach zwei Jahren aufweist (t2) sowie negative Zusammenhänge zu ressourcenschwächenden Merkmalen (t2). Bei gleichzeitiger Erfassung der Merkmale (Querschnittanalyse) zeigen sich die gleichen Ergebnisse. Die Zusammenhänge sind allerdings stärker, bei höheren Anteilen der erklärten Varianz.

Eine detaillierte Betrachtung der Ergebnisse macht deutlich, dass die Schulleitungsqualität insbesondere für die Stärkung der Berufszufriedenheit der Lehrpersonen, ihre individuelle Selbstwirksamkeit sowie für die kollektiven Ressourcen des Kollegiums (kollektive Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, Kooperationsqualität) von Bedeutung ist. Zudem ist die Schulleitungsqualität wichtig für den Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen sowie der Schüler:innen untereinander. Weiter besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Schulleitungsqualität und der Belastung durch organisationale Belange.

6 Diskussion

Wie aus ressourcentheoretischer Sicht erwartet (Buchwald & Hobfoll 2004) bedingen sich ressourcenstärkende bzw. ressourcenschwächende Merkmale positiv; zwischen den ressourcenstärkenden und den ressourcenschwächenden Merkmalen bestehen negative Zusammenhänge (Hypothese 1).

Auf *individueller Ebenen der Lehrpersonen* zeigt sich, dass eine stark ausgeprägte emotionale Erschöpfung als Zeichen fehlender Kräfte mit der dynamischen Ressource der Wahrnehmung von Anforderungen als Befürchtung vor Überforderung einhergeht. Hohe Berufszufriedenheit als gut ausgeprägtes Ressourcenpotential hängt mit der dynamischen Ressource einer hohen Herausforderungsbereitschaft zusammen. So bedingen sich dynamisierende, wahrnehmungsbezogene und langsam sich verändernde, d. h. stabilisierende Ressourcen (Erschöpfung und Zufriedenheit) gegenseitig. Die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, die gemäß der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) für die Auseinandersetzung mit Anforderungen und damit für die individuelle Weiterentwicklung von Bedeutung ist (Keller-Schneider 2010), erscheint diesen Befunden zufolge als wichtige Ressource.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass vorhandene Ressourcen für die Wahrnehmung von Anforderungen wichtig sind. Können insbesondere bei fehlenden Ressourcen in einem gemeinsamen Bewältigen von Anforderungen (Buchwald 2004; Buchwald & Hobfoll 2013) über soziale Unterstützung weitere Ressourcen für die Auseinandersetzung mit Anforderungen erschlossen werden, kann dies entlastend wirken. Inwieweit dies möglich ist, wird auch von individuellen Einstellungen bezüglich Kooperation (Keller-Schneider & Albisser 2013; Rothland 2009) und der Nutzung von sozialen Ressourcen mitbestimmt. Die Befunde zeigen, dass die Bereitschaft, sich mit Anforderungen auseinanderzusetzen und Veränderungen zu initiieren, durch individuelle Ressourcen angestoßen wird. Wahrgenommene organisationale Belastungen zeigen schwächere Zusammenhänge mit individuellen Ressourcen und sind somit von geringerer Bedeutung.

Gesundheitsorientierte Schulentwicklungsbestrebungen könnten daher an der primären und sekundären Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen anset-

zen und dabei eine kollektive und soziale Ressourcen nutzende Bewältigung von Anforderungen anstreben (Buchwald 2004). In kokonstruktiven, auf Entlastung hinarbeitenden Reflexionsgesprächen, die als Komponente der Kollegiumsqualität von Bedeutung sind (Bonsen 2005), kann zudem geklärt werden, inwiefern es sich, auch kollektiv betrachtet, um relevante und weniger relevante Anforderungen handelt und durch wen diese mit welchen verfügbaren Ressourcen bearbeitet werden könnten. Wenn die dynamisierenden Ressourcen der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen (Lazarus & Folkmann 1984) stärkere Zusammenhänge aufweisen als ihre jeweilige Bedingtheit durch stabilere Ressourcen wie Berufszufriedenheit und emotionale Erschöpfung, so kann in Team- bzw. Schulentwicklungsprozessen an der *Wahrnehmung und Deutung* von Anforderungen gearbeitet werden, um zumindest kurzfristig Entlastung zu ermöglichen. Über positive Erfahrungen der gemeinsamen Bewältigung (Buchwald 2004; Buchwald & Hobfoll 2013) und über die Nutzung sozialer Unterstützung (Xanthopoulos & Daniel 2006) wird die Identifizierung mit der Gruppe gestärkt (Frisch et al. 2014), was längerfristig günstige Effekte auf die Berufszufriedenheit und die emotionale Erschöpfung ausüben kann.

Auch die *Merkmale der kollektiven Ressourcen*, die für Schulentwicklung und Schulqualität als wichtig identifiziert wurden, zeigen erwartungsgemäß positive Zusammenhänge, wobei insbesondere die *Qualität von Kooperation* die kollektive Selbstwirksamkeit und die wahrgenommene soziale Unterstützung stärkt, die *Häufigkeit von Kooperation* ist für die Einschätzung kollektiver Ressourcen weniger relevant. Dies bedeutet, dass eine Fokussierung auf die *Qualität* der Kooperation über die Förderung von reflexiven Dialogen und der Klärung von Zielen und Werten (Bonsen 2005) sowie eine in kokonstruktiven Kooperationsformen praktizierte Zusammenarbeit (Gräsel et al. 2006; Keller-Schneider & Albisser 2013), die als soziales Coping (Buchwald, 2004) über die individuellen Möglichkeiten hinausführende Lösungen ermöglicht, zur Stärkung der kollektiven Ressourcen beiträgt. Die *Häufigkeit* von Kooperation fällt nicht ins Gewicht.

In den auf die Beziehung ausgerichteten *Merkmalen der Schulkultur als kollektive Ressource* zeigen sich ebenfalls positive Zusammenhänge mittlerer Stärke. Das Verhältnis der Lehrpersonen zu den Schüler:innen sowie ihr Umgang mit ihnen prägen den durch die Lehrpersonen wahrgenommenen Umgang der Schüler:innen untereinander. Damit können Lehrpersonen auf die Beziehungskultur einer Schule insgesamt Einfluss nehmen, ihr Wohlbefinden (Schürer et al. 2021) und ihre Schulverbundenheit (Hagenauer & Raufeld 2021) erhöhen und damit indirekt auf ihre Lern- und Leistungsbereitschaft einwirken (Roorda et al. 2011; Rucinski et al. 2018) sowie die eigene Zufriedenheit als Lehrperson stärken (Klassen et al. 2012).

Die Befunde zu den *Zusammenhängen der Schulleitungsqualität* mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und kollektiven Ressourcen des Kollegiums sowie

der Schule (Hypothese 2) zeigen, dass die Schulleitung, in zeitlich mittelfristiger Perspektive von zwei Jahren, insbesondere auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen, die kollektive Selbstwirksamkeit und die soziale Unterstützung im Kollegium sowie auf die Kooperationsqualität und den Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen einwirken kann. *Proximale Faktoren*, die sich im direkten Kontakt mit den Lehrpersonen und dem Kollegium sowie in ihrer Ausübung der Führungsaufgabe zeigen (Bonsen 2016), werden durch die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung mitbestimmt. Ihr Einfluss auf *distale Faktoren*, wie gesundheitliche Merkmale der Lehrpersonen, auf die Häufigkeit von Kooperation im Kollegium sowie auf den Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen ist schwächer. Damit wird deutlich, dass die von Lehrpersonen wahrgenommene Art und Weise, wie die Schulleitung ihre Rolle gestaltet und lebt, und wie diese auf die Erwartungen der Lehrpersonen passt, für die Wirkung der Schulleitung von Bedeutung ist. Befunde anderer Studien zufolge kann sie über die Stärkung ihrer Qualitäten Einfluss auf das Kollegium, aber auch auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und die Zufriedenheit der Lehrpersonen und damit indirekt zur Gesundheit einerseits (Arnold et al. 2015; Finkmann 2013; Schoch et al. 2021) sowie zum Vertrauen und zum Engagement (Demirta et al. 2017) der Lehrpersonen beitragen.

Die Querschnittsanalyse zeigt, dass die Zusammenhänge zwischen der Schulleitungsqualität mit den individuellen und kollektiven Ressourcen der Lehrpersonen und des Kollegiums stärker sind als nach zwei Jahren. Das bedeutet, dass eine aus der Sicht der Lehrpersonen als positiv wahrgenommene Schulleitung nicht erst mittelfristig, d. h. über den Zeitraum von zwei Jahren, von Bedeutung ist, sondern bereits kurzfristig und unmittelbar zur Stärkung von Ressourcen auf individueller und kollektiver Ebene beitragen kann. Zu bedenken ist allerdings, dass umgekehrt auch die individuellen und kollektiven Ressourcen die wahrgenommene Qualität der Schulleitung prägen und somit auch Lehrpersonen Verantwortung für positive Entwicklungen übernehmen müssen.

Limitationen: Die in den am Schulentwicklungsprojekt mitarbeitenden Schulen weisen insgesamt gut ausgeprägte individuelle und kollektive Ressourcen auf; auch die Qualität der seit mehreren Jahren an der Schule tätigen Schulleitungen wird als hoch eingeschätzt. Inwiefern die Befunde auf Schulen übertragen werden können, die über heterogenere Ressourcen verfügen, deren Schulleitung ungünstiger eingeschätzt wird oder erst kurz an der Schule ist, muss in weiteren Schulen geprüft werden. Die in der Forschungsliteratur identifizierten Qualitätsmerkmale einer Schulleitung zeigen in der vorliegenden Studie hohe Korrelationen und wurden zu einer reliablen Gesamtskala zusammengefasst. Inwiefern diese Skalen auch in anderen Schulen, in welchen die Qualität der Schulleitung geringer eingeschätzt wird, eine ähnliche Zusammenhangsstruktur zeigen, müsste in weiteren Erhebungen geprüft werden.

Ein weiterer Kritikpunkt könnte sein, dass die subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen nicht objektiv seien. Aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive, die in diesem Aufsatz die theoretische Basis bildet, steht jedoch die subjektive Sicht im Fokus, da diese die Realität des Subjekts und ihre Ressourcen widerspiegelt, anhand welchen das Subjekt Anforderungen wahrnimmt, deutet und bearbeitet. Damit bleibt offen, inwiefern eine Fremdeinschätzung (z. B. Schulaufsicht) der Schulleitungsqualität für die individuellen und kollektiven Ressourcen einer Schule von Bedeutung sind.

Folgerungen: Die Schulleitungsqualität, aus der Sicht der Lehrpersonen erfasst, zeigt Zusammenhänge mit individuellen und kollektiven Ressourcen einer Schule und ist somit für Entwicklungen innerhalb einer Schule entscheidend. Die Qualität der Schulleitung zu fördern und sie in der Bewältigung ihrer Aufgabe zu unterstützen, ist nicht nur für die Schulleitung selbst von Bedeutung (Warwas 2009), sondern auch für das Kollegium und die einzelnen Lehrpersonen, die Unterrichtsentwicklung, das Schulklima sowie das Lernen der Schüler:innen. Als zentrale Kraft in Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen (Bryk et al. 2010) ist sie in der Bearbeitung und Bewältigung der sich stellenden Anforderungen, die sich der Schule auf individueller und kollektiver Ebene als zwingend zu bearbeitende Entwicklungsaufgaben stellen, von hoher Bedeutung.

Literatur:

- Achermann, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). *Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern*. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud.
- Arnold, K.A., Connelly, C.E., Walsh, M.M. & Martin Ginis, K.A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 20(4), 481-490.
- Baillod, J. & Semmer, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 152-163.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D. & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning. *Applied Psychology*, 58, 171-192.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2015). Effects of Motivation on the Belief Systems of Future Mathematics Teachers from a Comparative Perspective. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (p. 227-244.) Heidelberg: Springer.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M. & Greenwood, A. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: University of Bristol.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 180-205). Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 277-294). Wiesbaden: VS.
- Buchwald, P. (2004). Verschiedene theoretische Modelle gemeinsamer Stressbewältigung. In P. Buchwald, P. C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen*. Göttingen: Hogrefe.

- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 247-257.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. Leong (2013). *Handbuch Stress und Kultur Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (127-138). Wiesbaden: Springer VS.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carl, F., Killus, D. & Plaum, M. (2023). Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Professionalität und Organisation. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (i.V.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demirba, H., Özer, N., Demirbilek, N. & Balı, O. (2017). Relationship between the Perceived Principal Support, Trust in Principal and Organizational Commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1077-1092.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 407-442.
- Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. (2016). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Droessler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21(2), 157-168.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189-1209). Wiesbaden: Springer.
- Felfe, J. (2015). *Trends der psychologischen Führungsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS.
- Finkmann, C. (2013). Gesundheitsmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Hamburg: Kovač.
- Frisch, J. U., Häusser, J. A., van Dick, R. & Mojzisch, A. (2014). Making support work. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 154-161.
- Forsyth, P., Barnes, L. & Adams, C. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule*. Münster: Waxmann
- Grams Davy, S. (2017). *Zufriedene Lehrer machen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205-219.
- Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimmer, A. & Nienhaus, A. (2011). Führungsverhalten und Gesundheit. *Gesundheitswesen* 73, 3-12.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2021). *Soziale Eingebundenheit*. Münster Waxmann.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151-168.
- Harazd, B. & van Ophuyesen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141-167.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann utb.

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Holtappels, H. G. (2009). Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik und W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 588-592). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kansteiner, K. & Stamann, C. (2015). *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. & Theurl, P. (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R. Ding, K. & Rohlf, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 391-409.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule. In E. Zala-Mezö, N. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung* (S. 187-204). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). Job demands appraisals, classroom climate, and team support predict changes in emotional exhaustion among teachers after two years. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 223-242.
- Keller-Schneider, M. (2019). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrpersonen für das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima, ihre Selbstwirksamkeit, ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Motivation. *Empirische Pädagogik* 34(4), 432-453.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2014). *Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2015). Teamentwicklung als Strategie der Personalentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung* (S. 152-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Klassen, R., Perry, N. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerberlastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, (3), 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teacher's Occupational Well-Being and the Quality of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 202-224.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (2021), *Kooperation - Koordination - Kollegialität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships. *Journal of Personality*, 74, 9-46.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U & Keller, R. (2021). Teachers' Perceived Time Pressure, Emotional Exhaustion and the Role of Social Support from the School Principal. *Social Psychology of Education, 24*, 441-464.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Richey, P. & Fischer, N. (2019). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? *Empirische Pädagogik 34*(4), 414-432.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*(2), 282-303.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110* (7), 992-1004.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644-651). Bad Heilbrunn: Klinkhardt urb.
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U. et al. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education, 6*, 643196.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 192-214.
- Schuh, S., van Dick, R., Wegge, J. & Haslam, A. (2013). Soziale Identität und Stresserleben. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. Leong (2013). *Handbuch Stress und Kultur* (S. 113-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforsch 11*, 117-135.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2010). Social support. In D. French, K. Vedhara, A. Kaptein & J. Weinmann (Eds.), *Health Psychology* (p. 283-293). Oxford: Blackwell
- Schweizer, K. & Klieme, E. (2005). Kompetenzstufen der Lehrerverbundenheit. Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 52*, 66-79.
- Stajkovic, A.D, Lee, D. & Nyberg, A.J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance. *Journal of applied psychology 94*(3), 814-28.
- Steffens, U. & Posch, P. (2019). Lehrerverbundenheit und Schulqualität. Münster: Waxmann.
- Stoll, L., Bolam R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221-258.
- Stufflebeam, D.L. (2001). The CIPP Model for Evaluation. In: D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.). *Evaluations Models, New Directions for Evaluation, A Publication for Evaluation*, Number 89, 279-317. San Francisco.
- Townsend, T. (2014). School Improvement and School Leadership. In H. G. Holtappels (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(3), 475-498.
- Wegge, J., Schuh, S. C. & van Dick, R. (2012). I feel bad, we feel good? *Stress and Health, 28*, 123-136.

- Wegge, J., Shemla, M. & Haslam, S. A. (2014). Leader behavior as a determinant of health
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423-447). Wiesbaden: VS.
- Wissinger, J. (2013). Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 185-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungen und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 144-176.). Münster: Waxmann. x
- Wissinger, J. (2019). Schulleitung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 341-358). Münster: Waxmann utb.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196-203). Klinkhardt, UTB.
- Xanthopoulos, M. S. & Daniel, L. C. (2013). Coping and social support. In A. M. Nezu, C. M. Nezu, P. A. Geller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 57-78). John Wiley & Sons, Inc.
- Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23(1).

Autor:innenangaben

Keller-Schneider, Manuela, Prof. Dr.,

Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung angehender, berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen, Kooperation und Schulentwicklung.

m.keller-schneider@phzh.ch

Keller, Roger, Prof. Dr.,

Professor für Gesundheitspsychologie, Leiter des Zentrums Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Prävention im schulischen Kontext sowie inklusive Bildung.

roger.keller@phzh.ch

Sven Pauling und Till-Sebastian Idel

Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS

Zusammenfassung

Der Beitrag entwirft eine Heuristik von Ungewissheit in der Schulentwicklung und bezieht sich dabei auf das Beispiel des Schulversuchs PRIMUS. Aus einer strukturtheoretischen Perspektive wird Ungewissheit als ein Phänomen verstanden, das im Handeln von Lehrkräften in der Schulentwicklung auftritt. Schulentwicklungshandeln wird also seinerseits als Handlungsfeld professionellen Handelns neben dem pädagogischen Handeln gefasst. Es wird argumentiert, dass Ungewissheit hier in gesteigertem Ausmaß entsteht, weil sich a) antinomische Bezugsprobleme des pädagogischen sowie des Schulentwicklungshandelns überlagern, weil b) Deutungsmuster zur Überschreitung angeregt werden und weil diese c) in unvorhersehbare relationale Verhältnisse zueinander münden.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Ungewissheit, professionelles Handeln, Schulversuch, Strukturtheorie

Abstract

The article develops a heuristic of understanding uncertainty in school development and refers to the example of the school experiment PRIMUS. From a structural theoretical perspective, uncertainty is understood as a phenomenon that occurs in the actions of teachers in school development, which in turn is understood as a field of professional action alongside pedagogical action. It is argued that uncertainty arises here to an increased extent because a) antinomic problems of reference of pedagogical as well as school development action overlap, because b) patterns of interpretation are stimulated to be transgressed, and because these c) result in unpredictable relations to each other.

Keywords

school development, uncertainty, professional action, laboratory school, structural theory

Nach vielen Jahren Forschung zur Steuerbarkeit und Gelingensbedingungen von nachhaltiger Schulentwicklung resümiert Maag Merki (2021), dass entsprechende Faktoren und Technologien zwar vielfach identifiziert seien (vgl. etwa die Auflistung in Emmerich & Maag Merki 2014, S. 25). Dennoch, so bilanziert sie, müsse Schulentwicklung als ein nur begrenzt steuerbares Phänomen angesehen werden und die Forschung habe es mit einer „geringen Technologisierbarkeit“ zu tun, deren Dimensionen und Kategorien bislang ein Desiderat ausweisen (Maag Merki 2021, S. 10).

Um die Ursachen für dieses Phänomen der geringen Technologisierbarkeit zu umreißen, werden Konzepte wie „Kontingenz“ oder „Ungewissheit“ herangezogen. Der letzte Begriff soll im Folgenden aus strukturtheoretischer Perspektive konzeptionalisiert werden, um damit einen Beitrag zur Frage zu leisten, warum Intentionen in der Schulentwicklung notwendigerweise Brechungen unterliegen, die sie zu einem nonlinearen und transintentionalen Geschehen werden lassen. Die Anknüpfung an den strukturtheoretischen Ansatz der Professionsforschung bietet sich an, weil Ungewissheit dort bereits Theoretisierungen erfahren hat, an die angeschlossen werden kann und die um ihre Bedeutung hinsichtlich Schulentwicklung als eigenständiges Handlungsfeld von Lehrkräften erweitert werden sollen. Die Argumentation wird anhand von Forschungsergebnissen konkretisiert, die im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS gewonnen und vertiefend in einer Dissertationstudie ausgearbeitet wurden (Pauling 2023).

Wir gehen in fünf Schritten vor und fokussieren dabei Lehrkräfte als diejenigen Akteur:innen, die im Wesentlichen Schulentwicklung vorantreiben und verantworten: Zunächst wird (1) Schulentwicklung strukturtheoretisch als Handlungsfeld von Lehrkräften eingeführt. In einem zweiten Schritt (2) umreißen wir knapp in vier Dimensionen bestehende Argumentationen hinsichtlich Ungewissheit im pädagogischen Handeln, wie sie in der (strukturtheoretischen) Diskussion ausgewiesen werden. Um strukturelle Dimensionen von Ungewissheit des Schulentwicklungshandelns anzulegen, entwerfen wir (3) eine theoretische Optik, die die Strukturtheorie mit dem Deutungsmusteransatz als Analyseheuristik verbindet. Anschließend (4) wird der Schulversuch PRIMUS als Forschungsfeld hinsichtlich seiner Genese, seines inhaltlichen Konzepts und seiner Governance umrissen. Den Kern der Argumentation stellen auf dieser Grundlage schließlich (5) drei Dimensionen von Ungewissheit dar, die im Handeln der Lehrkräfte des Schulversuchs identifiziert werden konnten. In einem abschließenden Fazit (6) wird diese Ungewissheit als produktives Moment von Schulentwicklung gedeutet.

1 Schulentwicklung als professionelles Handlungsfeld

Eine strukturtheoretische Heuristik zur Beschreibung von Ungewissheit in der Organisation Schule als Handlungsfeld von Lehrkräften existiert bislang nicht. Dies mag im Falle des strukturtheoretischen Ansatzes daran liegen, dass dieser in seiner Genese lange Zeit die Distanzierung von der Schule als Organisation tradiert hat – wohl nicht zuletzt, weil insbesondere Oevermann sie als Moment unauflöslicher Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrkräfteberufes sah (Oevermann 1996, S. 179, 2008, S. 75). Es wird also fraglich, ob und inwiefern die Schule als Organisation überhaupt innerhalb des strukturtheoretischen Ansatzes als eigenständiger professioneller Tätigkeitsbereich – und damit Schulentwicklung als Handlungsfeld von Lehrkräften – verstanden werden kann.

Ausgangspunkt der Argumentation ist die Feststellung, dass Oevermanns Analogisierung des pädagogischen Handelns mit dem Focus Therapie ein vorwiegend dyadisches und individualistisches Fundament in seiner Professionstheorie darstellt (Tenorth 2006, S. 586). Der Focus des Rechts sowie der Focus der Geltungsfragen bleiben marginalisiert, obgleich diese als gleichermaßen relevant für die professionelle Arbeit von Pädagog:innen herangezogen werden können (Wernet 2014). Insbesondere unter der Betrachtung des pädagogischen Handelns als *schul*-pädagogisches Handeln (und dies ist ja Oevermanns Anliegen) sind aber mit dem Verweis auf Schule auch die vernachlässigten Foci der gesellschaftlichen Herstellung und Aufrechterhaltung von Recht und Gerechtigkeit sowie die Überprüfung von Geltungsfragen berührt. Denn erstens lässt sich die Schule in der Spätmoderne gerade als jene Organisation verstehen, die universalistische Normen über das, was recht und gerecht ist, in der intergenerationalen Unterweisung des gesellschaftlichen Nachwuchses verhandelt. Und gerade angesichts einer Pluralisierung der spätmodernen Kultur lässt sich zweitens die Bedeutung der Schule darin sehen, die „Heterogenität der Kultur an[zu]erkennen und zugleich gemeinsame Bezugspunkte für die gesellschaftliche Praxis“ zu reflektieren (Reckwitz 2020, S. 60). Schule sichert damit auf einer gesellschaftlichen Ebene diese Normen ab, die zugleich in ihrer Vermittlung als Enkulturation (Fend) zur Autonomie der Schüler:innen beitragen, indem sie sie zur Teilhabe an der Kultur befähigen. Die Aufgabe der Professionellen ist es dann, nicht nur einzelne Schüler:innensubjekte in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, sondern zugleich darin gesellschaftlich formulierte und im Schulwesen (etwa in Curricula) institutionell verankerte Normen mit diesen zu verhandeln. Insofern werden normative Geltungsfragen von Recht und Gerechtigkeit sowie objektive Geltungsansprüche gleichermaßen in der Schule verhandelt und sind als Teil professionellen Handelns zu verstehen. Von diesem Standpunkt aus lässt sich eine gesellschaftliche Kontextualisierung des Arbeitsbündnisses modellieren, die letztlich auch Oevermann andeutet. Einerseits geht er davon aus, dass in der modernen Gesellschaft eine „Minimalbildung“ als

„Bedingung zur Universalität“ unerlässlich sei, welche er damit in den Radius professionellen Handelns integriert (Oevermann 1996, S. 169). Deutlich wird der gesellschaftliche Bezug professionellen pädagogischen Handelns andererseits auch dort, wo Oevermann ihn innerhalb des Focus Therapie als „Grundproblem der Gewährleistung einer körperlich-seelischen und sozialen Integrität der Person *und des gesellschaftlichen Nachwuchses*“ aufruft (Oevermann 1996, S. 142, Hv. d. Verf.). Der Verweis auf die Universalität eines schulpädagogischen Auftrags in einer demokratischen und egalitären Gesellschaft sowie auf den gesellschaftlichen Nachwuchs greift damit zwar auch bei Oevermann deutlich über den dyadischen Charakter des Arbeitsbündnisses hinaus. Für ihn bedeutet dies aber dennoch keinen produktiven Umgang mit der gesellschaftlichen Rahmung dieses Arbeitsbündnisses – der Organisation. Im Gegensatz zu Oevermann soll an dieser Stelle die Schule nicht bloß als „Behörde“ (Oevermann 2008, S. 75) diskreditiert und einer Professionalisierung von Lehrkräften prinzipiell entgegengestellt interpretiert werden.

Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in ihrer professionellen Arbeit vor Situationen gestellt sind, in denen sie die veränderlichen, aber universalistischen gesellschaftlichen Ansprüche mit den individuellen Bildungssituationen von Schüler:innen vermitteln müssen. Hierzu müssen sie in der Lage sein, den Rahmen, in dem diese Vermittlung stattfindet, derart zu regulieren, dass standardisierende Schließungsmechanismen der den Universalismus absichernden Organisation kontinuierlich auf ihre (Dys-)Funktionalität und Geltung hinsichtlich des pädagogischen Handelns hin überprüft und ggf. verändert werden können. Der Entwurf eines Handlungskerns professioneller pädagogischer Arbeit kann sich demnach nicht auf die pädagogische Interaktion im Arbeitsbündnis beschränken, sondern muss *auch die Organisation als Handlungsfeld begreifen, in welchem die Bedingungen des pädagogischen Handelns hergestellt werden.*

Nun gibt es durchaus einen Versuch, die Organisation als Strukturbedingung professionellen Handelns theoretisch zu integrieren: Die Organisationsantinomie Helpers (2002, S. 84), welche die „Spannung zwischen formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern einerseits und der Notwendigkeit der Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits“ beschreibt. Der Einfluss organisationaler Logiken auf das Handeln von Lehrkräften steht also nicht wie bei Oevermann als genuiner Moment von Deprofessionalisierung dar, sondern als auszubalancierende Antinomie und Teil des strukturellen Handlungskerns pädagogischer Professionalität. Allerdings differenziert Helsper diese Bezugnahme auf die Organisation erstens nicht weiter aus, zweitens bildet die Organisation in diesem Rahmen nur einen *Handlungskontext*, nicht ein *Handlungsfeld*, welches seinerseits auf spezifische Weise strukturiert ist. Die empirisch erarbeiteten Bezugsprobleme des Schulentwicklungshandelns, die unten angeführt werden, sind als Beitrag zu verstehen, die Struktur dieses professionellen Handlungsfeldes

Schulentwicklung aufzuschließen. Professionell wäre es in diesem Sinne für Lehrkräfte, sowohl pädagogisch *in* als auch im Rahmen von Schulentwicklung organisatorisch *an* der Schule zu arbeiten.

Die unter den Bedingungen des Universalitäts- und Egalitätsanspruchs unumgängliche Organisation von Schule fortwährend an die Anforderungen der pädagogischen Interaktionspraxis im Sinne der (Aus-)Bildung des individuellen und gesellschaftlichen Nachwuchses anzupassen, bedeutet damit, die Bedingungen zur Anpassung und Überschreitung des pädagogischen Handelns im Schulentwicklungshandeln herzustellen. Mit Oevermann also: „utopische, die jeweilige konkrete Praxis-Räson der gesellschaftlichen Umgebung hinter sich lassende Entwürfe zu erproben oder kritisch gegen die tatsächlichen Verhältnisse zu setzen“ (Oevermann 1996, S. 87). In diesem Sinne ist das Verhältnis von Profession und Organisation nicht als konstitutives Moment von Professionalisierungsbedürftigkeit gegenüber faktischer Professionalisiertheit, sondern als Chance einer professionellen Organisation sowie einer organisierten Professionalität zu verstehen.

2 Die Ungewissheit pädagogischen Handelns

Wie oben erwähnt, hat die Fachdiskussion für das pädagogische Handeln bereits Systematisierungen für Ungewissheit hervorgebracht. Sie ist im weiteren Umfeld des strukturtheoretischen Diskussionszusammenhangs in unterschiedlicher Weise und auch unter Rückgriff auf benachbarte Diskurse thematisiert worden und erfährt jüngst erneute Aufmerksamkeit (Paseka et al. 2018; Bonnet et al. 2021; Bähr et al. i.E.). Dabei können knapp vier Dimensionen von Ungewissheit im pädagogischen Handeln unterschieden werden. *Erstens*, und dieser Umstand ist auch für die folgende Argumentation bedeutsam, liegt es gerade für die Strukturtheorie nahe, Ungewissheit angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen zu modellieren. Wenn der Handlungskern als antinomisch beschrieben wird, dann findet Handeln immer angesichts einer legitim begründbaren Handlungsalternative statt. Bonnet et al. gehen gar davon aus, dass die Möglichkeitszonen zur Positionierung sich weiter ausdehnen (Bonnet et al. 2021, S. 3; Oevermann 2008, S. 62f). *Zweitens* herrscht Ungewissheit hinsichtlich des angewandten und zu vermittelnden Wissens: Zur Vermittlung angewandte wissenschaftliche Wissensbestände können nicht subsumptiv auf die Praxis übertragen werden, sondern bedürfen der situativen Anpassung. Zudem unterliegt das zu vermittelnde Wissen im gesellschaftlichen Kontext einer Reflexiven Moderne der kontinuierlichen Entzauberung, Infragestellung und Überschreibung (Bonnet et al. 2021, S. 3; Kade und Seitter 2003, S. 53). *Drittens* ist das schulpädagogische Handeln durch die Differenz von Vermittlung und Aneignung gekennzeichnet. Die systemtheoretische, radikalkonstruktivistische oder strukturtheoretische Perspektive sensibilisieren dafür, dass einerseits die Vermittlungsseite mit Ungewissheit konfrontiert

ist, weil sie die pädagogische Situation immer nur subjektiv deuten und dementsprechend mit dem Lerngegenstand umgehen kann. Wie diese Bemühungen wiederum auf der Aneignungsseite von Schüler:innen aufgenommen werden, ist nicht eindeutig bestimm- oder determinierbar (Kade & Seitter 2003). Die Differenz von Vermittlung und Aneignung wird also – systemtheoretisch gesprochen – von einer „doppelten Kontingenzt“ begleitet (Combe 2015, S. 118). *Viertens* schließlich erscheint es kaum möglich, die Folgen des pädagogischen Handelns und damit auch deren Erfolg sicher zu bestimmen: „je umfassender und ausgreifender die Erziehungs- oder Bildungsabsicht und die entsprechenden Ziele sind, umso eher tendieren sie dazu, erst langfristig realisierbar zu sein“ (Helsper 2021, S. 144). Damit bleibt auch unklar, ob sich ein Bildungsprozess nicht der zeitlichen Rahmung des Vermittlungsgeschehens entzieht und erst im Nachhinein, aber auf dessen Grundlage, wirksam wird. Angesichts solcher das pädagogische Handeln rahmenden Bedingungen spricht Helsper (2008, S. 165) von einer Ungewissheitsantinomie, nach der

„Lehrer einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicher stellen zu können. Sie müssen im Modus des ‚Als-ob‘ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde.“

Scheint das Feld der Ungewissheit für das schulpädagogische Handeln damit in mehreren Dimensionen erschlossen, so ist sie im Kontext von Schulentwicklungshandeln, welches oben als professionelles Handlungsfeld dargestellt wurde, kaum thematisiert worden. Jüngere Publikationen, die den Begriff hinsichtlich Schulentwicklung aufgreifen, beziehen sich in kulturtheoretischer Perspektive etwa auf berufskulturelle Hybridisierungen (Idel & Schütz 2018) oder den Umgang mit verschiedenen Formen von (Nicht-)Wissen (Killus & Gerick 2021). Beide Ansätze beziehen Ungewissheit aber auf die pädagogischen Entwicklungsinhalte und weniger auf organisationale Entwicklungsarbeit. Eine systematische Heuristik zur Beschreibung von Ungewissheit in der Organisation Schule als Handlungsfeld von Lehrkräften existiert bislang nicht.

3 Strukturtheorie und Deutungsmusteransatz

Der Deutungsmusteransatz bietet einerseits als sozialtheoretische Heuristik eine empirisch gehaltlose Herangehensweise an die Daten mit deren Bedeutungsgehalten; die Strukturtheorie bietet andererseits eine Vorstellung dessen, was überhaupt als pädagogisch verstanden – und damit auch in den Daten identifiziert – werden kann. Ihre „Pointe“ liegt außerdem mit Wernet (2014, S. 80) darin, dass „Widersprüche nicht als zu vermeidende, zu umgehende oder zu beseitigende Handlungsirritationen verstanden werden, sondern von dem Handlungsproblem

erzungen sind“. Wie im Folgenden gezeigt wird, passt die Strukturtheorie damit in die Argumentationslogik des Deutungsmusteransatzes.

Unter einem Deutungsmuster wird im Folgenden eine latente Form sinnhaft strukturierter Wissensverstande, welches als semantisches Muster sowohl einzelne Deutungen argumentationslogisch miteinander verbindet und als soziales Muster intersubjektiv verbreitet ist. Seine Latenz wird mit Oevermann (2001a, S. 47) im Verhältnis zum Habitus auf einer geringeren Tiefe der „biographisch-ontogenetischen Verankerung“ angesiedelt, weshalb auch unter der Annahme einer starken Stabilität von Deutungsmustern doch eine größere Chance auf Veränderung angenommen wird, die sich im Kontext von Handlungskrisen, Reflexion und Sozialisation vollziehen kann (ebd.; Ullrich 1999a, S. 430; Kassner 2010, S. 45). Deutungsmuster sind weiterhin auf sog. Bezugsprobleme gerichtet, die von den Akteur:innen handelnd bearbeitet werden müssen. Diese Bezugsprobleme – und hier integriert sich die Strukturtheorie – werden als Kontinua zwischen zwei widersprüchlichen, aber jeweils legitimen Handlungslogiken aufgefasst. Daher ist eine eindeutige Handlungsorientierung nur auf der Grundlage eines Deutungsmusters möglich, das eine begründet handlungsleitende Positionierung auf dem Kontinuum im Sinne einer Balance zwischen seinen beiden Handlungslogiken ermöglicht.

Mit Oevermanns strukturalistischer Variante des Ansatzes besteht demnach ein Ableitungsverhältnis: Bezugsprobleme werfen Deutungsmuster auf, die ihrerseits als „Handlungsprogrammierungen“ (Oevermann 2001b, S. 45) betrachtet werden, die ein routinemäßiges Handeln erst ermöglichen. Mit dieser Perspektive wäre allerdings ein stark auf Determination und Persistenz hin entworfenes Verhältnis der drei Konstituenten entworfen, weswegen hier zugleich mit der wissenssoziologischen und konstruktivistischen Variante angenommen wird, dass das Handeln (und hier v. a. das Sprechhandeln als ein Deutungshandeln) eine erkenntnisproduktive Wirkung hat und in seiner Iteration und intersubjektiven Verhandlung auch neue Deutungsmuster hervorbringen kann. In deren Perspektive entstehen auch Bezugsprobleme erst im Horizont historisch spezifischer Deutungsmuster (Platz & Schetsche 2001, S. 521). Im Gegeneinanderführen beider Perspektiven – der strukturtheoretischen und der wissenssoziologisch-konstruktivistischen –, so soll hier argumentiert werden, entsteht ein hinreichend flexibles Modell, welches auch die empirische Analyse nicht dazu verleitet, entweder in einen handlungstheoretischen Voluntarismus oder in einen Strukturdeterminismus zu verfallen. Stattdessen können mit einer Orientierung an der Rekursivität von Handeln und Struktur (Giddens) beide Perspektiven offengehalten werden und damit die Sensibilität für Veränderung *und* Persistenz beibehalten werden (Pauling 2021, 2023).

Deutungsmuster sind damit auch als Scharnier zur Strukturbildung sozialer Ordnung verstehbar. Denn es können „tatsächliche und beobachtbare Handlungen

sowohl vom Handelnden selbst als auch von Beobachtern mit entsprechenden Deutungsmustern in Übereinstimmung gebracht werden“ (Ullrich 1999b, S. 3). In Deutungsmustern ist also im Hinblick auf ein sozial erwartbares Handeln und dessen wechselseitiger Legitimation ein Moment sozialer Integration und Vergemeinschaftung enthalten (Platz & Schetsche 2001, S. 526), das sich etwa über kleine lokale Gruppen, Subkulturen, Milieus, Geschlechtergruppen bis hin zu epochalen, gesellschafts- oder kulturspezifischen Formationen erstrecken kann (ebd., S. 523; Kassner 2010, S. 43). Eine als Kultur verstandene soziale Ordnung kann damit als spezifische Konstellation von unterschiedlichen Deutungsmustern und ihren (auch machtvollen) Verhältnissen zueinander verstanden werden.

Wird mit dieser Perspektive der strukturtheoretische Ansatz der Professionsforschung gegengelesen, so ergibt sich das folgende Bild: Widersprüchliche Bezugsprobleme können als pädagogische Antinomien nach Helsper (1996, 2021) verstanden werden, auf denen Lehrkräfte sich positionieren müssen, um professionell im Sinne von handlungsfähig angesichts kontingenter Handlungsmöglichkeiten sein zu können. Deutungsmuster lassen sich dann als eine Form sinnstrukturierter und handlungsleitenden Wissens begreifen, welches in der pädagogischen Praxis und Sozialisation selbst erworben wird und ein begründetes, aber nicht mehr explikationsbedürftiges und zugleich routineförmiges Handeln angesichts von Handlungsdruck und Entscheidungszwang ermöglicht (Helsper 2021, S. 137; Idel et al. 2021, S. 44). Bezugsprobleme pädagogischen Handelns (Antinomien) können damit deutend bearbeitet und in Handeln überführt werden. Mit der Vorstellung einer Konstellation von Deutungsmustern als Kultur kann zugleich davon ausgegangen werden, dass a) unterschiedliche Deutungsmuster hinsichtlich eines Handlungsproblems existieren und in relationalen Verhältnissen zueinander stehen und dass diese Konstellation b) in ihrer Gesamtheit eine Schulkultur zum Ausdruck bringt (sei es auf einzelschulischer, regionaler, nationaler oder transnationaler Ebene). Veränderung im Sinne von (De-)Professionalisierung wäre dann als berufsbiographische (nicht-dramatische) Krisen- oder Sozialisationserfahrung und darin auftretende Reflexion zu fassen (und so wird der Eintritt von Lehrkräften in den Schulversuch PRIMUS hier verstanden), die tradierte pädagogische Deutungsmuster irritieren und ggf. in eine Verschiebung ihrer Balance zwischen den beiden Polen eines widersprüchlichen Bezugsproblems führen. Wird darüber hinaus Schulentwicklung als schulkulturelle Transformation konzeptualisiert (Helsper 2010, 2014), so lässt sich die Transformation eines professionellen Deutungsmusters auch als wesentliches Moment von Schulentwicklung beschreiben. Denn in der Schulentwicklungsforschung besteht ein breiter Konsens darüber, dass rein technologische, methodische oder strukturelle Veränderungen in einer Schule in fundamentalem Zusammenhang mit der ‚Haltung‘ von Lehrkräften stehen und folgenlos bleiben, wenn diese nicht zu ihnen passt oder sich in ihrem Sinne verändert (etwa Bennewitz 2005; Rolff 2007; Heinrich & Altrichter 2008).

Methodologisch und methodisch gewendet bedeuten diese Prämissen, dass pädagogische Antinomien als sensitizing concepts gebraucht werden, die das Pädagogische an sich in den Daten identifizierbar machen, dass sie aber nicht im Sinne von definite concepts in den Daten deduktiv gesucht werden. Die herauszuarbeitenden Bezugsprobleme sind von daher induktiv-abduktiv generierte Kategorien, die sich zwar an der theoriearchitektonischen Formalstruktur der Antinomien orientieren, insofern sie als widersprüchlich entworfen werden, und die mit diesen vermittelbar sind, deren sinnhafter Gehalt aber aus den Daten gewonnen wird. Die folgende Rekonstruktion von Deutungsmustern erfolgte auf der Grundlage schwach standardisierter Interviews mit narrativen Gesprächsimpulsen (Helfferich 2011) und den analytischen Instrumentarien der Deutungsmusteranalyse (Ullrich 1999b; Hoffmann 2017, 2019) sowie der Grounded Theory Methodology (Strauß & Corbin 1996; Breuer et al. 2019), wobei die sozialtheoretischen Konstituenten des Strauß-Corbin'schen Kodierparadigmas im axialen Kodieren durch die oben skizzierten Konstituenten des Deutungsmusteransatzes ersetzt wurden.

4 Der Schulversuch PRIMUS – Genese und Konzept

Unser Forschungsfeld stellt der Schulversuch PRIMUS dar, der 2013/14 im Bundesland Nordrhein-Westfalen implementiert wurde und das übergeordnete Ziel verfolgt, eine leistungsfähige, inklusive, ganztägige Schulform zu erproben, die in unterschiedlichen Sozialräumen errichtet werden kann. Im Einzelnen umfasst der Schulversuch fünf pädagogische Eckpunkte. Namensgebender Versuchskern ist *erstens* eine Integration von *Primar-* und *Sekundarstufe* in einer schulischen Langform von Jahrgang 1-10. Diese strukturelle Integration ist eine Antwort auf die bildungswissenschaftliche Kritik, dass Bildungsbiographien zu früh über die Institution Schule festgeschrieben werden, die im Verlauf der Sekundarstufe durchaus Entwicklungspotential bereithalten (Sturm 2016; Klemm 2015). Pädagogisch stellt die Langform außerdem den Versuch dar, den bildungsbiographischen Bruch von Schüler:innen im Stufenwechsel zu entdramatisieren. Insofern die Primus-Schulen *zweitens* inklusive Schulen sind, gilt dies für alle Schüler:innen, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderstatus. Da die Primus-Schulen zudem Ganztagschulen sind, finden sich dort *drittens* stufenübergreifende und multiprofessionelle Teams, die alle Lehrämter der klassischen Schulformen sowie Erzieher:innen, Assistenzkräfte, Schulpsycholog:innen und weiteres pädagogisches Personal in sich vereinen. Den *vierten* Eckpunkt stellt die Jahrgangsmischung dar, mit der laut Programmatik in drei Jahrgänge übergreifenden Lerngruppen auch der Stufenübergang in der Lerngruppe 4-6 aufgelöst wird. Die Jahrgangsmischung bedeutet zudem, dass nicht mehr auf klassische Unterrichtsformen zurückgegriffen werden kann, sondern dass die „grammar of schooling“ (Tyack/Tobin) zugunsten

offener und individualisierter Unterrichtsformen verändert wird (Lernbüros, Projektunterricht, Werkstätten). *Fünftens* schließlich greifen alle Primus-Schulen bis einschließlich Jahrgang 8 auf alternative Formen der Leistungsbewertung anstelle von Ziffernnoten zurück.

Die Genese des Schulversuchs lässt sich als top-down-bottom-up-Strategie beschreiben (für Schulversuche nicht unüblich, vgl. Winands 2019). Auf der Grundlage des im Jahr 2012 erschienen Eckpunktepapiers konnten sich Gründungsinitiativen, bestehend aus interessierten lokalen Schulträgern und pädagogisch inspirierten Lehrkräften und Schulleitungen, um eine Teilnahme am Versuch und damit die Gründung einer Primus-Schule mit einem Konzeptpapier bewerben. In den Schuljahren 2013/14 sowie 2014/15 sind daraufhin fünf Schulen in den fünf Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens entstanden, die sich in sehr unterschiedlichen sozialräumlichen Umgebungen befinden. Mit dem Schulversuch wird eine Reformstrategie verfolgt, die mit Emmerich und Maag Merki (2014, S. 8) als „scaling up“ verstanden werden kann, d. h. als Testintervention, die auf bestimmte gesellschaftliche Situationen Bezug nimmt und wissenschaftlich begleitet wird, um die im Verlauf entstandenen Erfahrungen zu objektivieren und anschließend für eine potentiell in die Fläche gehende Reform bereitzustellen (Winands 2018, S. 234f; Idel 2020, S. 41).

In unserer Begleitforschung, die an den Universitäten Oldenburg und Münster angesiedelt ist, beforschen wir den Schulversuch auf der Grundlage kultur- und strukturtheoretischer Überlegungen (Carle et al. 2018; Huf et al. 2021). Wir verfolgen dabei eine an die Grounded Theory Methodology angelehnte und als qualitative Prozessforschung verstandene Forschungsstrategie (Idel et al. 2017), im Zuge derer wir in den ersten sechs Jahren mit Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern und Schulleitungen jährliche follow-up-Erhebungen geführt haben. Wir fragen nach der eigensinnigen Genese des Schulversuchs und untersuchen, wie die Akteur:innen ihn auf der Grundlage welcher Sinngebungen hervorbringen, wie sie sich zueinander in einer entstehenden und auch umkämpften Arena der Schulkultur verhalten (Helsper 2014) und darüber selbst zu Subjekten im Schulversuch bzw. der Schulversuch selber werden (Idel & Pauling 2018, 2023).

5 Drei Dimensionen von Ungewissheit in der Schulentwicklung

Vor dem Hintergrund der strukturtheoretischen Argumentation zu Schulentwicklung, der Analyseheuristik sowie des skizzierten Forschungsfeldes soll nun ein strukturtheoretisches Verständnis von Ungewissheit in der Schulentwicklung skizziert werden.

In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Dissertationsstudie wurden jeweils drei Bezugsprobleme des pädagogischen Handelns und des davon distinkten Schul-

entwicklungshandelns herausgearbeitet sowie zu jedem Bezugsproblem zwei Deutungsmuster. Die drei Bezugsprobleme des professionellen pädagogischen Handlungsfeldes, die in den Daten als besonders relevant thematisiert wurden, sind

- *Selbstbestimmung – Vorstrukturierung,*
- *Wohlbefinden – Leistung* sowie
- *Gleichheit – Ungleichheit.*

Die drei Bezugsprobleme des professionellen Handlungsfeldes der Schulentwicklung sind

- *Praxis – Konzept,*
- *Veränderung – Anpassung* sowie
- *Autonomie – Verbindlichkeit.*

Es wird im Folgenden argumentiert, dass Ungewissheit in gesteigertem Ausmaß auftritt und sich strukturell in drei Dimensionen erfassen lässt. So können sich a) antinomische Bezugsprobleme des pädagogischen sowie des Schulentwicklungshandelns *überlagern*, b) Deutungsmuster zur *Überschreitung* angeregt werden und diese c) in unvorhersehbare *relationale Verhältnisse* zueinander treten.

Die Argumentation wird exemplarisch anhand einer Interviewpassage mit der PRIMUS-Lehrerin Klara Degener entfaltet. Frau Degener hat vor ihrem Einstieg in die Primus-Schule sieben Jahre als Sonderpädagogin an zwei unterschiedlichen Förderschulen gearbeitet, wollte dann aber an eine Schule gehen, in der der Anspruch inklusiven Unterrichts auch von anderen Kolleg:innen geteilt wird. In dem Interviewtext, der der ausgewählten Passage vorausgeht, beschreibt Frau Degener die Arbeit im Lernbüro, in welchem das Material zu einzelnen Themeneinheiten in Boxen aufbewahrt wird, die dann durch die Schüler:innen gemäß deren eigener Planung ausgewählt werden. Sie beschreibt eine Überarbeitung dieser Boxen im Kollegium dahingehend, dass diese in den Vorjahren immer auch „Checklisten“ enthielten, die den Schüler:innen vorgaben, in welcher Reihenfolge die Aufgaben einer Box zu bearbeiten seien. Sie fährt dann fort:

„Und das [Checklisten, d.Verf.] ist in diesen Boxen jetzt nicht mehr so, ne. [...] Und das ist für manche Schüler dann sehr schwierig. Ne, das auch so zu ähm seine Fähigkeiten da schon so gut einschätzen zu können und dann sagen zu können gut, das brauche ich nicht. Das brauche ich aber noch. Das hole ich mir jetzt und das kopiere ich mir jetzt. Da brauchen viele Schüler Hilfe, aber vor allem auch die Schüler dann mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. //SP: Und wie helfen Sie dann?// Ähm, ja das ist ganz unterschiedlich, ne. Zum einen in manchen Fächern wie zum Beispiel Englisch ist es so, dass wir da/ oder dass ich da jetzt andere, anderes Material entwickle. Die andere Möglichkeit ist dann mit dem Schüler gemeinsam zu gucken und es gibt immer so ein Übersichtsblatt mit den Aufgaben, die zum einen Thema möglich sind und dann kann man was markieren zum Beispiel und dadurch hervorheben. Oder auch Arbeitsaufträge dann verändern, ne und die ähm ja. Oder nochmal eine zusätzliche Hilfestellung geben

in Form einer Abhakliste, ne. [...] Aber da müssen wir halt alle noch gucken, sind wir alle so ein bisschen noch in der Erprobungsphase, ne. Weil wir ja diese Boxen jetzt gerade neu entwickelt haben und haben auch gemerkt, das ist schon der richtige Weg, aber die müssen wir jetzt nochmal so jetzt kommt so diese Feinjustierung.“ (Degener_161213, § 118-120)

5.1 Überlagerung

Inwiefern zeigt sich hier die *Überlagerung* unterschiedlicher antinomischer Bezugsprobleme des pädagogischen wie auch des Schulentwicklungshandelns? Zunächst einmal fällt auf, dass es in der Passage um die Frage danach geht, wie selbständig Schüler:innen lernen können. Insofern verweist die Passage auf ein Bezugsproblem, das sich als Widerspruch von *Selbstbestimmung und Vorstrukturierung* beschreiben lässt (und das mit wenig Übersetzungsaufwand als empirische Konkretion der Helsper'schen Autonomieantinomie lesbar ist). Frau Degeners Deutungen weisen im Kern darauf hin, dass sie die Fähigkeiten von einigen Schüler:innen nicht als hinreichend deutet, dem Selbständigkeitsanspruch des pädagogischen Arrangements Lernboxen nachzukommen. Sie deutet jedoch auch an, dass diese Fähigkeiten sich entwickeln können („seine Fähigkeit da schon so gut einschätzen zu können“) und sie zieht verschiedene pädagogische Strukturierungshilfen als Unterstützung in Betracht („anderes Material“, „markieren“, „Abhakliste“). Mit dieser Deutungsarchitektur wurde bei ihr das Deutungsmuster *erlernbare Selbständigkeit* rekonstruiert.

Zugleich verweist die Passage jedoch auch noch auf ein weiteres Bezugsproblem pädagogischen Handelns: Denn Frau Degener attribuiert v. a. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als solche, die einer pädagogischen Vorstrukturierung bedürfen und bewegt sich mit dieser impliziten Differenzziehung zu nicht-statuieren Schüler:innen auf einem Bezugsproblem, welches eine Spannung von *Gleichheit und Ungleichheit* beschreibt (hier lässt sich mit wenig Aufwand die Differenzierungsantinomie erkennen). Frau Degener deutet gerade den Unterschied von statuierten und nicht statuierten Schüler:innen im Interview insgesamt als herausforderungsreich, weswegen sie dem Deutungsmuster *überfordernde Vielfalt* zuzuordnen ist. Nun ist eine Überschneidung pädagogischer Bezugsprobleme/Antinomien pädagogischen Handelns in der Literatur bereits beschrieben (Helsper 2016, S. 105f.) und lässt sich bereits als Ungewissheit im Sinne einer Komplexitätssteigerung verstehen.

In der zitierten Passage zeigt sich jedoch auch ein Bezugsproblem des Schulentwicklungshandelns: Mit dem Widerspruch von *Praxis und Konzept* lässt sich beschreiben, dass die Prozessierung der Schulentwicklung zwischen der Verfolgung eines inhaltlich geschlossenen Konzepts sowie entlang der prinzipiell offenen pädagogischen Praxis zu verorten ist. Beide Seiten lassen sich als Treiber von Schulentwicklungspraxis verstehen. Das Bezugsproblem wurde in den Daten insbesondere

dort kodiert, wo Lehrkräfte das Movens ihrer Schulentwicklungspraxis thematisieren. Frau Degener lässt sich nun einem Deutungsmuster zuordnen, das als *erfolgreiche Überarbeitung* beschrieben werden kann. Die Lehrkräfte, aus deren Interviews das Deutungsmuster rekonstruiert wurde, tendieren dazu, ihre Inspiration für Schulentwicklung im Wesentlichen aus der pädagogischen Praxis zu beziehen, die sie als ständig fortlaufendes und erfolgreiches Überarbeitungsgeschehen deuten („schon der richtige Weg“, „jetzt kommt so diese Feinjustierung“). Sie sind damit auf der Praxisseite des Bezugsproblems angesiedelt. Insgesamt wird damit deutlich, dass die Situation von Frau Degener nicht nur verlangt, sich zu pädagogischen Fragen von Selbstbestimmung und Gleichheit in Bezug zu setzen, sondern dass sie diese auch innerhalb des Entwicklungsgeschehens zwischen dem Widerspruch offener und emergenter Praxis und einer programmatisch intentional vorgegebenen Zielrichtung einordnen muss. Eine solche Überschneidung pädagogischer sowie schulentwicklungsbezogener Bezugsprobleme soll hier als erste Dimension struktureller Ungewissheit markiert werden.

5.2 Überschreitung

Als zweite Dimension struktureller Ungewissheit lässt sich der Umstand beschreiben, dass Deutungsmuster, die sich auf die in der Schulentwicklung relevant werdenden Bezugsprobleme richten, in der Konfrontation mit veränderten Praxisbedingungen (wie sie der Schulversuch PRIMUS gegenüber der regulären grammar on schooling darstellt) auch ihren tradierten Sinn *überschreiten* können. Beispielhaft zeigt sich dies an einem Deutungsmuster, das ebenfalls hinsichtlich des Bezugsproblems *Selbstbestimmung – Vorstrukturierung* rekonstruiert werden konnte. Lehrkräfte, die hier das Deutungsmuster *Selbstbestimmung erleben* verbürgen, gehen davon aus, dass ihre Schüler:innen sich stark mit ihren Lerngegenständen identifizieren, darüber hochgradig motiviert sind und auch über die Grenzen des Unterrichts hinaus freiwillig und selbstorganisiert daran arbeiten. Bemerkenswert ist für sie, dass sie diese Deutungen ihrer Schüler:innen als etwas für sie selbst berufsbiographisch Neues erleben. Sie performieren in den Interviews den erwartungswidrigen Charakter, den diese für sie neue Wahrnehmung für sie hat. Und das Interviewgespräch stellt für sie zugleich eine Reflexionsfolie dar, vor deren Hintergrund sich eine Überschreitung ihres vormaligen Deutungshorizontes hinsichtlich der Möglichkeit ihrer Schüler:innen zur Selbständigkeit abzeichnet. In der Gegenüberstellung wird also deutlich, dass bei den beiden Deutungsmustern *erlernbare Selbstbestimmung* und *Selbstbestimmung erleben* letzteres angesichts der Konfrontation mit der neuen grammar of schooling eine sinnhafte Überschreitung andeutet, ersteres aber nicht. Ob oder in welcher Qualität dies geschieht, d. h. in welcher Richtung des widersprüchlichen Kontinuums eines Bezugsproblems ein Deutungsmuster sich bewegt, entzieht sich aber der technologischen und rationalen Steuerung von Schulentwicklung. Die potentielle Überschreitung latenter

sozialer Deutungsmuster stellt also eine Dimension von struktureller Ungewissheit dar.

5.3 Relationalität

Die dritte Dimension struktureller Ungewissheit betrifft die *Relationalität* von Deutungsmustern, die sich auf ein Bezugsproblem beziehen. Für das bereits besprochene Bezugsproblem *Selbstbestimmung – Vorstrukturierung* lässt sich feststellen, dass die zugehörigen Deutungsmuster *Selbstbestimmung erleben* und *erlernbare Selbstbestimmung* zwar unterschiedliche Deutungsarchitekturen beinhalten, dass sie jedoch beide ein tendenziell positives Verhältnis zur Selbständigkeit und damit zu einer Seite des Bezugsproblems gewinnen. Freilich muss auch dies nicht notwendiger Weise der Fall sein. So wurde ein Bezugsproblem herausgearbeitet, dessen Deutungsmuster sich in einem starken Aversionsverhältnis zueinander befinden: Das Bezugsproblem *Wohlbefinden – Leistung* umschreibt, dass Lehrkräfte einerseits dafür sorgen, dass Schüler:innen etwas tun, was als Leistung verstehbar wird. Sie halten zum Lernen und Leisten an und hoffen darüber künftige Autonomie und Leistungsfähigkeit abzusichern. Hierzu entwerfen sie angesichts eines gesellschaftlichen Leistungsanspruchs Lehr-Lern-Arrangements und sie verhandeln die daraufhin geleistete Arbeit der Schüler:innen mit diesen, ihren Eltern und ihren Kolleg:innen im Rahmen von Leistungsbewertung und -feedback. Schüler:innen treten in den schulischen Leistungsraum jedoch andererseits nicht als triviale Lernmaschinen ein, sondern als Menschen mit eigenen Sinnhorizonten und Empfindungen, mit welchen sie auf Leistungserwartungen reagieren. Damit wird auf ihr Wohlbefinden in Verbindung zu Leistung verwiesen. Leistung kann Wohlbefinden hervorbringen oder beschädigen, Wohlbefinden kann Leistung befördern oder behindern. Lehrkräfte sind also gehalten, beide Seiten gleichermaßen zu beachten und entsprechend zu handeln. Zu diesem Bezugsproblem konnten zwei Deutungsmuster rekonstruiert werden. Lehrkräfte, aus deren Interviews das Deutungsmuster *kompensierend beschützen* erarbeitet wurde, verstehen den schulischen Leistungsanspruch v. a. als Bedrohung des Wohlbefindens von Schüler:innen, den sie zu kompensieren haben – etwa, indem sie Lernentwicklungsberichte und persönliches Feedback besonders vorsichtig bzw. ‚pädagogisch‘ formulieren. Ein solches pädagogisches Handeln wird wiederum durch Lehrkräfte, aus deren Interviews das Deutungsmuster *konfrontierend unterstützen* rekonstruiert wurde, als manipulativ und unehrlich kritisiert. Sie deuten Feedbacksituationen als solche, in denen ein fachlicher Leistungsanspruch und die erreichten Leistungen von Schüler:innen eindeutig zu kommunizieren seien, damit diese einen Umgang damit erlernen können. Im Gegensatz zu den Deutungsmustern zum Bezugsproblem *Selbständigkeit – Vorstrukturierung* wird hier sichtbar, dass die Deutungsmuster zum Bezugsproblem *Wohlbefinden – Leistung* sich in einem aversiven Relationsverhältnis zueinander befinden. Ungewissheit

kann damit in einer dritten Dimension als die Ungewissheit über die Relation latenter Deutungsmuster beschrieben werden, die in einem Kollegium vorhanden sein und sich konstruktiv bis aversiv zueinander verhalten können. Denn auf ihrer Grundlage formieren sich schließlich auch kollegiale Fraktionen, die dann in sich ergänzenden oder sich bekämpfenden Konstellationen Schulentwicklung (nicht) vorantreiben.

6 Fazit: Ungewissheit, Ungewissheit, Ungewissheit...

..., fast scheint es, als werde Schulentwicklung vor lauter Ungewissheit zur Unmöglichkeit aufgelöst. Wir wollen diesem Eindruck abschließend widersprechen und einerseits zwei Momente von Gewissheit oder Vergewisserung aufrufen; andererseits wollen wir deutlich machen, dass Ungewissheit bei der Entwicklung von Schulen nicht Verunmöglichung, sondern gerade ein Ermöglichungspotential bedeutet.

Ein erster Aspekt der Vergewisserung lässt sich in dem Umstand erkennen, dass die oben modellierten Dimensionen von Ungewissheit zwar als *strukturell* immer vorhanden angesehen werden müssen, dass sie jedoch in der Wirklichkeit und Situativität der Akteur:innen oft kaum als solche in Erscheinung treten: Deutungsmuster schließen ja gerade die Vieldeutigkeit der Praxis und geben klare Handlungsorientierungen vor; wie eine konkrete Konstellation von Deutungsmustern empirisch auftritt, ist zwar für die Akteur:innen nicht vorher absehbar, im Prozessgeschehen selbst aber vorhanden und wirksam – und damit kann auch mit ihr konkret gearbeitet werden. So nimmt es auch nicht wunder, dass in den analysierten Interviews Ungewissheit ein Phänomen darstellt, das kaum je manifest thematisiert wird. Vielmehr zeigt sich in den Daten zum Schulversuch PRIMUS, dass sich die unterschiedlichen Deutungsmuster nur in jenem einen Fall des Bezugsproblems *Wohlbefinden – Leistung* in einer kritischen Relation zueinander konstellierte. Die Konstellationen zu den übrigen Bezugsproblemen hingegen verhalten sich eher im Sinne entwicklungsproduktiver Ergänzungsverhältnisse. Ein zweiter Aspekt verweist in Richtung jener Technologien, deren Bedeutung eingangs relativiert worden ist. Zwar muss mit der vorgelegten Argumentation nach wie vor deren relativer Wirkungshorizont bekräftigt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie wirkungs- und damit nutzlos seien. Insbesondere Goldmann (2017, S. 320f) weist mit seiner Studie darauf hin, dass Technologien der Schulentwicklung (Leitbild, Evaluation etc.) sich zwar an den eigensinnigen Bearbeitungsweisen der Schulentwicklungspraxis brechen und nicht zu den gewünschten Zielen führen, dass sie aber in ihrer Technologizität die massiv kontingenzbelastete Schulentwicklungspraxis auch in einer Weise simplifizieren können, die diese gerade in der Anfangsphase überhaupt erst handhabbar macht.

Und selbst, wenn Ungewissheit zunächst einmal nicht handhabbar wird, so beinhaltet sie in ihrer Offenheit doch ein Ermöglichungspotential, welches sie nicht als genuin kritisches, sondern ebenso als produktives Phänomen von Schulentwicklung interpretierbar werden lässt. Wird der Schulversuch als *Reformstrategie der Improvisation* begriffen, welche spielerisch und entdeckend mit den Konventionen des Regelschulsystems umgeht, so lässt sich mit dem Philosophen Bertram und dem Jazzpublizisten Rösenberg feststellen, dass „alles Improvisieren Freiheit herstellt, und zwar durch die in ihm hergestellte Ungewissheit, die es uns erlaubt, sowohl für selbstverständlich gehaltene Bestimmungen als auch soziale Strukturen und Machtverhältnisse zu hinterfragen“ (Bertram & Rösenberg 2021, S. 107). Ungewissheit stellt damit ein Potential von Reflexion und Veränderung dar, welches sich zumindest im Falle derjenigen Lehrkräfte des Schulversuchs PRIMUS zu entfalten scheint, die wider Erwarten ihren Schüler:innen mehr Selbständigkeit zutrauen, als sie es zuvor getan hatten.

Literatur

- Bähr, I., Berding, T., Bonnet, A., Hanke, M., Ivers-Stelljes, T., Killus, D., Krieger, C., Kruska, J., Lübke, B., Michalik, K., Paseka, A., Schwanewedel, J., Sprenger, S., Stabick, O. & Struck, C. (i.E.). *Uncertainty in the Context of School and Teacher Education in Educational Science Literature – a Systematic Review*. Review of Educational Research.
- Bennewitz, H. (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertram, G. W. & Rösenberg M. (2021). *Improvisieren! Lob der Ungewissheit*. Ditzingen: Reclam.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *ZISU* 10 (1-2021), 3-24. doi:10.3224/zisu.v10i1.01
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* [4. Auflage]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Carle, U., Huf, C., Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Primus – Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in Primar- und Sekundarstufe. Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014-2017, Bremen und Münster. <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-930.pdf> Zugegriffen am 2.3.2023.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie: Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. https://content-select.com/media/moz_viewer/544140d4-56f8-4cdb-a629-2e0eb0dd2d03 Zugegriffen 17.3.2023.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 205-224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* [4. Auflage]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [9. Auflage] (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 199-242). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York, Stuttgart: Waxmann; UTB.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, M. (2017). Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendung und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. *ZISU* 6, 111-125.
- Hoffmann, M. (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen. Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz. Einführung - Erkenntnisse - Perspektiven* (S. 204-225). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huf, C., Idel, T.-S., Doğmuş, A. & Pauling, S. (2021). Bericht über die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs PRIMUS 2017-2020, Oldenburg und Münster. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-5617.pdf> Zugegriffen 2.3.2023
- Idel, T.-S. (2020). "Dabeisein ist alles?". Wissenschaftliche Begleitforschung als qualitative Feldforschung. *Schulverwaltung Hessen | Rheinland-Pfalz* 2, 41-43.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (4), 312-325. doi:10.31244/dds.2018.04.03.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141-162). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Idel, T.-S., Huf, C., T.-S. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Primus. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 49-65). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 13-82). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50-72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Kassner, K. (2010). Soziale Deutungsmuster - über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In S. Geideck & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern* (S. 37-57). Berlin: de Gruyter.
- Killus, D. & Gerick, J. (2021). Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen am Beispiel von Digitalisierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), 509-528. doi:10.1007/s35834-021-00324-4
- Klemm, K. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2015). Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf. Zugegriffen: 1. September 2022.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [9. Auflage] (S. 71-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001a). Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schetsche: „Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster“. *Sozialer Sinn* (3), 537-546.
- Oevermann, U. (2001b). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn* 2 (1), 35-82.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pauling, S. (2021). Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 113-135). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pauling, S. (2022): *Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen*, Dissertation, eingereicht an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg am 28.10.2022.
- Pläß, C. & Schetsche, M. (2001). Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn* 3, 511-536.
- Reckwitz, A. (2020). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* [7. Auflage]. Berlin: Suhrkamp.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart, Deutschland: UTB GmbH.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580-597.
- Ullrich, C. G. (1999a). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie* 28 (6), 429-447.
- Ullrich, C. G. (1999b). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview: Leitfadenskonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. *Arbeitspapiere*: 3. <https://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf>. Zugegriffen: 24. Mai 2018.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77-95). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Winands, G. (2019). Der Schulversuch. Pädagogische Experimente und ihre Grenzen. In N. Berke-meyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 234-245). Weinheim: Beltz.

Autorenangaben

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.,
Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Institut für
Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von
Ossietzky Universität Oldenburg.

Arbeitsschwerpunkte: Wandel von Schule, Unterricht und pädagogischer
Professionalität, qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,
Professionalisierung und Lehrkräftebildung.

till-sebastian.idel@uol.de

Pauling, Sven, Dr.,
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Fakultät I –
Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität sowie
Lektor für schulpraktische Professionalisierung und Schulentwicklung an der
Universität Bremen.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Schulentwicklungsforschung,
Reform- und Alternativschulen, Grounded Theory Methodology, Deutungs-
musteranalyse.

sven.pauling@uol.de

Franziska Carl, Dagmar Killus und Maren Plaum

Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Professionalität und Organisation

Zusammenfassung

Das Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation stellt in der Erziehungswissenschaft ein ‚altes‘ Thema dar. Einen deutlichen Schub hat dieses Thema mit dem in den 1990er Jahren einsetzenden Schulentwicklungsdiskurs erhalten, der Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule versteht. Das Verdrängen pädagogischen Denkens und Handelns wird seitdem immer wieder moniert, obwohl die Kritik an der Organisationslastigkeit von Schulentwicklung inzwischen relativiert wurde. Der vorliegende Beitrag soll empirisch fundierte Erkenntnisse zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation an reformorientierten Schulen liefern. Datenbasis bilden Rückmeldegespräche von ‚kritischen Freund:innen‘ (Lehrpersonen), die im Rahmen von Peer Reviews zwischen Schulen aufgezeichnet und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Themen und Art der Rückmeldungen den Professionsinteressen der Akteur:innen gerecht werden und pädagogisches Handeln darüber hinaus konsequent als Handeln in Organisationen gedacht wird.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Pädagogische Professionalität, Organisation, Schulnetzwerk, Peer Reviews

Abstract

The relationship between pedagogical professionalism and organization is an ‚old‘ topic in educational science. This topic received a significant boost with the school development discourse that began in the 1990s, which understands school development as the development of the individual school. Since then, the displacement of pedagogical thinking and action has been criticized again and again, although the criticism of the organization-heavy nature of school development has since been relativized. This paper explores the relationship between pedagogical professionalism and organization in reform-oriented schools. The data basis is formed by feedback given by ‚critical

friends' (teachers) collected in the context of peer reviews between schools and evaluated by content analysis. The results show that the topics and the type of feedback correspond to the professional interests of the actors and that pedagogical action is consistently thought as action in organizations.

Keywords

school development, pedagogical professionalism, organization, school network, peer reviews

Schulen sind aufgrund gesellschaftlichen Wandels, technologischen Fortschritts sowie dem anhaltenden Reformdruck zur Gestaltung einer chancengerechteren Schule mit großen Herausforderungen konfrontiert. Gewohnte pädagogische Praktiken und Settings werden dabei in Frage gestellt – verbunden mit der Forderung nach einer grundlegenden Transformation schulischen Lehrens und Lernens. Die Forderung nach einer „zukunftsgerichteten Lernkultur“ erhält aktuell, bedingt durch die Folgen der Corona-Pandemie sowie einer größeren Zahl geflüchteter Kinder und Jugendlicher, noch einmal einen deutlichen Schub (von Ilsemann et al. 2021, S. 3). Wie unter einem Brennglas tritt (erneut) die Notwendigkeit ans Licht, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -interessen von Schüler:innen zu berücksichtigen und darauf mit passenden Lernangeboten zu reagieren. Gesellschaftliche Veränderungen, sich wandelnde Bildungsanforderungen und aktuelle Krisen stellen Schulen folglich vor vielfältige Entwicklungsaufgaben.

Es besteht weitgehender Konsens dahingehend, dass die Bearbeitung solcher Entwicklungsaufgaben einen *zweifachen Bezug auf Lernen* hat (Terhart 2018): Erstens geht es um das Lernen von Schüler:innen und zweitens muss Schule, als Organisation, selbst ständig dazu lernen. Fester Bestandteil Pädagogischer Professionalität von Lehrpersonen und Schulleitungen sind folglich kollegiale Kommunikation und Kooperation sowie die Übernahme von Verantwortung für Analyse-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse (z. B. Wenzel 2010). Die Erkenntnis, dass Pädagogische Professionalität und Organisation ineinandergreifen, hat sich erst allmählich durchgesetzt. Von Seiten der Erziehungswissenschaft ist Organisation lange nur als Randbedingung in den Blick genommen und vor allem als Beeinträchtigung und Behinderung des Pädagogischen thematisiert worden (Böttcher & Terhart 2004). Mit dem Übergang von der geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik zur sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren ist Schule als Organisation stärker in das Blickfeld gerückt (ebd.; Terhart 2018).

Wurde Organisation zunächst, angelehnt an Modellen der Bürokratietheorie, fast ausschließlich unter dem Aspekt der Verwaltung gefasst (zugespitzt in einer Kritik an der „verwalteten Schule“, Clement & Wissinger 2004, S. 222), werden in der

Folgezeit die Autonomie und die Spielräume für pädagogisches Handeln in Organisationen betont (z. B. Rolff 1993). Dieser Anspruch tritt deutlich innerhalb des Schulentwicklungsdiskurses hervor, der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) oder als spezifische, lernfähige und professionelle Organisation entworfen hat (Bauer 1992; Rolff 1993). Die Auseinandersetzung um das Verhältnis von Professionalität und Organisation ist dadurch längst noch nicht abgeschlossen. Das zeigen (ältere und neuere) Verhältnisbestimmungen von Pädagogischer Professionalität und Organisation im Schulentwicklungsdiskurs, die den Ansatzpunkt von Schulentwicklung nicht primär auf Seiten der Organisation, sondern auf Seiten der schulischen Akteur:innen, insbesondere auch Lehrpersonen, sehen (Bastian 2003; Heinrich 2021).

Hier setzt der vorliegende Beitrag an, der die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation aus Perspektive der Schulpraxis thematisiert. Im Mittelpunkt steht der Schulverbund *Blick über den Zaun* (kurz BÜZ), der vor mehr als dreißig Jahren von Schulpraktiker:innen mit dem Ziel gegründet wurde, Schulentwicklung ‚bottom up‘ zu initiieren. Grundlage der gemeinsamen Arbeit bilden ein *Leitbild* und darauf aufbauende *Standards*. Der Beitrag zielt darauf, einen empirisch fundierten Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation in reformorientierten Schulen zu leisten. Datenbasis bilden audiografierte Rückmeldegespräche aus *Peer Reviews*, in denen sich die Lehrpersonen der beteiligten Schulen als ‚kritische Freund:innen‘ Rückmeldungen zu ihrer Arbeit geben.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Das Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation wird zunächst aus professionsbezogener Perspektive (Kap. 1) und danach aus organisationsbezogener Perspektive (Kap. 2) beleuchtet. Vor diesem Hintergrund werden einige Schlaglichter auf den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs geworfen (Kap. 3). Dabei wird auf konzeptionelle Grundannahmen im gegenwärtigen ‚Mainstream‘ der Schulentwicklung, auf empirische Befunde sowie auf kritische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation eingegangen. Daran anschließend werden die Fragestellungen, der Forschungskontext sowie die Methode der Datenerhebung und -auswertung dargelegt (Kap. 4), bevor die Ergebnisse präsentiert werden (Kap. 5). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Ergebnisse im Lichte der theoretischen Ausführungen (Kap. 6).

1 Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation – professionsbezogene Perspektive

In Übereinstimmung mit aktuellen professionstheoretischen Diskursen kann pädagogisches Handeln als Handeln in Organisationen verstanden werden (Helsper et al. 2008). Organisationen werden dabei nicht (mehr) als mit Pädagogischer Pro-

fessionalität unvereinbar angesehen. Organisationale Regeln und Routinen – z. B. Jahrgangsklassen, Schulformen, Lehrpläne oder Methoden – können vielmehr Entlastung und Strukturierung für professionelles pädagogisches Handeln bieten. Nach Luhmann sorgt die Organisation der Profession gegenüber für „Ungewissheitsabsorption“ (Luhmann 2000, S. 183ff.). Organisationen können aber auch eine deprofessionalisierende Wirkung entfalten. So können organisationale Regeln und Routinen die Offenheit und die Angemessenheit des professionellen Handelns bedrohen, wenn sie in die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Professionellen und ihren Klient:innen allzu stark eingreifen (Helsper 2021). Bereits früh ist darauf verwiesen worden, dass Organisationen, die im Kern auf die Vermittlung zentraler Werte sowie von Wissen und Können durch professionelles Handeln bezogen sind, eine offenere und das interaktive Geschehen möglichst wenig einschränkende Struktur aufweisen müssen (ebd.). Verstanden als „professionelle Organisationen“ (ebd., S. 152) grenzen sich diese Organisationen deutlich von rein formal geregelten, starren und durchrationalisierten Organisationen ab.

Auch die Stärkung der Autonomie von Schulen, die auf Prozesssteuerungs-Modellen innovativer Schulentwicklung basiert und die Einzelschule als zentrale Instanz der Entwicklung von Schulqualität auffasst, birgt Risiken einer Deprofessionalisierung (ebd., S. 305ff.). Dabei sind Spielräume für eine eigenständige Ausgestaltung pädagogischer Konzepte und Zielsetzungen zunächst einmal durchaus als Stärkung Pädagogischer Professionalität aufzufassen. Wenn dagegen die Mitwirkung von Lehrpersonen an der Ausgestaltung von Autonomie ‚verordnet‘ wird, sich primär an externen Zielen und Standards ausrichten soll oder unterschiedliche pädagogische Orientierungen an einer Schule in schwierigen und langwierigen Aushandlungsprozessen in einen Konsens überführt werden müssen, droht Deprofessionalisierung (ebd., S. 308f.). Aus professionstheoretischer Perspektive besteht eine Spannung zwischen professionellem Handeln und Organisation also auch dann, wenn von einem Organisationsverständnis ausgegangen wird, das Organisationen nicht als überreguliert und starr, sondern als lernend und sich stets weiterentwickelnd begreift.

2 Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation – organisationsbezogene Perspektive

Bis in die 1970er Jahre waren vor allem Modelle aus der Bürokratietheorie prominent, die Formalstrukturen, Hierarchien, Regeln und rationale Begründbarkeit als effektivste Möglichkeit angesehen haben, komplexe Handlungssituationen in Organisationen zu steuern (z. B. Böttcher & Terhart 2004). Diese Modelle haben der Pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen nur wenig Beachtung geschenkt. Eine zunehmende Skepsis an der Außensteuerung von Schule sowie die

Eröffnung von Gestaltungsräumen (Stichwort: Schulautonomie) in den 1990er Jahren führten zu einer Neuorientierung. Dabei hat sich ein Verständnis von Schule als ‚Lernende Organisation‘ (Rolff 1993) etabliert, die von einzelnen und miteinander interagierenden Organisationsmitgliedern entwickelt und fortlaufend optimiert wird. Schulautonomie findet hier also Entsprechung in professioneller Autonomie. Der Wandel von Schule ist dann nicht in erster Linie eine Folge struktureller und gesellschaftlicher Veränderungen, sondern ein intentionaler und geplanter Wandel von Schule durch ihre Mitglieder.

Eine einflussreiche Theorie, mit der sich produktive Prozesse des organisationalen Lernens beschreiben lassen, ist die von Argyris und Schön (1996). Organisationen entwickeln sich gemäß den Autoren dann, wenn in Folge der Analyse einer herausfordernden Situation bestehende Strategien und Handlungsweisen verändert werden (*single-loop learning*), die schulischen Ziele, die bestimmten Strategien und Handlungsweisen zugrunde liegen, analysiert und angepasst werden (*double-loop learning*) und über vorausgegangene individuelle und kollektive Lernprozesse systematisch reflektiert wird, um eingefahrene Lernroutinen an der Schule zu hinterfragen und die Lernfähigkeit allmählich zu verbessern (*deutero learning*). Die Analyse einer herausfordernden Situation kann zu einer Veränderung im Denken und Handeln der Akteur:innen und damit zu Veränderungen und Anpassungen in ihren Routinen führen, was wiederum zu einer Veränderung organisationaler Praktiken beitragen kann (Maag Merki et al. 2021).

Die Theorie von Argyris und Schön wurde im Bildungsbereich stark rezipiert, obwohl sie auf Studien im Wirtschaftsbereich basiert. Um der Organisation Schule gerecht zu werden, ist es im Weiteren erforderlich, Schule aus einer Mehrebenenperspektive zu betrachten. Die „Neue Theorie von Schule“, die Fend (2006) entworfen hat, unterscheidet die Ebene des Gesamtsystems (*Makroebene*), der Schule (*Mesoebene*) und des Unterrichts (*Mikroebene*). Danach müssen ‚top-down‘ verordnete Vorgaben und Maßnahmen ebenso wie ‚bottom-up‘ initiierte Innovationen von den jeweiligen Akteur:innen übersetzt und an den jeweiligen sozialen und institutionellen Kontext adaptiert werden, ein Prozess, für den Fend den Begriff „Rekontextualisierung“ (ebd., S. 26) geprägt hat. Dieser Prozess ist in hohem Maße von Kompetenzen, Interessen und Einstellungen der Akteur:innen sowie von situativen Gegebenheiten der Schule und der Klasse beeinflusst, wodurch die Aufmerksamkeit auch auf die Eigensinnigkeit der Akteur:innen und deren Zusammenhandeln gelenkt wird. Mitchell und Sackney (2011) schlagen vor, nicht von Schule als lernender Organisation zu sprechen, sondern von „learning community“, um die diskursive und handlungsorientierte Art und Weise der Zusammenarbeit und des gemeinsamen Lernens hervorzuheben (Mitchell & Sackney 2011, zit. nach Maag Merki et al. 2021, S. 165).

3 Schlaglichter auf den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden nun einige Schlaglichter auf den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs geworfen, die für Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation ergiebig sind. Dabei wird in jeweils gesonderten Abschnitten auf konzeptionelle Grundannahmen im gegenwärtigen ‚Mainstream‘ der Schulentwicklung, auf empirische Befunde sowie auf kritische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation eingegangen.

Konzeptionelle Grundannahmen im gegenwärtigen ‚Mainstream‘ der Schulentwicklung

Ein auf die Entwicklung der Einzelschule gerichtetes Verständnis von Schulentwicklung, das von einem intentionalen und geplanten Wandel von Schule durch ihre Akteur:innen ausgeht, erweist sich bis heute als zentral (Killus & Paseka 2020). Dabei lassen sich grob konzeptionelle Ansätze *für* Schulentwicklung und *über* Schulentwicklung unterscheiden (Emmerich & Maag Merki 2014). Zu den Ansätzen *für* Schulentwicklung können (Prozesssteuerungs-)Modelle gezählt werden, die sich als Anleitung verstehen, wie Schulen zu ‚Lernenden Schulen‘ werden können. Zu den prominentesten Modellen gehört das ‚Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung‘, das mehrere Ebenen der Schulentwicklung in den Blick nimmt: d. h. *Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung* (Rolff 2016). Entscheidend sind im Weiteren die auf den einzelnen Ebenen angesiedelten konkreten Strategien (z. B. Schulprogrammentwicklung, Steuergruppen, professionelle Kooperation und Vernetzung oder entwicklungsförderliches Schulleitungshandeln), die eine rationale Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen im Interesse eines besseren Unterrichts und Lernens versprechen. Zu den Ansätzen *über* Schulentwicklung zählen solche, die eher im Interesse einer analytischen und systematischen wissenschaftlichen Beobachtung der Schulentwicklungspraxis entwickelt wurden. Theoretische und forschungsmethodische Perspektiven eröffnet das Konzept der „*School Improvement Capacity*“ (Maag Merki 2017). *Personale, interpersonale und organisationale* Aspekte bilden dabei die zentralen Dimensionen der Schulentwicklungskapazität einer Schule. Von ihrem Zusammenspiel hängt es ab, wie gut Schule als Organisation und ihre Akteur:innen in der Lage sind, auf schulinterne und schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren, damit sich der Unterricht und das Lernen der Schüler:innen verbessert. Um die Komplexität von Einflussfaktoren, Prozessen und Wirkungen angemessen untersuchen zu können, werden in forschungsmethodischer Hinsicht z. B. Längsschnittstudien, Mixed-methods-Designs, Mehrebenenanalysen sowie nah am Handeln der Akteur:innen ansetzende Erhebungs- und Auswertungsverfahren empfohlen. Das skizzierte Konzept lenkt – u. a. in Anlehnung an Mitchell und Sackney (2011) – den Fokus auch auf diskursive Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse

zwischen Akteur:innen in formalen und informalen Gruppen. Anschlussfähig sind hier neuere Entwicklungen im Schulentwicklungsdiskurs, die Schulentwicklung nicht ausschließlich als rational und planbar auffassen, sondern die Aufmerksamkeit stärker auf die Eigendynamik von Schulentwicklungsprozessen und ihre Begleiterscheinungen – etwa Widerstand oder Ungewissheit – richten (z. B. Zala-Mezö et al. 2018).

Ausgewählte empirische Befunde

Das Verständnis von Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule geht auf frühe Befunde der Schulklima- und Schulqualitätsforschung zurück. Fend hat in den 1970er Jahren neugegründete Gesamtschulen und bestehende Schulformen des traditionellen Systems hinsichtlich der Qualität miteinander verglichen. Er konnte zeigen, dass die Leistungen von Schüler:innen zwischen Schulen innerhalb einer Schulform größer waren als zwischen Schulen verschiedener Schulformen. Auf dieser Basis hat er seine These der einzelnen Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ (1986) entwickelt, die bis heute starken Einfluss auf Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis hat. Weiterführend ist die Re-Analyse dieser Daten (Würster & Feldhoff 2019). Auf Basis neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Mehrebenenstruktur des Bildungssystems und entsprechender statistischer Methoden konnte – in Übereinstimmung mit weiteren Befunden der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung (ebd.) – gezeigt werden, dass es *die* pädagogische Handlungseinheit nicht gibt. Während für Merkmale der Schulkultur (z. B. Kooperation im Kollegium, pädagogische Werte und Überzeugungen) die Schule die zentrale Gestaltungseinheit darstellt, ist für Merkmale der Unterrichtsqualität (z. B. Lernunterstützung oder Adaptivität) die Klasse die entscheidende Gestaltungseinheit. Das unterstreicht die Bedeutung der Lehrperson und deren pädagogischer Professionalität für unterrichtsbezogene Reformen.

Nach mehreren Jahrzehnten Forschungstätigkeit liegt inzwischen eine Vielzahl von Befunden zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklung vor. Gewisse Befunde lassen sich dabei relativ konsistent herausarbeiten: u. a. Fokussierung auf Lernen und Lehren, Schulleitung, positives Schulklima, kontinuierliche Professionalisierung von Lehrpersonen, Lehrerkooperation, Einbeziehung von Eltern oder datenbasierte Schulentwicklung (u. a. Maag Merki 2021). Demgegenüber stehen Befunde, die zeigen, dass Wirksamkeitserwartungen nicht (immer) erfüllt werden: z. B. in Bezug auf (multi-)professionelle Kooperation oder datenbasierte Schulentwicklung, die auf Ergebnisse etablierter Monitoring-Verfahren – z. B. Vergleichsarbeiten – zurückgreift (ebd.). Für ein tieferes Verständnis von Schulentwicklung und des Zusammenspiels der daran beteiligten Faktoren sind theoretische Schärfungen ebenso notwendig wie Forschungsmethoden, die es erlauben, Bedingungen, Prozesse und Wirkungen differenzierter zu modellieren und die stärker die Eigendynamik der in Schulen ablaufenden Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse in den Blick nehmen (v. a. Längsschnittstudien,

Interventionsstudien oder Beobachtungen und Aufzeichnungen natürlicher kooperativer Settings). Diese Forschungsarbeiten könnten auch Rückschlüsse darauf zulassen, warum Lehrpersonen mitunter eine organisationale Identität oder „Organisationsbewusstheit“ (Paseka 2013) fehlt und sie den Blick einseitig auf ihr Professionsverständnis und ihre Professionalität in Bezug auf das Lernen von Schüler:innen richten.

Kritische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation

Die bisherigen Ausführungen lassen sich so verstehen, dass pädagogisches Handeln immer Handeln in Organisationen ist und dass die Berücksichtigung beider Perspektiven Gestaltungs- und Möglichkeitsräume für Schulentwicklung eröffnen kann – aber nicht muss. Kontroversen um die Verhältnisbestimmungen von Pädagogischer Professionalität einerseits und Organisation andererseits begleiten den Schulentwicklungsdiskurs von Beginn an. Anfang der 1990er Jahre bezog sich die Auseinandersetzung hauptsächlich auf die Frage, auf welchem Weg der Unterricht als Kernaufgabe der Lehrarbeit besser erreicht werden kann. Während, kurzgefasst, die in der Tradition der Organisationsentwicklung stehenden Schulentwicklungsansätze an den Bedingungskonstellationen der Organisation sowie an Prozesssteuerungs-Modellen ansetzten (Rolff 1999), zielte die „Pädagogische Schulentwicklung“ in der Tradition Innerer Schulreform auf die Veränderung des Unterrichts und die dafür notwendige systematische Unterstützung von Lehrpersonen (Bastian 2003, 2007). Beide Seiten haben voneinander gelernt und sich im Laufe der Zeit angenähert. Es besteht inzwischen Konsens dahingehend, dass zur Schulentwicklung systematische und gemeinsame Anstrengungen gehören, die auf eine Verbesserung des Lehrens und Lernens *und* darauf bezogener schulinterner Bedingungen gerichtet sind (Bastian 2007).

Weil es in Schulentwicklungsprozessen zentral um den reflexiven Umgang mit Ungewissheit geht, finden sich im Schulentwicklungsdiskurs Positionen, die Schulentwicklung primär als Frage der Professionalität von Lehrpersonen betrachten (Asbrand & Zick 2021). Anschlussfähig ist eine Bilanz von Heinrich (2021) zur Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre, aus der er ein Plädoyer für eine „professionssensible Schulentwicklung“ ableitet. Seine Kritik richtet sich gegen eine unproduktive Adaption ökonomischer Managementkonzepte in der Schulentwicklung, die Lehrpersonen nicht als Professionelle adressieren, sondern als Ausführende von Evaluationstechnologien und deren Qualitätssicherungsrationaltäten (ebd., S. 299) Durch die Verdrängung pädagogischen Denkens hätte Qualitätsentwicklung streng genommen im Modus einer „unpädagogischen Handlungseinheit“ stattgefunden (ebd., S. 298). Eine professionssensible Schulentwicklung müsse dagegen mit den Professionsinteressen gekoppelt sein (ebd., S. 302; bezugnehmend auf Asbrand & Zick 2021): d. h., dass Probleme bearbeitet werden, die für Lehrpersonen relevant sind („Relevanz- und

Operationalisierungsgebot“), Problemlösungen an die schulische Praxis anschließen („Anschlussfähigkeitsgebot“) und dass Lehrpersonen bei der Bearbeitung dieser Probleme in ihrer Professionalität wertgeschätzt werden („Wertschätzungsgebot“). Damit einher geht die Aushandlung unterschiedlicher Deutungen und deren wechselseitige Anerkennung.

4 Fragestellungen, Forschungskontext und methodisches Vorgehen

Forschungsfragen

In der Vergangenheit hat sich im Schulentwicklungsdiskurs ein Verständnis von Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ durchgesetzt, das stark durch Theorien des organisationalen Lernens beeinflusst wurde und somit den Blick auf Schule als Organisation gerichtet hat. Auch wenn die Kritik an der Organisationslastigkeit von Schulentwicklung inzwischen relativiert wurde, wird das Verdrängen pädagogischen Denkens und Handelns aus dem Diskurs zur Schulentwicklung immer wieder beklagt oder mindestens befürchtet (Bastian 2003, 2007; Heinrich 2021). Vor diesem Hintergrund soll nun die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation in reformorientierten Schulen des Schulverbunds *Blick über den Zaun* thematisiert werden. Datenbasis bilden audioografierte Rückmeldegespräche aus *Peer Reviews*, in denen sich Lehrpersonen der beteiligten Schulen als ‚kritische Freund:innen‘ Rückmeldungen zu ihrer Arbeit geben. Die Forschungsfragen im Einzelnen:

1. In welchem Verhältnis stehen pädagogisches Handeln und organisationsbezogene Aspekte? Welche Bereiche von Unterricht, Lernen und Schule werden in den Rückmeldungen thematisiert?
2. Wie werden die Lehrkräfte adressiert? Inwiefern werden sie in ihrer Professionalität wertgeschätzt und an der Deutung von Handlungsproblemen beteiligt?

Forschungskontext

Der Schulverbund *Blick über den Zaun* wurde 1989 ‚bottom-up‘ von Schulpraktiker:innen aus überwiegend reformpädagogisch arbeitenden Schulen gegründet und zählt mit seinem über dreißigjährigen Bestehen zu den ältesten Schulnetzwerken Deutschlands. Seit Beginn gehören gegenseitige *Peer Reviews* zwischen den beteiligten Schulen (auch ‚Schulbesuche‘ genannt) zur gemeinsamen Arbeit im Schulnetzwerk. Ziel der Schulbesuche ist es, voneinander zu lernen, sich über Erfahrungen auszutauschen und gegenseitig bei der Schulentwicklung zu unterstützen (*Blick über den Zaun* 2019). Das Netzwerk umfasst mehr als 130 Schulen überwiegend aus Deutschland sowie der Schweiz. Die Schulen verschiedenster Schulformen sind in 15 Arbeitskreisen organisiert, die etwa acht

bis zehn Jahre zusammenarbeiten. An den Peer Reviews nehmen in der Regel zwei Vertreter:innen jeder Schule teil, darunter mindestens ein Mitglied der Schulleitung, um die Umsetzung von Impulsen für die Schulentwicklung auf Schulebene zu unterstützen. Die Lehrkräfte, die zu Besuch kommen, geben der besuchten Schule als ‚kritische Freund:innen‘ am Ende des Peer Reviews auf der Grundlage einer vorab formulierten Fragestellung eine Rückmeldung. Adressiert wird dabei in der Regel die Schulgemeinschaft, d. h. Schulleitung, Kollegium sowie Eltern- und Schülervertreter:innen.

Als Grundlage der gemeinsamen Arbeit im Schulverbund haben Lehrkräfte der Mitgliedsschulen ein *Leitbild* und *Standards* einer guten Schule formuliert (*Blick über den Zaun* 2007). Das Leitbild enthält die zentralen Grundpositionen zu vier Standardbereichen sowie jeweils zugeordnete Leitfragen, mit deren Hilfe Evaluationen ermöglicht werden. Die vier Standardbereiche im Einzelnen:

1. „Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung
2. Das andere Lernen – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung
3. Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben
4. Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘“ (ebd., Herv. im Original)

Die Standards dienen einerseits der Sicherstellung eines geteilten Verständnisses darüber, was ‚gute Schulen‘ im Schulverbund *Blick über den Zaun* ausmacht. Andererseits sollen die Standards bei den Peer Reviews Orientierung bieten, z. B. indem Fragestellungen für Peer Reviews in den Standards verortet bzw. daraus abgeleitet werden oder Rückmeldungen in Bezug auf ausgewählte Standardbereiche gegeben werden.

Stichprobe und Datenerhebung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulverbunds durch die Universität Hamburg wurden zwischen 2018 und 2019 sieben Peer Reviews in sieben verschiedenen Arbeitskreisen begleitet (Plaum 2023). An den einzelnen Peer Reviews waren zwischen neun und 18 ‚kritische Freund:innen‘ beteiligt. Dieser Beitrag stützt sich auf Rückmeldungen, die am Ende der Peer Reviews durchgeführt und für Forschungszwecke audiografiert wurden.

Datenauswertung

Die Audioaufnahmen liegen in transkribierter Form vor und wurden im Rahmen einer Sekundäranalyse mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) computergestützt (MAXQDA) ausgewertet:

- In einem *ersten Schritt* wurden deduktiv zwei *thematische* Kategorien entwickelt, mit denen die Rückmeldungen daraufhin untersucht wurden, inwiefern *Bezug auf pädagogisches Handeln* und auf *organisationsbezogene Aspekte* genommen

wird. Die mit diesen beiden Kategorien codierten Textpassagen lassen erkennen, auf welche Bereiche von Unterricht, Lernen und Schule sich die Rückmeldungen beziehen. Beide Kategorien decken jeweils ein großes Themenspektrum ab, das im Zuge der Ergebnisdarstellung gebündelt und verdichtet wird.

- In einem *zweiten Schritt* wurden die Rückmeldungen daraufhin ausgewertet, wie die ‚kritischen Freund:innen‘ die Rückmeldungen gestalten. Dafür wurden induktiv drei *analytische* Kategorien entwickelt, die von den Aussagen der ‚kritischen Freund:innen‘ stärker abstrahieren als die genannten thematischen Kategorien. Unterschieden wird zwischen einer *wertschätzend-hervorhebenden*, einer *neutral-spiegelnden* und einer *fragend-impulsgebenden* Art der Rückmeldung durch die ‚kritischen Freund:innen‘.

Einen Überblick über die Kategorien einschließlich ihrer Definitionen gibt die folgende Tabelle (siehe Tab. 1):

Tab 1: Übersicht über die Kategorien (Kategoriensystem)

| | | |
|------------------------|--|--|
| Themen der Rückmeldung | Bezug auf pädagogisches Handeln | Definition: Aussagen zum pädagogischen (Nicht-)Handeln von Lehrpersonen und weiterem pädagogischen Personal, die sich auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich beziehen. |
| | Bezug auf organisationsbezogene Aspekte | Definition: Aussagen, die sich auf schulische Bedingungen beziehen, die dem pädagogischen Handeln einen Rahmen geben und dieses unterstützen. Dazu gehören lern- und unterrichtsbezogene Ressourcen (z. B. Zeitstrukturen, Materialien, Raumausstattung), Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung (z. B. Teamarbeit, Teamstrukturen, Partizipation, Wissensmanagement) sowie geteilte Visionen, Normen und Werte. |
| Art der Rückmeldung | wertschätzend-hervorhebend | Definition: Aussagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ Beobachtungen lobend darstellen oder durch das, was sie sagen, Gesehenes in anerkennender Form hervorheben. |
| | neutral-spiegelnd | Definition: Aussagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ Beobachtungen schildern und diese ohne Wertung an die Schule zurückspiegeln. |
| | fragend-impulsgebend | Definition: Aussagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ Fragen an die Schule richten oder durch das, was sie sagen, Impulse für mögliche Veränderungen und Entwicklungen in der Schule geben. |

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargelegt und damit die beiden oben angeführten Forschungsfragen beantwortet.

5.1 In welchem Verhältnis stehen pädagogisches Handeln und organisationsbezogene Aspekte? Welche Bereiche von Unterricht, Lernen und Schule werden in den Rückmeldungen thematisiert? (Forschungsfrage 1)

In den Rückmeldungen nehmen 'kritische Freund:innen' Bezug sowohl auf pädagogisches Handeln als auch auf organisationsbezogene Aspekte. Beides hat – wie sich Tabelle 2 entnehmen lässt – einen ähnlich hohen Stellenwert.

Tab 2: Häufigkeiten der codierten Textpassagen in den Kategorien zu den Themen der Rückmeldung (absolute Zahlen und Prozentwerte)

| Themen der Rückmeldung | Häufigkeit (absolut) | Häufigkeit (in Prozent) |
|---|----------------------|-------------------------|
| Bezug auf pädagogisches Handeln | 293 | 53% |
| Bezug auf organisationsbezogene Aspekte | 262 | 47% |
| Gesamt | 555 | 100% |

Bezug auf pädagogisches Handeln

In den Aussagen der ‚kritischen Freund:innen‘ wird *pädagogisches Handeln* der Akteur:innen in den besuchten Schulen umfassend thematisiert. ‚Kritische Freund:innen‘ beziehen sich dabei auf das (vorhandene oder fehlende) professionelle pädagogische Handeln, das sich auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich bezieht.

„Ich nehm mit(.) dass ihr euch Zeit nehmen könnt(.) manchmal auch für einzelne Kinder(.) und mit denen ganz intensiv etwas tun könnt(.) wofür diese Kinder gerade Interesse haben und nebenbei ist es noch möglich(.) darüber zu sprechen(.) wie geht’s dir eigentlich und (.) was möchtest du verändert haben und wo möchtest du hin und wie können wir das schaffen(.) dass du dich vielleicht sozial auch noch wohler fühlst.“ (Merkur, Pos. 22)

Für die weitere Bündelung und Verdichtung des komplexen Datenmaterials eignen sich die Standards des Schulverbunds. Bei der Thematisierung *pädagogischen Handelns* wird über alle Rückmeldungen hinweg am häufigsten ein inhaltlicher Schwerpunkt auf Themen gelegt, die sich dem Standardbereich 3 zuordnen lassen: *„Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben“*. Gestaltungs- und

Handlungseinheit ist hier die Schule. Darunter fallen Themen wie z. B. ein achtungsvoller Umgang in der Schule und Fragen des Schulklimas sowie die Gestaltung von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. Ähnlich häufig finden sich Aussagen, die sich dem Standardbereich 2, *„Das andere Lernen – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung“*, zuordnen lassen. Darunter fallen Fragen der Gestaltung eines selbstverantworteten und selbsttätigen Lernens, der Gestaltung von Lernen in Sinnzusammenhängen und die Umsetzung einer Erfahrungsorientierung beim Lernen. Gestaltungs- und Handlungseinheit ist hier die Klasse. Die Thematisierung des Standardbereichs 1, *„Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung“*, erfolgt im Vergleich zu den beiden genannten Standardbereichen etwas seltener. Angesprochen werden hier Fragen der Individualisierung des Lernens, der individuellen Zuwendung und der Betreuung von Schüler:innen. Gestaltungs- und Handlungseinheit ist hier ebenfalls die Klasse im Sinne der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Lernenden innerhalb einer Lerngruppe. Nur wenige Textpassagen, die als pädagogisches Handeln codiert wurden, lassen sich dem Standardbereich 4, *„Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘“*, zuordnen. Das Ergebnis ist insofern erwartungsgemäß, als es in diesem Standardbereich um das Lernen der Organisation geht. Die hier codierten Textpassagen umfassen z. B. Fragen des Schulprofils, der Schulentwicklung oder des Arbeitsklimas. Sofern dieser Standardbereich thematisiert wird, erfolgt dies stets in Bezug auf das Lernen der Schüler:innen und bezieht sich insofern auch auf das pädagogische Handeln.

Bezug auf organisationsbezogene Aspekte

In den Rückmeldungen finden sich darüber hinaus in großem Umfang Bezüge auf *organisationsbezogene Aspekte*. ‚Kritische Freund:innen‘ benennen dabei schulische Bedingungen, die dem pädagogischen Handeln einen Rahmen geben und dieses unterstützen: insbesondere lern- und unterrichtsbezogene Ressourcen, Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie geteilte Visionen, Normen und Werte.

Bei der Thematisierung *organisationsbezogener Aspekte* liegt ein inhaltlicher Schwerpunkt auf *Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung*. Insbesondere Aussagen in Bezug auf Teamstrukturen und Teamarbeit finden sich häufig.

„Sie haben ja eine hervorragende Kapazität derweil (.) dass sie(..) das Team bestehend aus (..) Lehrkräften(.) dazu kommen dann Schulbegleiter [...] und diese BUD Kräfte. Und/ also all diejenigen(.) die in einer Klasse mit den Kindern(.) mit dem Kind arbeiten. Das finde ich großartig(.) dass Sie das so haben. Dass Sie alle die da(.) mit den Kindern arbeiten(.) dass die zusammen das Klassenteam bilden. Dass Sie gemeinsame Teamsitzungen haben(.) wenn ich das richtig verstanden habe(.) [...] und dass Sie sich da hervorragend absprechen können und sich die Rollen klären und aufgeteilt wird(.) wer erarbeitet was. Das ist/das ist großartig(.) dass Sie diese/ dass Sie das so zugeschnitten haben und da diese Ressource so nutzen(.)“ (Venus_1, Pos. 35)

Am zweithäufigsten finden sich Textpassagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ *Visionen, geteilte Werte und Normen* der Schule ansprechen. In der Regel wird dabei Bezug genommen auf eine wertschätzende Atmosphäre in der Schule oder schulweite Rituale, die von den ‚kritischen Freund:innen‘ beobachtet werden konnten.

„Also wir haben in eurem Unterricht ganz viele schöne Rituale gesehen(.) die sich auch durchziehen(.) die auch für die Schüler klar durchsichtig waren(.) bei den Kleinen wurden die vom Lehrer teilweise noch erklärt(.) und die Rituale waren jetzt nicht nur für den einen Tag eingeprobt auf keinen Fall(.) sondern die waren wirklich(.) also die Kinder haben das wirklich gelebt(.) das war sehr schön.“ (Jupiter_1, Pos. 9)

Ähnlich häufig thematisieren ‚kritische Freund:innen‘ in ihren Rückmeldungen lern- und unterrichtsbezogene *Ressourcen*. Darunter fallen zeitliche Ressourcen der Schule, Materialausstattung sowie die Lern- und Unterrichtsräume.

„Und vielleicht auch im Hinblick noch mal auf die Individualisierung(.) weil wir ja anfangs auch gebeten wurden so mit auf den RAUM zu schauen und wir haben gesagt es ist/ ihr habt ganz viele tolle Räume(.) ihr habt diese WUNDERBARE Bücherei ihr habt den Computerraum(.) ihr habt das tolle Außengelände(.) ihr habt teilweise in den Fluren Möglichkeiten zu arbeiten und wir haben auch gesehen(.) das wird teilweise auch schon genutzt.“ (Uranus, Pos. 34)

Zusammenhang von pädagogischem Handeln und organisationsbezogenen Aspekten

Auffällig ist, dass *pädagogisches Handeln* und *organisationsbezogene Aspekte* überwiegend zusammen thematisiert werden. Die Überschneidung dieser beiden Kategorien fällt sehr hoch aus. Im Schnitt wurden acht von zehn codierten Textpassagen mit beiden Codes versehen. Daraus wird ersichtlich, dass ‚kritische Freund:innen‘ organisationsbezogene Aspekte in den Rückmeldungen mitdenken und diese überwiegend eng eingewoben sind in die Beschreibung des pädagogischen Handelns und die Rückmeldung insgesamt.

5.2 Wie werden die Lehrkräfte adressiert? Inwiefern werden sie in ihrer Professionalität wertgeschätzt und an der Deutung von Handlungsproblemen beteiligt? (Forschungsfrage 2)

Nach den Themen der Rückmeldungen soll nun auf die Art der Rückmeldung durch die ‚kritischen Freund:innen‘ eingegangen werden (Tab. 3).

Tab 3: Häufigkeiten der codierten Textpassagen in den Kategorien zur Art der Rückmeldung (absolute Zahlen und Prozentwerte)

| Art der Rückmeldung | Häufigkeit (absolut) | Häufigkeit (in Prozent) |
|----------------------------|----------------------|-------------------------|
| wertschätzend-hervorhebend | 102 | 30% |
| neutral-spiegelnd | 167 | 48% |
| fragend-impulsgebend | 75 | 22% |
| Gesamt | 344 | 100% |

Alle drei Arten der Rückmeldung kommen vor: *wertschätzend-hervorhebend*, *neutral-spiegelnd* und *fragend-impulsgebend*. Am häufigsten formulieren ‚kritische Freund:innen‘ ihre Rückmeldung in einer Art und Weise, bei der sie ihre Beobachtungen neutral schildern und ohne Wertung an die Schule zurückspiegeln. Mit Hilfe dieser Art der Rückmeldung erhalten die schulischen Akteur:innen ein sehr offenes, zugleich aber inhaltlich fokussiertes Angebot zur Reflexion der eigenen schulischen Praxis, das sie weder vorschnell einschränkt noch Lösungen vorgibt, die weniger anschlussfähig an die eigene Praxis sind.

„Uns ist es aufgefallen im Kontext mit den Büchern(.) die gestern geführt worden(.) ich weiß gerade den Namen nicht [...] wo die Kinder aufschreiben(.) was sie GEMACHT haben(.) also die schreiben ich habe MATHE GEMACHT oder Englisch GEMACHT(.) aber sie schreiben nicht auf(.) was sie dabei GELERNT haben(.) Also sie schreiben nicht(.) ich habe die Past Tense gelernt oder ich habe gelernt(.) dass Waldboden rutschig ist(.) wenn er nass ist oder solche Dinge [...] also so sie schreiben auf womit sie sich beschäftigt haben(.) aber nicht das Lernen (.) das ist uns in dem Moment noch mal sehr bewusst geworden(.) dass da ein Unterschied ist (.)“ (Merkur, Pos. 26)

Am zweithäufigsten werden Rückmeldungen in einer *wertschätzend-hervorhebenden* Art gegeben. ‚Kritische Freund:innen‘ stellen dabei ihre Beobachtungen lobend dar oder heben Eindrücke und Beobachtungen in anerkennender Art und Weise hervor. Rückmeldungen dieser Form wertschätzen die pädagogische Arbeit der Akteur:innen. Ein Bewusstsein für Stärken der Schulen kann damit ebenso unterstützt werden wie die Wahrnehmung von bewährter schulischer Praxis.

„Ich habe noch nie so eine tolle Schule gesehen(.) was ich mitnehme ist (.) dass Kinder hier ohne Druck in ihrem eigenen Tempo lernen dürfen an ihren eigenen Aufgaben(.) also das was wir als Individualisierung bezeichnen(.) das ist hier ganz hervorragend und das nehme ich mit auf jeden Fall.“ (Saturn_2, Pos. 12)

Seltener geben ‚kritische Freund:innen‘ den Akteur:innen der besuchten Schule eine Rückmeldung in einer *fragend-impulsgebenden* Art und Weise. Dabei richten ‚kritische Freund:innen‘ entweder konkrete Fragen an die Schule oder geben ihnen durch das, was sie sagen, Impulse für mögliche Veränderungen und Entwicklungen. Rückmeldungen dieser Art sind fokussiert auf den als herausfordernd markierten Bereich im Kontext von Unterricht, Lernen und Schule, zugleich aber so offen formuliert, dass eigene Deutungen und daraus resultierende, für die eigene schulische Praxis anschlussfähige Entwicklungen bestehen bleiben. Grundsätzlich schließen Rückmeldungen dieser Art auch die Möglichkeit mit ein, sich als Schule bewusst gegen eine Fokussierung auf benannte Bereiche zu entscheiden.

„Ja das zentrale Anliegen ist ja vom BÜZ(.) und ich denke wir sind [...] ja alle Schulen die sich auf den Weg machen wollen(.) die sich entwickeln wollen und deshalb ist ja auch das Anliegen als kritische Freunde(.) zu hospitieren und wir haben(.) so zwei Impulsfragen(.) die wir Ihnen gerne mit auf den Weg geben möchten. Und die erste Frage ist so für uns(..) an welchen Stellen können die partizipativen Strukturen(.) die schon da sind(.) erweitert werden? Oder aber vielleicht neue partizipative Strukturen geschaffen werden(.) sodass sie zum einen als einzelner Kollege(.) aber auch im Team (..) sich gegenseitig entlasten können.“ (Uranus_Rückmeldung, Pos. 19)

Es ist hervorzuheben, dass sich die drei Arten der Rückmeldung nicht gegenseitig ausschließen, sondern jede einzelne Art vielmehr in allen Rückmeldungen vorkommt. Teilweise finden sich Unterschiede in der Verteilung der Arten der Rückmeldung. Diese könnten auf unterschiedliche Arbeits- und Rückmeldekulturen in den Arbeitskreisen hindeuten. Allerdings kann auch die Fragestellung und die damit verbundenen Beobachtungen die Art der Rückmeldung beeinflussen. So lag einem Peer Review z. B. die Fragestellung zugrunde: *“Wo liegen Stärken und wie können sie für die Schulentwicklung genutzt werden?”*. Hieraus wird eine gewollte Fokussierung auf Stärken ersichtlich, die einen hohen Anteil an wertschätzend-hervorhebenden Adressierungen erklären kann.

6 Diskussion

Die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation stellt innerhalb der Erziehungswissenschaft ein wiederkehrendes Thema dar. Einen deutlichen Schub hat dieses Thema mit dem in den 1990er Jahren einsetzenden Schulentwicklungsdiskurs erhalten, der Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ betrachtet und Schulentwicklung folglich als Entwicklung der

Einzel­schule versteht. Obwohl in dieser Hinsicht Konsens besteht, gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, welchen Stellenwert eine Organisations- und eine Professionslogik dabei haben und wie beides im Interesse gelingender und nachhaltiger Schulentwicklung aufeinander bezogen und ausbalanciert werden kann. Der vorliegende Beitrag hat die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation aus einer Anwendungsperspektive thematisiert. Am Beispiel des Schulverbands *Blick über den Zaun* wurden Peer Reviews – genauer: die darin eingelagerten Rückmeldungen von ‚kritischen Freund:innen‘ an die besuchten Schulen – hinsichtlich der Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation analysiert. Die präsentierten Ergebnisse lassen hierzu drei Rückschlüsse zu:

1. Das auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen bezogene pädagogische Denken und Handeln von Lehrpersonen sowie weiterem pädagogischen Personal an den besuchten Schulen hat sich als ein zentraler Bezugspunkt der Rückmeldungen herauskristallisiert. Inhaltlich beziehen sich die Rückmeldungen häufig auf Schule als Gemeinschaft, in der Demokratie gelernt und gelebt wird, Fragen des (anderen) Lernens sowie von individueller Förderung. Damit werden Probleme bearbeitet, die für die schulischen Akteur:innen relevant und die – auch weil die besuchten Schulen Fragestellung vorab formulieren – anschlussfähig an die schulische Praxis sind (Heinrich 2021). Insofern kann treffend von Schule als *pädagogischer* (anstatt ‚unpädagogischer‘) Handlungseinheit‘ gesprochen werden. Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse, dass es *die* eine pädagogische Handlungseinheit nicht gibt (Wurster & Feldhoff 2019). Je nach dem, um welche Merkmale es geht, ist die Schule die Handlungseinheit (Demokratie lernen und leben) oder die Klasse (Fragen des Lernens).
2. Pädagogisches Handeln wird dabei, wie die Ergebnisse weiter zeigen, konsequent als Handeln in Organisationen verstanden. Darin drückt sich eine Professions- und eine Organisationsbewusstheit aus, die Gestaltungs- und Möglichkeitsräume eröffnen können (Paseka 2013). Merkmale der Organisation geben dem pädagogischen Handeln einen Rahmen und können es unterstützen: insbesondere durch lern- und unterrichtsbezogene Ressourcen, Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie geteilte Visionen, Normen und Werte. Thematisiert werden in den Rückmeldungen auch diskursive und handlungsorientierte Formen der Zusammenarbeit der Akteur:innen und des gemeinsamen Lernens in formalen und informalen Gruppen. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf Merkmale einer ‚learning community‘ (Maag Merki et al. 2021).
3. Merkmale einer ‚learning community‘ prägen im Weiteren auch die Art der Rückmeldung durch ‚kritische Freund:innen‘. Alle drei identifizierten Arten der Rückmeldung – *wertschätzend-hervorhebend*, *neutral-spiegelnd* und *fragend-impulsgebend* – knüpfen an die Professionsinteressen der Akteur:innen an, indem sie deren Professionalität wertschätzen (anstatt sie zu verunsichern) und sie zur Deutung von Handlungsproblemen anregen (Heinrich 2021).

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Themen und die Art der Rückmeldung in mehrfacher Hinsicht an die Professionsinteressen der Akteur:innen anknüpfen (Heinrich 2021) und gleichzeitig den Blick auf das Ganze, d. h. Schule als Organisation, lenken. Es liegt nahe, dass dafür das *Leitbild* und die *Standards* im Schulverbund eine Rolle spielen, die das Ergebnis gemeinsamer Entwicklungsarbeit sind und die Orientierung für das alltägliche Handeln sowie für längerfristige Schulentwicklungsprozesse geben. Auch die regelmäßigen *Peer Reviews* zwischen Schulen (einschließlich der Rückmeldungen) orientieren sich einerseits an den Standards, sie gehen andererseits aber auch darüber hinaus, indem sie Möglichkeiten für diskursive Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse eröffnen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die hier skizzierten Praktiken der Schulentwicklung auf Akzeptanz der Akteur:innen stoßen und die Chance haben, Wirkungen in den Schulen zu entfalten.

Selbstverständlich sagen die berichteten Ergebnisse nichts über tatsächliche Wirkungen aus. Mit anderen Worten: Was passiert in den Schulen, wenn die ‚kritischen Freund:innen‘ wieder weg sind? Hier eröffnen sich Perspektiven für weitere Forschung im Interesse (weiterer) empirisch fundierter Erkenntnisse über Schulentwicklung und für die Schulpraxis. Für die Datenerhebung empfehlen sich Methoden, die – wie im vorliegenden Fall – am Handeln der Akteur:innen bzw. der Praxis von Schulentwicklung in natürlichen Settings und Gesprächen ansetzen (z. B. Steuergruppensitzungen oder Teambesprechungen) und die zudem längerfristige Prozesse nachzeichnen. Hinsichtlich der Datenauswertung sind rekonstruktive Verfahren weiterführend, mit denen in die Handlungspraxis abgesunkenes und stillschweigendes, d. h. implizites Wissen zugänglich gemacht werden kann.

Literatur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading & MA: Addison-Wesley.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 203-224) (Schule und Gesellschaft, Bd. 61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bastian, J. (2003). Pädagogische Schulentwicklung – Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule - Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick* (S. 265-272). Bielefeld: transcript.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bauer, K.-O. (1992). Von der mechanischen zur professionellen Organisation der Schule. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (4), S. 325-340.
- Blick über den Zaun (2007). Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/05/B%C3%BCZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf Zugegriffen: 17.05.2023.
- Blick über den Zaun (2019). Schulen lernen von Schulen. Ein Leitfaden für Peer-Reviews im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ). https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=519 Zugegriffen: 17.05.2023.

- Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.) (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Ausgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clement, U. & Wissinger, J. (2004). Implementation von Eigenverantwortung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Ausgestaltung* (S. 221-234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen - schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*, S. 1-35. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 291-313) (Schule und Gesellschaft, Bd. 61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2008). Einleitung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 9-21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ilsemann, C. von, Löhrmann, S., Trageser, H. & Antony, P. (2021, August). Neue Lernkultur für alle Schulen! Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen. https://www.boell.de/sites/default/files/2021-08/bo%23776ll.brief_TG16_Neue_Lernkultur_fu%23204%23136r_al_le_Schulen%2333.pdf Zugegriffen: 17.05.2023.
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 101-114). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [3. Aufl.]. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maag Merki, K. (2017). *School Improvement Capacity* als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Stefens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269-286) (Grundlagen der Qualität von Schule 2). Münster & New York: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- Maag Merki, K., Wullschlegler, A. & Rechtsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 159-180) (Schule und Gesellschaft, Bd. 61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement. Building learning-community capacity on living-system principles* [2. Aufl.]. London: Routledge.
- Paseka, A. (2013). Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 131-150. <https://doi.org/10.25656/01:11930>
- Plaum, M. (2023). *Peer Reviews zwischen Schulen im Rahmen von Schulnetzwerken. Ein Verfahren für Schulentwicklung* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 11). Münster: Waxmann.

- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* [2. Aufl.]. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1999). Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. *Pädagogik*, 51 (4), S. 37-40.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* [3. Aufl.]. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 47-57). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzel, H. (2010). Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse* (S. 263-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wurster, S. & Feldhoff, T. (2019). Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive. Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (1), S. 24-39. <https://doi.org/10.25656/01:23925>
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. & Häbig, J. (2018). Dimensionen von Schulentwicklung. Eine vergleichende Analyse der Beiträge. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 225-236). Münster & New York: Waxmann.

Autorinnenangaben

Carl, Franziska, Dr.,
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität, Schulnetzwerke und
Peer Reviews.
franziska.carl@uni-hamburg.de

Killus, Dagmar, Prof. Dr.,
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik
an der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung, Schulentwicklung,
Kooperation zwischen Eltern und Schule.
dagmar.killus@uni-hamburg.de

Plaum, Maren, Dr.,
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Schulnetzwerke, Schulentwicklungsberatung und
Peer Reviews.
maren.plaum@uni-hamburg.de

Julia Häbig und Enikő Zala-Mező

Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Schüler:innenpartizipation. Eine rekonstruktive Analyse

Zusammenfassung

Im Rahmen des Projektes „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ arbeiten Schulen im Sinne des Design-Based-Research Ansatzes gemeinsam mit Forschenden an der Weiterentwicklung von Partizipation von Schüler:innen. In Gruppendiskussionen werden die Erfahrungen mit Partizipation diskutiert, wobei die Auswertung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode unterschiedliche Orientierungen bei den Lehrpersonen zu Tage bringt. Die gefundenen Orientierungen werden vor dem Hintergrund des Professionalisierungsdiskurses eingeordnet und diskutiert, wobei auch reflektiert wird, welchen Beitrag die methodische Annäherung mit Hilfe der rekonstruktiven Methode zum Diskurs um Professionalisierung leistet.

Schlüsselwörter

Schüler:innenpartizipation, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Gruppendiskussionen, Schulentwicklung

Abstract

In the project “participative school improvement – improve instruction with students”, schools work together with researchers to develop student participation in the sense of the Design-Based-Research approach. In group discussions, the experiences with participation are discussed, and the analysis with the help of the documentary method brings to light different orientations among the teachers. The orientations found are classified and discussed against the background of the discourse on teacher professionalization, also reflecting on the contribution of the methodological approach using the reconstructive method to the discourse on professionalization.

Keywords

Student participation, professionalization, documentary method, group discussions, school improvement

1 Einleitung

Schulen und Lehrpersonen sind angehalten, Schüler:innenpartizipation im schulischen Alltag zu ermöglichen, im Kanton Zürich ist dies gesetzlich verankert (Kantonsrat des Kantons Zürich 2005). Aus der Forschung ist hierzu bekannt, dass Schüler:innenpartizipation vor allem im außerunterrichtlichen Bereich stattfindet, es den Lehrpersonen im Bereich des Unterrichtens und Lernens am schwersten fällt, Partizipation umzusetzen (Müller-Kuhn et al. 2020). Im Design-Based-Research-Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ haben sich vier Schweizer Sekundarschulen die Förderung von Schüler:innenpartizipation explizit zum Ziel gesetzt und zwar im Bereich des Lernens. In einem über drei Jahre dauernden Schulentwicklungsprozess arbeiten sie gemeinsam mit Forschenden daran, neue Formen von Partizipation zu entwickeln, auszuprobieren und anzupassen und reflektieren ihre Erfahrungen. Die beteiligten Schulteams sind dem Thema Schüler:innenpartizipation gegenüber folglich mehrheitlich offen und positiv eingestellt. Wie frühere Untersuchungen zeigen (Häbig et al. 2019; Zala-Mező et al. 2021) bestehen große Unterschiede in den Vorstellungen, was die Partizipation von Schüler:innen bedeutet.

Partizipative Prozesse sind offen (Böhme & Kramer 2001, S. 11), gehen mit Veränderungen der bisherigen Praxis einher und bedeuten auch das Betreten von Neuland. Auch im Rahmen der Projektkooperation zwischen Forschung und Schule kommen von den Beteiligten bisher wenig erprobte partizipative Instrumente zum Einsatz wie Großgruppenformate mit der gesamten Schulgemeinschaft oder auch Teamsitzungen mit Schüler:innen, Forschenden und Lehrpersonen zur Erarbeitung verschiedener Lernsettings. Neben der Entwicklung und Erprobung solcher konkreten partizipativen Settings hat das Projekt auch zum Ziel, zu erforschen, wie sich schulische Praxis verändert, wenn Schüler:innen konsequent in lernbezogene Schulentwicklungsprozesse eingebunden werden.

In diesem Beitrag wird anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus zwei Schulen rekonstruiert, welche Orientierungen¹ sich jenseits des kommunikativen Gehalts in Hinblick auf das Thema Schüler:innenpartizipation zeigen. Das Datenmaterial wird hinsichtlich der Frage untersucht, inwiefern sich anhand des Umgangs mit der Forderung, Schüler:innenpartizipation umzusetzen, Aussagen über Professionalisierung treffen lassen. Dafür wird die Dokumentarische Methode als Analyseinstrument eingesetzt, das den Zugriff auf implizites Wissen ermöglicht (Bohnsack 2014, 2017; Przyborski 2004).

1 Mit dem Begriff Orientierung wird auf das implizite Wissen verwiesen, gemäß des Orientierungsrahmens im engeren Sinne bei Bohnsack (2017, S. 103). Im Folgenden verwenden wir den Begriff auch oft im Plural, da es sich – je nach Diskursverlauf – nicht immer um einen geteilten Rahmen innerhalb der Gruppe handelt, sondern mehr oder weniger vereinbarte Orientierungen nebeneinander existieren.

2 Die Umsetzung von Schüler:innenpartizipation als Zuspitzung einer schulischen Antinomie

Partizipation in der Schule umzusetzen, wird durch die UN-Kinderrechtskonvention (UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) 1989) gestützt und kann als normative Setzung, die an Schulen und Lehrpersonen herangetragen wird, verstanden werden. Die Umsetzung der Partizipationsforderung in der Schule kondensiert dabei in besonderer Form eine den Lehrberuf konstituierende zentrale Antinomie, folgt man dem strukturtheoretischen Ansatz: Autonomie versus Heteronomie (Terhart 2011, S. 206). Nach dem strukturtheoretischen Ansatz werden die Anforderungen an Lehrpersonen „als in sich widersprüchlich dargestellt. Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart 2011, S. 206). Die Autonomie versus Heteronomie Antinomie bezieht sich darauf, dass Lehrpersonen Schüler:innen innerhalb des „Pflicht-Apparat[es] Schule“ zu Autonomie verhelfen sollen, „womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzenden pädagogischen Ambition formuliert ist: Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Terhart 2011, S. 206). Um mit dieser Antinomie umgehen zu können, bedarf es eines wissenschaftlich fundierten Wissens einerseits und eines fallbezogenen, individuellen Eingehens auf die einzelnen Schüler:innen andererseits, wobei das Handeln der Lehrpersonen von der „Ungewissheit des Handlungserfolgs gekennzeichnet ist“ (Helsper 2020, S. 181). Professionalisierung wird strukturtheoretisch als Krisenbewältigung gefasst, als Umgang mit der Ungewissheit, der sich durch die Anwendung von Routinen ausdrückt (Dietrich 2018, S. 282). Im Prozess, mit dieser Ungewissheit umzugehen, bedarf es auf Seiten der Lehrpersonen der Entwicklung bestimmter Voraussetzungen, um den „Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper 2016, S. 104).

Die den Beruf charakterisierende Ungewissheit ist dabei nicht nur mit Unsicherheit und Herausforderung verbunden, sondern laut Gruschka gerade Ausgangspunkt für „gehaltvolle Bildungsprozesse“ (2018, S. 16), denn „ohne Ungewissheit keine Bildungsprozesse“ lautet seine These (Gruschka 2018, S. 15). Oder, mit Kramer, bezugnehmend auf Oevermann, gesprochen: „Wissen (implizit oder explizit) konstituiert sich in der Erfahrung der Bewältigung von Krisen“ (Kramer 2013, S. 21). Krisen und Routinen sind dem strukturtheoretischen Ansatz folgend nicht als Gegensätze zu betrachten, sondern vielmehr miteinander verwoben, denn es kann „der Orientierungsrahmen als Form der Bewältigung der Krise im Modus der Routine bestimmt werden, die jedoch selbst erneut in eine Krise einmünden kann, wenn sich die Routinen nicht mehr bewähren“ (Kramer 2013, S. 22). Das will heißen, dass Routinen, wenn sie nicht mehr der Situation angebracht sind und zur Lösung der „prinzipiell krisenhaften »Lebenspraxis«

(Kramer 2013, S. 22) beitragen, selbst zur Krise werden können, womit auch ein Zusammenhang zwischen 'alter' bzw. 'veralteter', nicht mehr hilfreicher Praxis und 'neuer' Handlungspraxis hergestellt wird: Neues (Handlungs-)Wissen wird auf Basis des davorigen (Routinen) generiert und kann nicht von diesem isoliert betrachtet werden. So führt Kramer mit erneuter Bezugnahme auf Oevermann an: „Geltungskrisen oder eine „krisenhafte Übergangszeit“ werden dadurch bestimmt, dass „das »alte« Wissen in Frage gestellt und ungültig wurde, indem ein »neues« widerlegendes und aufhebendes Wissen allmählich sich bewährend an diese Stelle trat“ (Oevermann 2006, S. 107). Die Überwindung der Krise verbindet sich somit mit der Entstehung des Neuen, wobei das Neue ein bisher nicht in dieser Form realisiertes und verwirklichtes Altes darstellt“ (Kramer 2013, S. 22, Herv. i.Orig.).

Betrachtet man nun das Szenario eines partizipativen Settings, sei es im Unterricht oder im außerunterrichtlichen Rahmen, so kennzeichnet sich auch dieses durch eine Unvoraussagbarkeit des Ergebnisses, da zunächst ein Prozess geöffnet wird. Partizipation, verstanden als Mitbestimmung, Einbindung der Kinder und Jugendlichen in einen Prozess, als dialogisches Miteinander (und nicht etwa als eher instrumentalisierte Selbstbestimmungsaktivität im Sinne von selbstgesteuerten Lernsettings, wie sie im schulischen Alltag öfter anzutreffen sind), eröffnet Entscheidungsspielraum für weitere Personen neben der Lehrperson (Müller-Kuhn & Häbig 2022). Damit wird die Rolle der Lehrperson verändert und die Ungewissheit, die Unterrichtssituationen bereithalten, noch potenziert. Werden Schüler:innen beispielsweise in die Themenwahl für ein Fach einbezogen, sind alle Szenarien eines Ausgangs denkbar: von stundenlanger Diskussion verschiedener Themen ohne abschließende Einigung, über konstruktiven Austausch und Betrachtung einiger Themen mit abschließender Priorisierung bis hin zu ausbleibenden Antworten von Seiten der Lernenden und Rückübertragung der Entscheidung an die Lehrperson.

Im Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ setzen sich die Lehrpersonen der beteiligten Schulen intensiv mit der Frage auseinander, wie sie Schüler:innenpartizipation umsetzen können, was sie anregen kann, aus bisherigen Routinen herauszutreten und neue Handlungspraktiken zu entwickeln, die hier untersucht werden. Im Beitrag wird die Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes genutzt, um die besonderen Anforderungen der partizipativen Unterrichts- und Schulgestaltung herauszuarbeiten.

3 Zugang zu implizitem Wissen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode

Das Handeln der Lehrpersonen wird in diesem Beitrag mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Es wird angenommen, dass das Sprechen über die Partizipationspraxis in der Schule wie auch die Art, wie die Diskussion geführt wird, Aufschluss über kollektives, implizites Wissen der Gruppe liefern. Bohnsack fasst Professionalisierung als „etwas, was eine Handlungspraxis, genauer: eine interaktive Praxis, ein soziales System oder [...] einen bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum, ein Milieu resp. deren Konstitutionsbedingungen auszeichnet“ (Bohnsack 2020, S. 101).

Mit Bohnsack kann bezüglich der Handlungsebene unterschieden werden zwischen „proponierter“ und „performativer“ Performanz (Bohnsack 2020, S. 70): Ersteres ist die Handlungspraxis, worüber die Lehrpersonen berichten, also die in Erzählungen und Beschreibungen, im vorgestellten Fall in den Gruppendiskussionen dargestellte Performanz. Zweiteres lässt sich in Interaktionsanalysen, wie beispielsweise Unterrichtsbeobachtungen, herausarbeiten. Bei beidem handelt es sich jedoch um Praktiken, wobei diese „habitualisierte Handlungspraxis [...] auf einem ‚atheoretischen‘ oder impliziten bzw. stillschweigenden Wissen als Grundlage eines ‚unausdrücklichen Erkennens‘ [basiert]“ (Bohnsack et al. 2013, S. 83). Um dieses Wissen zu rekonstruieren, eignet sich die Dokumentarische Methode mit ihrem Blick hinter den kommunikativen Gehalt des Geäußerten. Nachdem mit Hilfe der formulierenden Interpretation der kommunikative Gehalt aus den Gruppendiskussionen herausgearbeitet wird, wird in der reflektierenden Interpretation nach den dahinterliegenden Orientierungen gefragt. Im vorliegenden Fall lassen sich durch diese Analyse, deren wichtiger Bestandteil auch die Betrachtung der Diskursbewegungen im Gespräch bildet, Rückschlüsse darüber ziehen, wie sich die Gruppe in Bezug auf Partizipation positioniert, welche Orientierungen sie anstrebt, welche sie ablehnt. So wird untersucht, wie Lehrpersonen mit der Anforderung, Partizipation umzusetzen, umgehen. Zudem wird rekonstruiert, wie die Lehrpersonen mit der Autonomie-Heteronomie-Antinomie, die partizipative Settings insbesondere auszeichnet, umgehen, welches implizite Wissen ihre Praktiken leitet, was sich dann in Bezug zu Professionalisierung von Lehrpersonen setzen lässt. Das Vorgehen, mit Hilfe von Gruppendiskussionen nicht individuelle, sondern kollektive Orientierungen zu rekonstruieren, ermöglicht es dabei, Professionalisierung nicht aus einer individuellen Perspektive zu betrachten, sondern zu zeigen, wie diese Orientierungen in der Gruppe von Lehrpersonen kollektiv ausgehandelt werden.

4 Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen als Datengrundlage

Die Datengrundlage für die Auswertung bilden zwei Gruppendiskussionen an zwei Sekundarschulen in der Schweiz. Die Gespräche wurden im Sommer 2022 geführt, an der Schule Randau fand die Gruppendiskussion mit acht Lehrpersonen statt und dauert 66 Minuten, in der Schule Nortingen nahmen vier Lehrpersonen an der Gruppendiskussion mit einer Dauer von 55 Minuten teil. Als Gesprächsimpuls wurden folgende Fragen gestellt: „Wie können Schülerinnen und Schüler in eurer Schule mitbestimmen? Wie können sie ihre Ideen einbringen, wo und wie ist deren Meinung gefragt? Welche Erfahrungen macht ihr mit Partizipation an eurer Schule?“

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Orientierungen zweier Schulteams vorgestellt, die aus den Gruppendiskussionen zum Thema Partizipation rekonstruiert wurden. Es wird zunächst die Schule Randau vorgestellt, wobei die Einstiegsphase sowie eine weitere Passage im Verlauf der Diskussion analysiert werden.

5.1 Partizipation in einem klar definierten Rahmen (Schule Randau)

In der Schule Randau beginnt die Gruppendiskussion unter den acht Lehrpersonen folgendermaßen:

Y: Wie können Schülerinnen und Schüler in eurer Schule mitbestimmen? Wie können sie ihre Ideen einbringen? Wo und wie ist deren Meinung gefragt? Welche Erfahrung macht ihr allgemein mit Partizipation bei euch an der Schule? #00:00:30-4#

LP1: Also ich denke es gibt sicher Bereiche, wo sie mitbestimmen können und es gibt Bereiche, wo sie nicht mitbestimmen können, also mitbestimmen können sie ähm (.) wenn es um einfache Sachen geht, so wie ähm (.) Handyregeln, haben wir diskutiert oder ähm (.) kommt mir jetzt grad in den Sinn. Aber sicher nicht mitbestimmen können sie, wann z. B. der Unterricht beginnt am Morgen, können sie nicht sagen, wir wollen, dass der Unterricht um 8 beginnt oder wir wollen gar keine Lektionen mehr oder wir komplett was anderes (viele Hintergrundgeräusche), anderes Lernsetting, oder andere Lehr- äh Fächer oder andere äh die Schule komplett revolutionieren, das können sie nicht. Und im Kleinen können sie mitbestimmen, finde ich.

In ihrer Proposition auf den Gesprächsimpuls startet Lehrperson 1 in der Schule Randau mit einer klaren Trennung von Bereichen, in denen Schüler:innen mitbestimmen können und solchen, in denen nicht: Bei „einfachen Sachen“, worunter für die Lehrperson Handyregeln fallen, ist Partizipation möglich, bei großen Veränderungen wie dem Unterrichtsbeginn nicht. Der Bereich, in dem sie nicht mitbestimmen können, wird ausführlicher geschildert, wobei es so klingt, als

schildere die Lehrperson hier ihre Erfahrung, vor allem bei den ersten Beispielen („Unterricht um 8“). Es wird ein Kontrast aufgemacht von kleinen und großen Sachen, mit dem Bild „die Schule komplett revolutionieren“ werden größere mögliche Veränderungen angesprochen, wovon sie sich klar abgrenzt. Schule soll nicht grundlegend verändert werden, sondern demzufolge eher beim Alten bleiben.

Aus der gesamten Einstiegsphase lässt sich die Orientierung *Partizipation in einem klar definierten Rahmen* rekonstruieren. Die Lehrpersonen setzen einen engen Rahmen für Partizipation und wo und in welcher Form sie stattfinden kann, wodurch sie den Schüler:innen nur bedingt Autonomie zugestehen.

Im weiteren Gespräch nimmt die Diskussion einen antithetischen Verlauf, wie sich an folgendem Ausschnitt veranschaulichen lässt. Lehrperson 2 beschreibt mit der Reise der Abschlussklasse ein Beispiel für Partizipation, wobei die Erfahrung unterschiedlich gewertet wird:

LP2: „[...]Ein anderes Beispiel, das ich jetzt gehabt habe letzten Sommer mit der Abschlussklasse, war die Abschlussreise, wo sie alle gesagt haben, ja wir möchten noch zwei Tage weg, so wie die andere Klasse und dann haben meine Arbeitskollegin und ich gesagt ähm, ja ihr könnt das selber organisieren, macht mal. Und das haben sie natürlich erst in der letzten Minute dann erledigt und der Zug war schon ausgebucht und eben sie sind sich dessen gar nicht bewusst, was das für ein Aufwand ist und schlußendlich sind wir dann an einem billigem Campingplatz in [Ort] gelandet grad neben der Autobahn, wo sie dann selber gesagt haben, also es ist schon noch recht schmutzig da [...] und das war dann das Resultat von dem, aber wir haben sie wirklich machen lassen und sie haben eigentlich dort wirklich von A bis Z alles selber ähm durchgeführt. Und es war eine gute Erfahrung für sie [...] #00:08:15-4#

LP1: Was mir eben gefällt am ganzen Prozess ist, dass sie sehen, wenn ich etwas organisieren oder verändern möchte, dass ich dieses große Projekt in kleinere Schritte einteilen muss, ich muss verteilen wer macht was in der Gruppe auf das nächste Mal und ähm und gewisse Schritte in in uns, unserer Gesellschaft, auch politische Schritte, die brauchen Zeit. [...] Ähm, das beginnt dann mit ähm, ich muss äh ein Projekt haben, ich muss Stimmen einholen, ich muss auf das nächste Mal Informationen sammeln und dann wieder zusammenkommen und bis dann dass so weit ist, das braucht Zeit und und ich muss dran bleiben und diese Zeit, da muss man sie ein bisschen begleiten, aber das ist sehr wertvoll und das ist demokratisches Lernen [...] und ja auch das gehört zum Lernen oder, das ist das was traust du ihnen zu, dass sie es selber hinkriegen oder wie viel Frust lässt du zu, dass du am Schluss halt eben dort landest, auf diesem Campingplatz, ich persönlich hätte kein Bock drauf, würde ich sagen, ja mache ich nicht, denn dann würde ich eher tendenziell zu schnell eingreifen und sagen okay dann mach ich's oder ähm, oder dann (.) Ja, weiss. Aber das ist sicher, das ist ähm im Klassenrat auch, auch wenn du im Klassenrat, ähm revolutionieren willst, das braucht Zeit und das ist eine extrem wertvolle Erkenntnis für das Leben. #00:09:59-2#

SL:

– Aber

Jugendliche haben die eben manchmal nicht, diese Zeit //LP1:Ja.// Sie meinen diese Zeit oft //LP1:Ja.// nicht zu haben //LP1:Ja.// und dann geben sie auf und //LP1:Ja.// das

finde ich wirklich eine Gratwanderung, lasse ich eine Klasse eben in [Ort] das erleben und sage ich am Schluss noch, das hast du sicher nicht: Voila, wenn ich es gemacht hatte, wäre @wär wärs besser gewesen.@ Lass lass äh ich sie diese Misserfolgslebnisse erleben oder wo wo brems ich und wo greife ich ein, das finde ich, das ist extrem schwierig #00:10:30-2#”

Im Beispiel werden die Schüler:innen als Initiant:innen dargestellt, die ihren Wunsch klar äußern („ja wir möchten noch zwei Tage weg“), worauf Lehrperson 2 nach Rücksprache mit einer Kollegin die Zustimmung erteilt. Mit ihrer eher knapp gefassten Antwort „ihr könnt das selber organisieren, macht mal“, übergibt sie die Aufgabe komplett in die Eigenverantwortung der Schüler:innen. Die folgende Beschreibung ist ambivalent: Es wird beschrieben, wie die Schüler:innen zwar alles erledigen, allerdings nicht makellos (Zug schon ausgebucht, Campingplatz ist schmutzig, usw.). Die Lehrperson bewertet das Ereignis als „gute Erfahrung für sie [Schüler:innen]“, wie es für sie als Lehrperson war, bleibt unklar. Sie relativiert ihre positive Aussage mit der Ergänzung, dass diese Erfahrung erst am Ende der Schulzeit möglich war, jüngere Schüler:innen die Fähigkeiten dazu nicht hätten.

Lehrperson 1 schließt daran an und beschreibt einen in ihren Augen idealtypischen Prozess von Partizipation, wonach die Dinge ihren unveränderbaren Lauf haben und Zeit brauchen. Sie zieht eine Parallele zwischen Partizipation in der Schule und demokratischen Prozessen allgemein, wodurch ein Ziel von Partizipation ist, auf das Leben als Erwachsene in einem demokratischen System vorzubereiten. Aufgabe der Schule ist es, dass die Jugendlichen lernen, wie solch ein Prozess – bestehend aus „ein Projekt haben“, „Stimmen einholen“, „Informationen sammeln“ etc. abläuft und dass er zeitintensiv ist. Als wichtiges Erfolgskriterium benennt sie das „Dranbleiben“, es braucht Durchhaltevermögen, wobei die Schüler:innen begleitet werden müssen. Ab der Äußerung „und ja auch das gehört zum Lernen“ geht Lehrperson 1 auch auf ihre Rolle ein und schildert Partizipation als etwas Relationales. Partizipation ist abhängig vom Zutrauen der Lehrperson, dass die Schüler:innen es „hinkriegen“, aber auch die Bereitschaft, das Ergebnis zu akzeptieren, vor allem, wenn es auch für die Lehrperson Konsequenzen hat. Lehrperson 1 reflektiert ihre eigene Reaktion, wonach sie zu schnell eingreifen und es lieber selbst machen würde.

Daraufhin greift die Schulleitung ein im Modus einer antithetischen Differenzierung: Die Jugendlichen haben ihrer Wahrnehmung nach nicht die Einsicht und nötige Geduld für solche Prozesse. Darüber, dass die Prozesse Zeit brauchen, herrscht Einigkeit und es wird nicht diskutiert, ob es schnellere oder andere Prozesse geben könnte. Ihre Beschreibung der Jugendlichen, die für diese langwierigen Prozesse nicht bereit sind und frühzeitig aufgeben, ist eine statische, wenig relational: Die Dinge sind langwierig, die Jugendlichen ungeduldig, weshalb Partizipation kaum gelingen kann.

Die Schulleitung kommt auch auf die Abschlussreise zurück und rahmt die Geschichte anders – sie stellt sie hier als „Misserfolgsereignis“ dar und bringt den Gedanken ein, dass eine von der Lehrperson organisierte Reise zu einem besseren Ergebnis geführt hätte. So wird Partizipation zu einer Sackgasse: Die Schüler:innen bringen die Kompetenz des Wartens nicht mit, oder sie erledigen die Dinge auf niedrigem Niveau, wobei die Lehrpersonen fast verantwortungslos erscheinen.

In dieser zweiten Passage etabliert sich die Orientierung weiter, dass es die richtigen Wege gibt, wie die Dinge zu laufen haben. Bei der Frage der Verantwortungsverteilung wird in Extremen gedacht: Entweder haben die Schüler:innen die komplette Verantwortung, was wie im beschriebenen Beispiel mit der Reise zu einem unbefriedigenden Ergebnis führt, gemessen an den Erwartungen und Erfahrungen einiger Lehrpersonen. Oder die Lehrpersonen haben die Verantwortung inne. Hier scheinen die beiden Pole der Antinomie – Autonomie versus Heteronomie – quasi in Reinform auf. Alternative, gemeinsame Formen werden eher punktuell thematisiert.

5.2 Das Ideal der kontrollierten Unabhängigkeit (Schule Nortingen)

In einer weiteren Sekundarschule, Nortingen, beginnen die Lehrpersonen die Gruppendiskussion nach dem Erzählstimulus, indem sie vom Schulparlament, dem Klassenrat und der Unterrichtspraxis berichten und dabei schnell auf das Verhalten der Schüler:innen zu sprechen kommen:

LP2: Also Partizipation haben sie natürlich im Schülerparlament//SL: mhm (bejahend)// Klassenrat, äh und täglich. Wir machen Reflexionen, dann sagen auch ihre Meinung und was sie wollen, was sie nicht wollen, was sie brauchen und ich würde sagen täglich im Unterricht. @Ich glaub die fühlen sich so frei@. Ähm, das zu äußern, was sie, was äh bedrängt (.) oder was sie gerne möchten. Ich glaub da sind wir sehr offen unterwegs. #00:01:28-6#

LP1: Ech wörd jetzt grad so gägeteil so, also das finde ich au und das ich finde aber sie send eigentlich sogar [Ich würd jetzt grad so Gegenteil so, also das finde ich auch und das ich finde aber sie sind eigentlich sogar]. Ah sie sind manchmal sogar eher, ähm (.) ein bisschen passiv. Also sie sind sich gar nicht so richtig gewohnt, dass sie wirklich echt partizipieren. Sondern sie (.) wenn sie (.) reklamieren können, dann sind sie sehr schnell da. Wenn sie (.) irgendetwas, wenn's um einen LN [Leistungsnachweis, Anmerkung Vf] geht, der ihnen nicht passt oder dann sind sie sehr dabei. Aber wenn's darum geht etwas zu entwickeln da so oder zu gestalten, dann merken sie jetzt gerade mit so einem Abschluss-, zwei Abschlusstage, die eigentlich die Schüler organisieren, da braucht's recht viel Zeit. Und wir müssen's dann doch beibringen. Sie sind teilweise immernoch recht in der Konsumhaltung, so meiner Meinung. Es braucht auch Zeit, dass sie wirklich echt partizipieren. So meine Erfahrung. #00:02:30-4#

Lehrperson 2 bringt Partizipation als erstes mit dem Schulparlament in Verbindung, erwähnt dann den Klassenrat und fügt hinzu, dass Partizipation täglich passiert. In ihrem Verständnis bedeutet Partizipation zu sagen, was man will, braucht und nicht braucht, es wird folglich damit gleichgesetzt, seine Meinung zu äußern. Als letztes in der Aufzählung wird der Unterricht als Ort für Partizipation genannt. Lehrperson 2 beschreibt Freiheit und auch Vertrauen als Voraussetzung für Partizipation und sieht diese als gegeben an in der Schule. Bei den Dingen, die geäußert werden können, werden von Lehrperson 2 positive wie auch negative Punkte genannt. Das implizite Verständnis von Partizipation – Bedürfnisse äußern, oder mitteilen, wie man etwas findet – wird erneut bestätigt. Es dokumentiert sich die Vorstellung, dass es eine bestimmte Einstellung von Seiten der Erwachsenen braucht, damit Partizipation stattfinden kann, nämlich Offenheit. Es kann auch so interpretiert werden, dass dadurch der Raum für Partizipation abgesteckt wird. Die Lehrpersonen sind diejenigen, die gestalten und den Schüler:innen den Raum geben, ihre Meinungen zu äußern.

Lehrperson 1 widerspricht in Form einer Antithese sehr direkt, was sie auch auf der kommunikativen Ebene expliziert – sie möchte „das Gegenteil“ hervorbringen. Es erfolgt eine externe Attribuierung auf die Schüler:innen – sie „sind passiv“, was die Lehrperson allerdings etwas abschwächt und nicht absolut formuliert. Damit wird Partizipation mit dem Verhalten der Schüler:innen in Verbindung gebracht, wobei die Schüler:innen laut Lehrperson 1 nicht die für Partizipation notwendigen Voraussetzungen mitbringen. In der Weiterführung relativiert Lehrperson 1 das fixe Bild etwas („sie sind sich gar nicht richtig gewohnt“), es eröffnet sich die Möglichkeit, dass sich die Schüler:innen an ein anderes Verhalten gewöhnen könnten. Die Schüler:innen werden als aktiv beim Reklamieren über Dinge beschrieben (Bsp. Leistungsnachweis), aber als passiv, wenn es ums Gestalten oder Entwickeln geht. Hier zeigt sich der Unterschied zur Lehrperson 2 im Partizipationsverständnis. Partizipation sollte mehr sein, als die Meinung zu sagen, es sollte eigene Gestaltung beinhalten. Lehrperson 1 spricht von „echtem“ Partizipieren, woraus sich schließen lässt, dass es auch unechte Partizipation gibt, wozu in ihren Augen z. B. das „Reklamieren“ gehört. Echte Partizipation bestünde darin, dass Schüler:innen auch „Entwickeln“ und „Gestalten“. Als Negativbeispiel wird die Organisation der Abschlussstage genannt, wobei den Lernenden der Zeitaufwand bewusst wird, und es sich im Prozess zeigt, dass das Eingreifen der Lehrperson notwendig wird: „Und wir müssen's dann doch beibringen.“ Wie in der Schule Randau scheint auch hier eine vorbestimmte Art des Organisierens zu existieren, wodurch die klassische pädagogische Rollenverteilung bestehen bleibt – die Lehrperson bringt etwas bei, die Schüler:innen sind die Rezipierenden, was Lehrperson 1 als „Konsumhaltung“ fasst. Die Aussagen von Lehrperson 1 deuten darauf hin, dass die „echte“ Partizipation im Sinne von „Gestaltung“ und „Entwicklung“ einem Schema zu folgen hat und dem Ideal der freien Meinungsäußerung – wie das Lehrperson 2 skizziert – entgegengesetzt wird.

Aus der Einstiegspassage der Schule Nordingen lässt sich als Orientierung das *Ideal der kontrollierten Unabhängigkeit* rekonstruieren: Es dokumentiert sich, wie der Partizipationsbegriff zwischen Meinungsäußerung und selbständiger Gestaltung ausgehandelt wird. Der Weg dahin wird als eher traditioneller Lernprozess geschildert. Ein Unterschied zwischen den Teilnehmenden zeigt sich im Partizipationsverständnis. Es bestehen Prozesse, in denen Partizipation erwartet oder umgesetzt wird, wie bei den Abschlusstagen. Dabei verfügen die Lehrpersonen über das Wissen, welche Planungsschritte notwendig sind, und erwarten von den Schüler:innen, dass sie diese umsetzen. Partizipation besteht hier darin, dass die Schüler:innen ohne direkte Anweisungen der Lehrpersonen diese Schritte angehen.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion erfolgt eine explizite Reflexion von Veränderungsprozessen:

LP1: Das finde ich schon, also ich finde das eine Herausforderung, finde sechs Jahre, also sie kommen mit den Lernerfahrungen und das wir wollen ja jetzt etwas Neues für sie, es ist für uns neu für sie. In gewissen Bereichen können wir es schon und sie können's auch schon, aber es geht jetzt wirklich auch ums Lernen, dass sie dort mitentscheiden, dass sie dort partizipieren. Und und eben, dass sie das das wirklich gut läuft, wie man das gut organisiert, vor allem mit den Schwierigkeiten, die dann auftauchen, dass man nicht wieder zurück fällt oder ich persönlich, das machen wir dann später oder wie so, altes Muster, aber das man einfach sich gegenseitig immer wieder moti-, wir uns motivieren, dass es, das wir sagen, nein komm jetzt wir machen's wieder, wir probieren's nochmal. #00:15:53-0#

LP2: Das ist sowieso eine Phase der Entwicklung, auch für uns. Wir sind in ganz anderen Mustern sind wir aufgewachsen und und geprägt worden, wir müssen uns jetzt wirklich mit mit dem Willen sagen, ich möchte dort hin oder. Und dann muss man, über diese Muster muss man hinweg-, hinwegspringen und es ist wirklich wie du sagst, immer wieder, dass immer wieder auf alte Muster zurückgreift, sobald es äh stressig wird oder sobald man merkt es kommt Chaos rein, man hat keine Kontrolle darüber hat man die Tendenz wieder auf alte Muster zurück zu kehren, oder. Also auch für uns, ein ein riesiges, ein riesiges Umdenken und Umlernen. #00:16:27-2#

SL: Eben, das ist ja wie bei den Schülern, oder. Eben sie haben ein Lernverhalten oder @ mitgebracht von ihren sechs Jahren oder sieben@, wo sie schon äh zur Schule gingen und jetzt kommen sie in eine Sekundarstufe, die es vielleicht anders macht, oder eben freier ist und und freier Lernen kann oder meine Themen wählen kann, meine Richtung und dann ist es bei den Lehrpersonen genau so, oder. Die haben auch, wie lange hast du, bist du Lehrperson, also dann hast du auch deine Geschichten und deine Muster und deine Abläufe. Und aus diesen, diesen Mustern, auszubere- diesem Rahmen, die du dir immer () auszuberechnen und auch da wieder Fortschritte zu machen oder eben etwas Neues zu lernen, auch selbst als, als Lehrperson. Das, das ist ja eigentlich dann die Entwicklung, oder die beide mitmachen, Schüler wie auch Lehrpersonen und Schule. #00:17:20-2#

Dass die Schüler:innen ihr Lernen selbst steuern (Kern des Schulmodells der Schule Nortingen), wird von Lehrperson 1 als Herausforderung definiert. Offenbar geht sie davon aus oder hat die Erfahrung gemacht, dass die Schüler:innen in den Schuljahren zuvor wenig Gelegenheit dazu hatten, es ist „etwas Neues für sie“, was die Lehrpersonen ganz klar für sie „wollen“. Die Perspektiven bleiben getrennt – die Lehrpersonen wollen etwas für die Schüler:innen, worin sich die Antinomie Autonomie versus Heteronomie ausdrückt. Es scheint außer Frage, dass alle im Lehrpersonenteam dieses Wollen unterstützen und am Thema Partizipation arbeiten wollen. Dennoch ist es auch für die Lehrpersonen neu, wodurch eine Parallele zu den Schüler:innen aufgemacht wird, beide befinden sich in der gleichen Situation. Lehrperson 1 relativiert noch etwas und berichtet von Bereichen, in denen die Schüler:innen schon etwas „können“. Das Neue wird hier als Kompetenz konzipiert, die man erlernt haben muss, Schüler:innen wie Lehrpersonen. Es bedarf eines Lernprozesses bei beiden Parteien, um das Neue umsetzen zu können. Dazu ist es notwendig, dass die Schüler:innen „mitentscheiden“ können und den Entwicklungsprozess mitgestalten. Durch diese Mitgestaltung sieht Lehrperson 1 das Ziel erreichbar, dass es „wirklich gut läuft, dass man das gut organisiert“. Sie rechnet aber mit Schwierigkeiten: z. B. die Lehrperson, die in alte Muster zurückfällt, was als Gefahr wahrgenommen wird, da das alte Muster vermutlich mit der Einschränkung von Partizipation beim Lernen einherginge. Um eine solche Entwicklung zu verhindern, führt Lehrperson 1 die Gemeinschaft als wichtige Ressource an: Die Lehrpersonen untereinander können sich motivieren, auch an etwas Schwierigem dranzubleiben und es wieder zu probieren. Die Wir-Sie-Differenzierung bleibt in der Passage mehrfach betont, so wird die angedeutete (Lern)Gemeinschaft mit den Schüler:innen nicht vollzogen, sondern bei der klassischen Rollenaufteilung geblieben.

Im Zuge einer Elaboration spricht Lehrperson 2 von einer „Phase der Entwicklung“, wobei auch sie die Parallele von Schüler:innen und Lehrpersonen aufgreift. Auch Lehrperson 2 formuliert eine Idee, wie ein Zurückfallen in alte Muster verhindert werden kann: Ihr zufolge braucht es eine Willensanstrengung und ein Ziel vor Augen, man muss „mit dem Willen sagen, ich möchte dort hin“. Bei dieser in der Ich-Perspektive formulierten Aussage ist die Erwachsenenperspektive dominant, die Lehrpersonen sehen sich als Hebel für Veränderung und es erfolgt hier keine externe Attribuierung auf die Schüler:innen. Mit dem Verb „hinwegspringen“ macht die Lehrperson deutlich, dass es für eine solche Entwicklung einer Kraftanstrengung bedarf. Zugleich ist es ein sehr dynamisches Bild, das Leichtigkeit impliziert. Der Sprung suggeriert, dass das Vorhaben nicht als kontinuierliche, an Bestehendem geknüpfte Entwicklung gedacht ist, sondern einen Cut darstellt. Manche Situationen – Stress, Chaos – führen dazu, dass Lehrpersonen auf alte Muster zurückgreifen. Damit greift Lehrperson 2 den Horizont auf, an dem sich Lehrperson 1 orientiert hat: Chaos und verlorene Kontrolle sind das Gegenteil von „gut organisiert“, es gilt dies zu vermeiden.

In einer weiteren Elaboration greift die Schulleitung das Gesagte bestärkend auf und macht die Parallele zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen noch evidenter: Wie von Lehrperson 1 entworfen, geht sie auch davon aus, dass die Schüler:innen vor der Sekundarstufe andere Erfahrungen gemacht haben. Sie verwendet mehrmals den Begriff „Freiheit“, wodurch sie sich von anderen Schulen abhebt. Mit „Ausbrechen“ wird ein ähnlich starkes Bild für Veränderung verwendet wie zuvor, in welchem sich wieder der Freiheitsaspekt findet. Auch diese Bewegung ist mit Anstrengung verbunden und bedarf eines starken Willens. Die Folge sind „Fort-schritte“ – hier folgt sie der Orientierung von Lehrperson 1, dass durch die Veränderung etwas Positives, Besseres geschieht. Der Zusatz „auch selbst als LP“ weist darauf hin, dass es für Lehrpersonen weniger normal ist, einen solchen Schritt zu machen – die Schüler:innen sind es wohl eher gewohnt, aufzubrechen, zu lernen, sich zu verändern, dennoch ist es auch den Lehrpersonen möglich.

In der Schule Nortingen werden Veränderungsprozesse von den Lehrpersonen reflektiert, wobei sich die Orientierung rekonstruieren lässt, dass Veränderung und die Einführung von etwas Neuem mit dem Ablegen und Überwinden des Alten einhergeht. Die Lehrpersonen dieser Schule haben ein klares Ziel vor Augen, das sie nicht hinterfragen. Entwicklung wird konzipiert als Sprung und Ausbrechen, was auch Risiko beinhaltet, denn die größte Gefahr dabei ist es, in alte Muster zurückzufallen. Es dokumentiert sich eine Orientierung, bei der die Lehrpersonen wissen, was gut ist für die Schüler:innen und sie dort hinbringen. Damit wird auch hier die Antinomie Autonomie versus Heteronomie abgebildet. Kleine Korrekturen zeigen sich in den Aussagen von Lehrperson 1, die ein Fenster für die Mitwirkung der Schüler:innen öffnet und diese als notwendig beschreibt.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse auf zwei Ebenen diskutiert und eingeordnet: zunächst auf der inhaltlichen Ebene, indem betrachtet wird, wie sich die Auslegung von und der Umgang mit dem Thema Schüler:innenpartizipation professionstheoretisch einordnen lässt. Und anschließend auf der methodologischen Ebene, indem reflektiert wird, was die Verwendung der Dokumentarischen Methode und insbesondere der Kontext der Gruppendiskussion an Erkenntnissen für den Professionalisierungsdiskurs liefert. Abschließend wird ein Fazit gezogen.

6.1 Partizipation als antinomische Anforderungssituation und der mögliche Umgang damit

Das Datenmaterial wurde hinsichtlich der Frage untersucht, inwiefern sich der Umgang mit Schüler:innenpartizipation und der damit verbundenen Antinomie von Autonomie versus Heteronomie als ein möglicher Prozess in der Professionalisierung rekonstruieren lässt.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen hat ergeben, dass die – durch das Schulentwicklungsprojekt forcierte – Auseinandersetzung mit dem Thema Schüler:innenpartizipation für die Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt, wobei sich Parallelen zeigen. In beiden Schulen dokumentieren sich in den Schilderungen der befragten Personen Hinweise auf Unsicherheit bezüglich der Frage, wie sich Partizipation umsetzen lässt und insbesondere in Bezug auf die Frage, wieviel Steuerung, Eingreifen – das heißt heteronomes Handeln – es bei Prozessen von Seiten der Lehrpersonen braucht.

Die Bewältigung dieser Unsicherheit erfolgt an beiden Schulen leicht unterschiedlich: An der Schule Randau ließ sich eine Orientierung rekonstruieren, die sich als *Partizipation in einem klar definierten Rahmen* zusammenfassen lässt. Die Lehrpersonen umgehen damit das Moment des offenen Ausgangs in einem partizipativen Setting und suchen Ungewissheit zu minimieren. In ihren Schilderungen lässt sich Partizipation als pädagogisch unzumutbar rekonstruieren, woraus Skepsis gegenüber einer Veränderung der Praxis resultiert. Die Lehrpersonen dieser Schule reagieren auf die Verunsicherung, indem sie auf Altbewährtes zurückgreifen und somit eine Reduktion von Ungewissheit anstreben. Ungewissheit wird hier nicht als Chance für die Entstehung neuen Wissens oder Weiterentwicklung gesehen, wie es Gruschka (2018) konzipiert, sondern als potenziell bedrohendes Szenario, das es einzugrenzen gilt. Möglicher Erklärungs- und zugleich Umgangsansatz für die Praxis kann hier sein, dass den Lehrpersonen diese Sichtweise auf ihr Handeln als (per se nicht auflösbare) antinomische Herausforderung in dieser Weise nicht bewusst ist und aufgezeigt werden muss. Ein Weg wäre es, ihnen diesen strukturtheoretischen Zugang zur Professionalität transparent zu machen, was in die Lehrpersonenausbildung integriert werden könnte. Im Beispiel des vorgestellten Projektes könnte ein Zugang sein, Räume zu schaffen, in denen sie ein solches 'Aushalten' von Unsicherheit schrittweise erfahren und ausprobieren könnten, ohne dass es gleich große Konsequenzen für sie hat.

In der Schule Nortingen zeigt sich bei den Lehrpersonen eine Reflexion des eigenen Verhaltens, das sie in Relation zum Verhalten der Schüler:innen setzen. Sie bleiben allerdings in gewissen Situationen – ähnlich wie Randau – in einer klassischen vermittelnden Rolle. Die Lehrpersonen sehen sich und die Schüler:innen teilweise aber auch in ähnlichen Rollen, beide befinden sich beim Entwickeln in einem Lernfeld. Der Übergang von bekannten Strukturen in neue Praktiken wird als ein herausforderndes „Ausbrechen“ beschrieben. Indem der Prozess den Lehrpersonen bewusst ist – sie betonen und reflektieren die Herausforderungen, die die Umsetzung vom Neuen für sie mit sich bringt – unterliegen sie den Anforderungen der Praxis nicht blind, was Helsper (2016) als Gefahr formuliert hat, mehr noch, sie scheinen sich im Falle von Nortingen ganz bewusst gegen alte, vorherrschende Praxiszwänge und Routinen zu stellen. Sie elaborieren allerdings die mit dem Neuen verbundene Ungewissheit nicht, sondern gehen von deren

Überlegenheit im Vergleich mit dem Alten aus. Anders als im Team der Schule Randau erscheint Partizipation in ihren Schilderungen nicht als unzumutbar, sondern die Lehrpersonen eröffnen den Schüler:innen die Möglichkeit für Auseinandersetzungen im Entwicklungsprozess.

Die beiden Beispiele zeigen unterschiedliche Wege auf, mit der dem Lehrpersonenhandeln immanenten Ungewißheit umzugehen, was sich am Beispiel von Partizipation untersuchen ließ. Košinár (2018) beschreibt „drei Formen des Umgangs mit Ungewissheit“ (S. 260), die sie wie folgt ausführt: 1. „Schließung von Ungewissheit durch ein breites Repertoire, das sowohl verschiedene Wissensbestände als auch Routinen und Planungshandlungen umfasst. 2. Anerkennung von Ungewissheit als (gesetzte) Bedingung professionellen pädagogischen Handelns. 3. Ausbalancieren von Krisen und Routinen über „situierete Kreativität“ [...] und Reflexivität“ (Košinár 2018, S. 260, Herv. i. Orig.). Die Orientierung der Lehrpersonen der Schule Randau lässt sich am ehesten der ersten Form zuordnen, da sich ein starkes Bestreben ausmachen lässt, die Ungewissheit aufzulösen, was im beschriebenen Fall mit dem Anwenden von bekannten Routinen und viel Planungsbestreben vorstattengeht. Die Orientierung der Lehrpersonen der Schule Nortingen kann am ehesten der dritten Form zugeordnet werden, da sich ein Schwanken zwischen Krise – Orientierung am Neuen – und Routinen – was schon bekannt ist über Partizipation, soll erlernt werden – beobachten lässt. Damit einhergehend lässt sich ein Moment von Kreativität – das klare Anstreben von etwas Neuem wird nicht in Frage gestellt – und Reflexivität – die Lehrpersonen reflektieren ihr Verhalten und bringen es mit dem der Schüler:innen in Bezug – feststellen.

6.2 Mehrwert des Fokus' auf kollektive Prozesse durch Einsatz der Dokumentarischen Methode in Gruppendiskussionen

Neben der inhaltlichen Einordnung der herausgearbeiteten Ergebnisse, lassen sich die Erkenntnisse auch auf methodologischer Ebene diskutieren. Während in vielen Arbeiten ein Zugang zur Professionalisierung erfolgt, der die individuelle Perspektive der Lehrpersonen ins Zentrum stellt, werden mit Hilfe der Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen rekonstruiert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Professionalisierung in ihren Dynamiken und ihrer Relationalität darzustellen. In den vorliegenden Fällen liegen überwiegend antithetische Bezugnahmen der am Gespräch Beteiligten vor, was auf einen geteilten zu Grunde liegenden Orientierungsrahmen und einen inkludierenden Modus (Przyborski 2004) verweist. Auch wenn sich Differenzen ausmachen lassen, bestärken sich die Gesprächsteilnehmenden insgesamt in ihren Äußerungen und gelangen zu einer gemeinsamen Orientierung. Indem in den Gruppendiskussionen die genauen Bezugnahmen aufeinander analysiert werden, lässt sich ein Prozess der Wissensgenerierung im Team rekonstruieren. Das Handlungswissen wird kollektiv generiert,

wobei in den analysierten Beispielen die Thematisierung von Routinen (Kramer 2013) implizit erfolgt. So drückt sich im Beispiel der Schule Nortingen auf der kommunikativen Ebene eine starke Ausrichtung nach vorne, weg von „alten Mustern“ aus. Die reflektierende Interpretation hingegen ergibt, dass gerade das gemeinsame Nicht-In-Frage-Stellen von Entwicklungszielen, in diesem Fall hin zu Schüler:innenpartizipation, als routinierte Praxis gedeutet werden kann, die das Team als stabilisierendes Moment pflegt.

Im Fall der Schule Randau ist die Rolle der Schulleitung im Gespräch für die kollektive Wissensgenerierung in Bezug auf Partizipation zentral: Sie untermauert und validiert in ihrer die Passage abschließenden Synthese die von Unsicherheit gegenüber der Partizipationsanforderung geprägten Schilderungen der vorigen Lehrpersonen. Hierin lässt sich eine Praxis erkennen, die solche Unsicherheiten im Team zulässt. Indem sie so die Professionalität der Lehrpersonen nicht hinterfragt, bietet sie Ansatzpunkt für einen anderen Umgang mit der geäußerten Unsicherheit – einem Aushalten und Ausprobieren statt des gezeigten dominierenden Bedürfnisses der Schließung und Auflösung. Hier ist der Einsatz der Dokumentarischen Methode mit dem Fokus auf kollektive Orientierungen hilfreich, da sie das Zusammenspiel der einzelnen Diskursbewegungen beleuchten kann und welche Rolle der kollektive Rahmen spielt.

6.3 Fazit

Abschließend bleibt zu fragen, welche Implikationen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen formulieren lassen für erstens die Lehrer:innenbildung im besonderen Kontext der Partizipationsförderung und zweitens für die Erforschung von Professionalisierung.

Die hier herausgearbeiteten Orientierungen gegenüber Schüler:innenpartizipation zeigen auf, dass die Umsetzung dieser Anforderung, selbst in einem projektgeprägten Setting, das Unterstützung bietet, herausfordernd ist. Ein Weg, einen Umgang damit zu finden, besteht für die Lehrpersonen darin, Probleme und Unsicherheiten anzusprechen und durch die Diskussion eine (gemeinsame) Position zu finden. Anschließend daran ist zu fragen, welche Hilfestellungen angeboten werden können, um den Umgang mit der Ungewissheit zu erleichtern. Hier sind auf zwei Ebenen Szenarien denkbar: Zum einen könnte die theoretische Einbettung des Themas Schüler:innenpartizipation als herausfordernde Aufgabe für pädagogisch Professionelle – im Sinne des strukturtheoretischen Zugangs – helfen, da dieser die bestehenden Antinomien zunächst als solche offen legt und transparent macht. Dies kann mögliche Erwartungen an eine einfache, technische ein-zu-eins Umsetzung von Partizipation abschwächen und durch das Anerkennen der Schwierigkeit und der Herausforderung Schulteams in ihrer Suche bestätigen und stärken. Zweitens kann vor praxistheoretischem Hintergrund ein Weg in Richtung einer veränderten Praxis aufgezeigt werden, indem an den ein-

zelen Praktiken angesetzt wird: Indem neue Partizipationspraktiken ausprobiert werden, ohne von einer Erfolgsgarantie oder eines sofortigen Funktionierens auszugehen, können neue Erfahrungen gemacht werden, die die schulische Praxis schrittweise eventuell längerfristig verändern können, gerade wenn ein Austausch im Team über solche Erfahrungen erfolgt. Hier kann angenommen werden, dass eine Position, wie sie die Schulleitung der Schule Randau an den Tag legt, indem sie Ungewissheit und Skepsis in ihrem Team aufnimmt und nicht wertet, einem solchen Ausprobieren auch zuträglich sein kann.

Für die Erforschung von Lehrer:innenprofessionalisierung erweist sich auch aus diesem Grund das gewählte Vorgehen, kollektive Orientierungen in den Blick zu nehmen, als zu präferierendes, da genau solche Prozesse der Wissensgenerierung im Team damit untersucht werden können. Eine noch stärker vergleichende Analyse, in der weitere, auch nicht inkludierend verlaufende Gespräche herangezogen werden, was im vorliegenden Fall nicht gemacht wurde, kann dabei noch aufschlussreicher sein.

Reflektiert man darüber hinaus die eigene Forschungsposition im Vorhaben, lässt sich eine weitere Ebene ansprechen: Daten wie die hier präsentierten, die sich durch den Fokus auf das Kollektive auszeichnen, lassen sich in den Kontext der Schulentwicklungsforschung einordnen. Um im Sinne Heinrichs einer „professionssensiblen Schulentwicklungsforschung“ gerecht zu werden, müssten die Forschenden noch stärker „die Praxistauglichkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse plausibilisieren“ (Heinrich 2021, S. 301). Das kann erfolgen, indem solche Ergebnisse nicht nur von den Forschenden selbst, sondern im Austausch mit den Lehrpersonen diskutiert werden, was im vorliegenden Projekt im Rahmen von Weiterbildungstagen an den Schulen erfolgt.

Literatur

- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2001). *Partizipation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94982-0>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer-Verlag.
- Dietrich, F. (2018). Ungewissheit im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 277-297). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_13
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15-29). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2

- Häbig, J., Zala-Mező, E., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2019). „Im normalen Leben funktioniert das auch nicht“ Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 39-57). Bern: Hep Verlag.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität—Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005). Volksschulgesetz. https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetzbeschluesse/gesetzessammlung/zhlex-ls/erlass-412_100-2005_02_07-2006_08_21-106.html Zugriffen: 27.02.2023.
- Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255-275). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_12
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“, im Spiegel von „Krise“, und „Bewahrung“, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), S. 13-32.
- Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 56-73). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mező, E., Strauss, N.-C. & Herzog, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187-206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_11
- Oevermann, U. (2006). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79-118). Konstanz: UVK Verl.-Ges..
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim: Beltz. DOI: 10.25656/01:7095 <https://nbn-resolving.org/>
- UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), (1989). <https://www.unicef.org/what-we-do/un-convention-child-rights/> Zugriffen: 27.02.2023.
- Zala-Mező, E., Häbig, J., Egli, J., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2021). Schulinterne Aushandlung der Anforderung Lernende partizipieren zu lassen—Welche Schulentwicklungschancen entstehen? In E. Zala-Mező, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 123-142). Münster, New York: Waxmann.

Autorinnenangaben

Häbig, Julia, Dr.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schulentwicklung,

Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenpartizipation, Schulentwicklungsprozesse,
rekonstruktive Methoden.

julia.haebig@phzh.ch

Zala-Mezö, Enikő, Prof. Dr.,

Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung und Zusammenarbeit
zwischen Praxis und Forschung.

enikoe.zala@phzh.ch

Autor:innenverzeichnis

Altrichter, Herbert, em.o.Univ.Prof. Dr.,
Johannes Kepler Universität Linz.
Arbeitsschwerpunkte: Governance
des Bildungswesens und Schulreform,
Lehrer:innenbildungsforschung.
herbert.altrichter@jku.at

Bakels, Elena, Dr., wissenschaftliche Mitarbei-
terin (PostDoc) im Bereich Schulpädagogik,
Philipps Universität Marburg.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung,
Psychiatrie- und soziologische Forschung, psychisch
erkrankte Schüler:innen in Schule und Unter-
richt, qualitativ-rekonstruktive Methodologie.
elena.bakels@staff.uni-marburg.de

Boldt, Vanessa-Patricia, M. Ed., wissen-
schaftliche Mitarbeiterin an der Universität
Hamburg, Arbeitsbereich Schulpädagogik
und Schulforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen
in der Lehrer:innenbildung, Professionsfor-
schung, Dokumentarische Methode.
vanessa-patricia.boldt@uni-hamburg.de

Bonnet, Andreas, Prof. Dr., Professor für
Englischdidaktik, Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Bilingualer Unterricht/
CLIL, Mehrsprachigkeit im Englischunter-
richt, Kooperatives Lernen, Professionsfor-
schung.
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Carl, Franziska, Dr., wissenschaftliche
Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Hetero-
genität, Schulnetzwerke und Peer Reviews.
franziska.carl@uni-hamburg.de

Damm, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mit-
arbeiterin an der Justus-Liebig-Universität
Gießen, Institut für Kindheits- und Schul-
pädagogik, zudem Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs-
und Professionsforschung, Quer- und
Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf,
Forschendes Lernen und Praxisphasen im
Lehrer:innenberuf, Digitalisierung in
schulischen und erwachsenbildnerischen
Kontexten, qualitativ-rekonstruktive
Forschungsmethoden.
alexandra.damm@erziehung.uni-giessen.de,
damm@die-bonn.de

Dietrich, Fabian, Prof. Dr., Professor für
Schulpädagogik, Lehrstuhl für Schulpäda-
gogik, Fakultät für Kulturwissenschaften,
Universität Bayreuth.
Arbeitsschwerpunkte: Professions-/Profes-
sionalisierungsforschung, Berufskulturfor-
schung, Rekonstruktive Schulforschung,
Rekonstruktive Governanceforschung,
Schultheorie.
fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Häbig, Julia, Dr., wissenschaftliche
Mitarbeiterin am Zentrum für Schulent-
wicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenparti-
zipation, Schulentwicklungsprozesse,
rekonstruktive Methoden.
julia.haebig@phzh.ch

Heissenberger-Lehofer, Katharina, Mag.
Dr., HS-Prof., Hochschulprofessorin für
Begabungsförderung und Praxisforschung,
Pädagogische Hochschule Steiermark.

Arbeitsschwerpunkte: Begabungsförderung, Pädagogische Forschung und Forschendes Lernen in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung.
katharina.heissenberger-lehofer@phst.at

Hericks, Uwe, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik, Philipps Universität Marburg.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangforschung, Professionsforschung, qualitative Schul- und Unterrichtsforschung.
hericks@staff.uni-marburg.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, Qualitative Forschungsmethoden in der Professions- und Schulforschung.
jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Institut für Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Arbeitsschwerpunkte: Wandel von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierung und Lehrkräftebildung.
till-sebastian.idel@uol.de

Keller, Roger, Prof. Dr., Professor für Gesundheitspsychologie, Leiter des Zentrums Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Prävention im schulischen Kontext sowie inklusive Bildung.
roger.keller@phzh.ch

Keller-Schneider, Manuela, Prof. Dr., Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung angehender, berufseinstiegender und erfahrener Lehrpersonen, Kooperation und Schulentwicklung.
m.keller-schneider@phzh.ch

Killus, Dagmar, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung, Schulentwicklung, Kooperation zwischen Eltern und Schule.
dagmar.killus@uni-hamburg.de

Košinár, Julia, Prof. Dr., Leiterin Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer:innenbildungsforschung, Dokumentarische Professionalisierungsforschung, Berufsbiografische Laufbahnwege, hochschul- und seminardidaktische Methoden individualisierter Lehrer:innenbildung.
julia.kosinar@phzh.ch

Krammer, Georg, Mag. Dr., Priv.-Doz., HS-Prof., Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung und angewandte Psychometrie, Pädagogische Hochschule Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Psychometrie.
georg.krammer@phst.at

Laros, Anna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Methode, berufsbiografische Lehrer:innenbildungsforschung, Typologien.
anna.laros@phzh.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr., Abteilungsleitung Professions- und Systemforschung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung zur Lehrpersonenbildung.
tobias.leonhard@phzh.ch

Pauling, Sven, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität sowie Lektor für schulpraktische Professionalisierung und Schulentwicklung an der Universität Bremen.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Schulentwicklungsforschung, Reform- und Alternativschulen, Grounded Theory Methodology, Deutungsmusteranalyse.
sven.pauling@uol.de

Plaum, Maren, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Schulnetzwerke, Schulentwicklungsberatung und Peer Reviews.
maren.plaum@uni-hamburg.de

Reitinger, Johannes, HS-Prof., PD, Dr., Rektor der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Professionalisierung von Lehrpersonen, Demokratische Bildung.
johannes.reitinger@ph-linz.at

Soukup-Altrichter, Katharina, HS-Prof.in, Dr.in, Vizerektorin für Lehre und Forschung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Forschung in der Lehrer:innenbildung, Unterrichts-, Schul- und Organisationsentwicklung.
katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at

Weber, Christoph, HS-Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten, Lehrer:innenbildungsforschung.
christoph.weber@ph-ooe.at

Wittek, Doris, JProf. Dr., Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Zala-Mezö, Enikő, Prof. Dr., Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung und Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung.
enikoe.zala@phzh.ch

Der wissenschaftliche Diskurs um „Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen“ hat sich in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert. Vor diesem Hintergrund gibt der Band einleitend einen Einblick in die Pluralität professionstheoretischer Ansätze, in die Vielfalt von methodischen Zugangsweisen und in das Spektrum beforschter Inhalte. Es folgen zwölf empirische Beiträge zu aktuellen Forschungsprojekten, die im Band nach drei Schwerpunktbereichen geordnet werden: „Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf das Praxisfeld Schule“, „Auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden einwirkende Akteur:innen“ und „Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen im Schulfeld“. Mit dem Band wird das Anliegen verfolgt, den facettenreichen Diskurs um Professionalisierung und Professionalität studienbasiert anzureichern, eine Meta-Perspektive auf die Vielfalt des Diskurses zu ermöglichen sowie zur Reflexion dieser Vielfalt anzuregen.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung“ wird herausgegeben von Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard und Christian Reintjes.

Die Herausgeber:innen



Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke hat die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen inne.



Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider ist Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

978-3-7815-2600-6



9 783781 526006