

Dokumentarische Schulforschung

Doris Wittek / Jörg Korte
Dominique Matthes / Hilke Pallesen
(Hrsg.)

Dokumentarische Professionsforschung

Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen
zur Professionalisierung von Lehrpersonen

k linkhardt

Wittek / Korte / Matthes / Pallesen
Dokumentarische Professionsforschung

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,
Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Doris Wittek
Jörg Korte
Dominique Matthes
Hilke Pallesen
(Hrsg.)

Dokumentarische Professionsforschung

Grundlagentheoretische und empirische
Bestimmungen zur Professionalisierung
von Lehrpersonen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k



*Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft
(DFG) – Projektnummer 431542202.*

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>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © natrot, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2025. 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 ver-
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6131-1 digital
ISBN 978-3-7815-2675-4 print

doi.org/10.35468/6131

Inhaltsverzeichnis

Doris Wittek

Dokumentarische Professionsforschung zu Lehrpersonen – einleitende Rahmung	7
---	---

Grundlagen- und gegenstandstheoretische Bestimmungen

Ralf Bohnsack

Rahmenkomponenten einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung	21
---	----

Julia Košinár

Normative Bestimmungen pädagogisch professionellen Handelns – ein Vergleich verschiedener Professionsansätze	42
---	----

Andreas Bonnet, Uwe Hericks und Elena Bakels

Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz der Professionsforschung: empirische Erkundungen aus Schulpädagogik und Fachdidaktik	69
---	----

Tobias Leonhard

Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung. Ein Kontrastierungsversuch	89
--	----

Studienreview

Doris Wittek, Dominique Matthes, Viveca Pasternak und Linda Schneider

Dokumentarische Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen – ein Studienreview	113
--	-----

Empirische Erkundungen

Dominique Matthes und Laura Fuhrmann

„Auszeiten“ im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben? Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des ‚Lehrer:innen-Sabbaticals‘ 161

Matthias Olk

Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion. Zwischen den Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums und den Erfahrungsdimensionen des Habitus 190

Barbara Hövels und Petra Herzmann

„Dann würde ich kündigen – das tu ich mir nicht an.“ Dokumentarische Rekonstruktionen von Beiträgen im #twitterlehrerzimmer 208

Maria Bringmann

Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache 228

Michael Stralla, Tobias Dohmen und Kathrin Racherbäumer

„Das war dann schon Chefaufgabe“ – Kollegiales Führen und Hierarchie 250

Autor:innenverzeichnis 275

Doris Wittek

Dokumentarische Professionsforschung zu Lehrpersonen – einleitende Rahmung

Zusammenfassung

Die einleitende Rahmung zum Sammelband verfolgt zwei Ziele. Zum ersten soll das Gegenstandsfeld der Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen in seiner Spezifik verortet werden. Im Überblick werden dabei die mit dieser Forschungsrichtung verbundenen methodologisch-methodischen Grundannahmen deutlich. Zum zweiten wird das Erkenntnisinteresse des Sammelbandes umrissen, das auch jeweils in den enthaltenen Beiträgen im Band reflektiert wird. Als Teil einer Reihe von Bänden innerhalb des DFG-geförderten Netzwerks Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) werden gegenstandsbezogene, methodologische sowie methodische Erkenntnisse und offene Fragen der praxeologischen Untersuchung von pädagogischer Professionalität und Professionalisierung offenbar.

Schlagworte

Dokumentarische Professionsforschung, Dokumentarische Methode, Lehrpersonen, Lehrer:innen, Professionalisierung

Abstract

“Documentary professional research on teachers – introductory framing”

The introductory framework of the anthology pursues two objectives. Firstly, it aims to locate the field of Documentary Professional Research on Teachers in its specificity. This overview elucidates the methodological and methodical assumptions associated with this research direction. Secondly, it outlines the research interest of the anthology, which is reflected in the contributions included in the volume. As part of a series of volumes within the DFG-funded network Documentary School Research (NeDoS), subject-specific, methodological, and methodical insights, as well as open questions concerning the praxeological investigation of educational professionalism and professionalisation, are revealed.

Keywords

Documentary Professional Research, Documentary Method, Professionalisation, Teachers

1 Dokumentarische Professionsforschung zu Lehrpersonen: zur Verortung des Gegenstandsfeldes

Betrachtet man den grundlagentheoretischen wie auch empirischen Forschungsstand zur Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrpersonen der jüngsten Vergangenheit, dann ist eine Verschiebung im Kräfteverhältnis der in den letzten beiden Dekaden maßgeblichen professionstheoretischen Perspektivierungen zu beobachten: Während bis dato größtenteils unhinterfragt von einer Trias des strukturaltheoretischen, des kompetenzorientierten und des berufsbiographischen Ansatzes gesprochen wird (Terhart 2011; Helsper 2021), etabliert sich zunehmend ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang als eigenständiger Ansatz. So nimmt auch das neueste Handbuch pädagogischer Praxis von Raphaela Porsch et al. (i.V.) als eine der sieben dort vertretenen Perspektiven erstmals eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive als eigenständige Theoretisierung der Professionalisierung von Lehrpersonen auf. Entsprechend argumentieren Doris Wittek et al. (2024), dass es mit dem zunehmenden Trend praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteter Studien eine sich anbahnende Verschiebung im Kräfteverhältnis der Professionsforschung (ebd., S. 90) gibt, die das bisherige Narrativ von der Trias der Professionsansätze zu einem ‚Quadrupel‘ werden lässt (Wittek et al. i. d. B.).

Zu erwarten ist, dass mit dieser Verschiebung andere, auch neue Untersuchungsgegenstände bzw. andere, auch neue Forschungszugänge bezüglich bereits etablierter Untersuchungsgegenstände den wissenschaftlich fundierten Blick auf den Lehrer:innenberuf und die soziale Praxis schulischer Interaktionssysteme verändern werden. So kommt mit dieser Verschiebung zunehmend das ‚implizite Wissen‘ als Kernkonzept der Praxeologischen Wissenssoziologie in den Blick der pädagogischen Professionsforschung, um Praktiken und Deutungen von Lehrpersonen zu erfassen (Bonnet & Hericks 2019; Martens & Wittek 2019; Rauschenberg & Hericks 2018). Konstitutiv wird dabei davon ausgegangen, dass es sich um Bedingungen der Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrpersonen handelt, die zunächst analytisch-rekonstruktiv entworfen sind (Bohnsack 2020, S. 8). Zugleich wird dieses implizite Wissen auch in Relation zu anderen Wissensformen, vornehmlich dem expliziten Wissen, und ins Verhältnis zu professionsbezogenen externen Normen und Erwartungen gesetzt (vgl. Bonnet & Hericks 2019). Das Feld der Schule wird dabei in doppelter Weise für den Lehrer:innenberuf relevant: Es trägt zur Herausbildung und Konturierung des impliziten Wissens bei und macht ggf. dessen Transformation erforderlich (Matthes & Hinzke 2022).

Verbunden mit der gesteigerten Relevanz einer praxeologisch-wissenssoziologisch fundierten Professionsforschung ist die zunehmende Verwendung der Dokumentarischen Methode als methodologisch daran anschließender Analysezugang zu verzeichnen. Und obgleich die Dokumentarische Methode bereits seit längerer Zeit auf den Gegenstandsbereich der pädagogischen Professionsforschung ausgeweitet wurde, werden der Begriff der Profession und ein Verständnis von Professionalisierung erst in aktuellen Publikationen umfassend im methodologischen Sinne der Wissenssoziologie definiert (Bohnsack 2020; Bohnsack et al. 2022; siehe auch die grundlegenden Beiträge i.d.B.). Begriffe der Gegenstandstheorie (resp. der Professionsforschung) werden in diesem Zuge in die Grundlagentheorie (resp. die Wissenssoziologie) integriert und gleichermaßen auch in Gegenrichtung ausgedeutet (Wittek & Martens 2022). Als ein aktuell viel beachtetes Beispiel kann die begriffliche Etablierung der ‚konstituierenden Rahmung‘ (Bohnsack 2020, S. 30ff.) als analytische Kategorie im Zugriff auf das Interaktions- und Kommunikationssystem Unterricht bzw. die Professionalisierung von Lehrpersonen gelten (in disziplinvergleichender Perspektive auch Bohnsack et al. 2024, Bohnsack i. d. B.). Ralf Bohnsack (2024) scheint – auch im Wissen um die Vielzahl an professionstheoretisch interessierten Studien mit der Dokumentarischen Methode – die konstituierende Rahmung als begriffliches Inventar zu ergänzen, um Interaktions- und Entscheidungsprozesse in sog. *people processing organizations*, „also in solchen Organisationen, in denen über die Identität und Biografie der Klientel (mit-)entschieden wird“ (S. 17), von denen anderer Organisationen unterscheiden zu können. Konstituierend ist diese Rahmung, da sich die Organisation im Vollzug der Praxis der Interaktion überhaupt erst *konstituieren* (Bohnsack et al. 2024, S. 11). Zudem sei die zentrale Aufgabe resp. die Funktion der konstituierenden Rahmung, dass die organisationsbezogenen Normen und die Praxis vermittelt werden, oder in den Worten der Praxeologischen Wissenssoziologie: dass die bestehende Diskrepanz zwischen Norm und Praxis bewältigt wird (Bohnsack i. d. B.). Diese Ausdifferenzierung kann schließlich als Anschluss an Weiterentwicklungen der metatheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie im Allgemeinen verstanden werden, wobei dieser Prozess bereits seit Anfang der 2010er Jahre im Gange ist (z. B. Bohnsack 2017; auch 2014).

Mit dem Hinweis auf die neueren Entwicklungen der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung deutet sich zudem an, dass eine Relation zum organisationsbezogenen Kontext, zum Feld der Schule im Sinne von Pierre Bourdieu (1996) unabdingbar ist. So offenbart sich die Dokumentarische Professionalisierungsforschung als ein Gegenstandsfeld innerhalb der Dokumentarischen Schulforschung. Jan-Hendrik Hinzke et al. (2023, S. 24) systematisieren ausgehend vom DFG geförderten ‚Netzwerk Dokumentarische Schulforschung‘ (NeDoS) eine Heuristik von insgesamt sechs Gegenstandsfeldern, die trotz inhaltlicher Überschneidungen deutlich differieren und an denen sich die aktuelle Doku-

mentarische Schulforschung aufspannen lässt: Diese Heuristik umfasst die Felder der Schulentwicklung (Hinzke & Bauer 2023), der Schulkultur (Kowalski et al. 2023), der Schule als Organisation (Kessler 2023), der Schüler:innen (Matthes et al. 2024), des Unterrichts (Bauer & Pallesen 2024) und für diesen Band zentral: das Gegenstandsfeld der Lehrpersonen (dieser Band; Korte et al. 2024).

Allerdings offenbart sich diese Heuristik für das hier interessierende Gegenstandsfeld der Professionalität und/oder Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen als in sich komplex und bedarf weiterer Ausdifferenzierung. Es ist festzustellen, dass die Studien dieses Gegenstandsfeldes in ihrem Erkenntnisinteresse zumeist der Phasierung der in der Bundesrepublik üblichen Abschnitte der Lehrer:innenbildung folgen (Wittek & Korte 2024, S. 13f.). Die Studien untersuchen insofern entweder die soziale Praxis von Studierenden des Lehramts oder Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst oder eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen mit jeweils spezifischen Fragestellungen. Aus professionstheoretischer Perspektive ließe sich formulieren, dass die Studien in ihren Rekonstruktionen entweder der sozialen Dimension des Lehrer:innen-Werdens, des Lehrer:innen-Seins oder des Lehrer:innen-Bleibens nachgehen; weniger im Fokus stehen Überlagerungen mehrerer dieser Dimensionen. Neben dem hier vorliegenden Sammelband zur Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen ist entsprechend bereits ein Sammelband erschienen, der sich mit grundagentheoretischen und empirischen Bestimmungen zur Dokumentarischen Professionsforschung spezifisch zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden als angehende Lehrpersonen beschäftigt (Korte et al. 2024). Das Gegenstandsfeld ‚Lehrpersonen‘ verstehen wir in diesem Sinne als ein Cluster, innerhalb dessen verschiedene Gegenstände bzw. Gegenstandsausformungen beforscht werden, die sich unter dem gemeinsamen Oberthema zusammenfassen lassen.

Dabei geraten spezifische, theoretische und empirisch-basierte Forschungsperspektiven in den Blick, andere hingegen nicht oder werden in spezifischer Weise relationiert. Verbunden sind diese Fragen zumeist mit verschiedenen Handlungs- oder Anforderungsstrukturen, innerhalb derer sich Lehrpersonen mit der schulischen Praxis auseinandersetzen (müssen). Auf Grundlage eines Studienreviews über die entsprechenden vorliegenden dokumentarisch operierenden Studien zu Lehrpersonen identifizieren Wittek et al. (i. d. B.) acht Forschungsbereiche, die methoden- bzw. gegenstandsbezogen die Professionalisierungsforschung zu Lehrpersonen kennzeichnen:

- Grundlagentexte zur Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen
- Forschung zur Berufsbiographie von Lehrpersonen und Lehrer:innenbildung
- Biographische Milieus von Lehrpersonen
- Genese von und Anlässe für Professionalisierung
- Implizite Wissensbestände zu Unterricht und Schüler:innen

- Implizite Wissensbestände zu Fachlichkeit und Fachunterricht
- Kooperation als schulische und außerschulische Interaktion
- Bildungspolitische und gesellschaftlich relevante Anforderungen an Lehrpersonen

Deutlich wird, dass das Gegenstandsfeld der Dokumentarischen Professionsforschung inhaltlich und auch in der Anzahl von Publikationen breit aufgestellt ist. Als Ausgangspunkt lässt sich die Studie von Uwe Hericks und Ingrid Kunze (2002) identifizieren; in deren Folge und der ersten umfangreichen Publikation von Hericks (2006) entwickelte sich das Forschungsfeld mit zunehmender Geschwindigkeit (siehe im Detail Wittek et al. i. d. B.). Eine Systematisierung, auch Heuristik, scheint angesichts der Fülle an Studien und ihrer Relevanz in der theoretischen und auch forschungsmethodischen Weiterentwicklung praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung mit der Dokumentarischen Methode überfällig, um den bisherigen Ertrag, aber auch Desiderate klar erkennen zu können. Zunächst ist augenfällig, dass vergleichende Studien, die das Proprium einer professionalisierten Praxis von Lehrpersonen erschließen, fehlen. Internationale oder disziplinvergleichende Studien zu Interaktionssystemen in Organisationen, die nicht als ‚*people processing*‘ zu verstehen sind, stehen aus. Auch Mehrebenenanalysen oder umfangreichere Analysen auf Grundlage von Interaktionsdaten scheinen notwendig, um den Untersuchungsgegenstand zu ergründen. Und damit scheint nur ein Ausschnitt weiterer Anschlüsse umrissen.

2 Erkenntnisinteresse und Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband als Teil einer Serie von Herausgeber:innenbänden, die maßgeblich auf Diskussionen im bereits erwähnten ‚Netzwerk Dokumentarische Schulforschung‘ zurückgehen, ist in diesem Sinne konzipiert. Leitend ist das Erkenntnisinteresse zu ergründen, welchen spezifischen Beitrag die Dokumentarische Methode für die Forschung zu sozialen Konstruktionen (Bohnsack 2021, S. 24ff.) bzw. praktischen Erfahrungen (Nohl 2017, S. 4) von Lehrpersonen (nicht) leisten kann. Um einerseits eine Übersicht über den Forschungsstand zu geben und andererseits an Desiderate und Debatten anzuschließen, versammelt der Band entsprechend Beiträge, die (empirische und/oder theoretisierende) Ergebnisse diskutieren, ihre eigenen Zugänge explizit thematisieren und sich zur bestehenden Forschung ins Verhältnis setzen. Ausgehend von diesen Klärungen kann ggf. wissenschaftliches Wissen über die berufliche Handlungspraxis generiert werden, welches der beforschten Handlungspraxis im Sinne möglicher Reflexionsimpulse auch zugänglich gemacht werden kann (Bohnsack 2007, S. 321).

Die Beiträge des Sammelbandes lassen sich mithin auf drei Ebenen unter spezifischen Fragestellungen lesen:

- *Klärungen von gegenstandstheoretischen (Neu-)Formierungen und empirische Anschlüsse daran:* Wie holen die professionstheoretischen Studien die aktuellen gegenstandstheoretischen Klärungen mit Blick auf die Praxeologische Wissenssoziologie empirisch ein? Welche Auswirkungen haben diese für die Anlage von entsprechend interessierten Studien zu Lehrpersonen? Welche Gegenstände kommen besonders in den Blick, welche bleiben eher verborgen?
- *Selbstpositionierungen praxeologisch-wissenssoziologischer Professionsforschung im schulpädagogischen bzw. fachdidaktischen Diskurs:* Wie verstehen schulpädagogisch bzw. fachdidaktisch interessierte Studien die Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrpersonen? Auf welche Begriffe wird sich bezogen, wie werden diese ggf. gegenstandsbezogen adaptiert oder ausgedeutet?
- *Verhältnisbestimmungen und Grenzüberschreitungen zwischen den professionstheoretischen Ansätzen:* Wie bestimmen die professionstheoretischen Studien das Verhältnis zwischen einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang und weiteren Ansätzen? Ergeben sich daraus grundlagentheoretische (Nicht-)Passungen, (In)Kongruenzen, komplementäre Anschlussmöglichkeiten? Wie werden ggf. grenzüberschreitende Studien konzipiert, welche grundlagentheoretischen Gründe sprechen dafür?

Der Sammelband gliedert im Zugang zu diesen Fragestellungen die Beiträge in drei Teile. Im *ersten Teil* finden sich vier Beiträge, die *grundlagen- und gegenstandstheoretische Bestimmungen* vornehmen.

Ralf Bohnsack entfaltet in seinem Beitrag jene Rahmenkomponenten einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung, die sich durch aktuelle disziplinübergreifende kontrastierende Vergleiche als spezifisch für die soziale Praxis und Interaktionssysteme in sog. *people processing organizations* in der Auseinandersetzung zwischen den beruflichen Akteur:innen und den Klient:innen gezeigt haben. Entlang von Studien zu den Organisationen der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit gelingt es ihm, eine etablierte sog. konstituierende Rahmung der Interaktion als wesentliche Voraussetzung professionalisierter Praxis im Anschluss an bereits vorliegende Publikationen weitergehend zu bestimmen (u. a. Bohnsack 2022, 2024). Die Dokumentarische Professionalisierungsforschung erschließt sich mit diesem transdisziplinären Zugang als elaboriertes Forschungsparadigma im Sinne analytischer aber auch normativ orientierter Studien zu bspw. Strukturen beruflicher und/oder professionalisierter Milieus von Lehrpersonen.

Julia Košinár widmet sich in ihrem Beitrag der Suche nach dem ‚Innovativen‘, wenn es um die Erforschung von Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive geht. Sie greift dabei die Themenbereiche der Lehrperson als Person und

in ihrer beruflichen Rolle, die Bedeutung der Fachlichkeit in der Interaktion sowie die Bedeutung der Institution Schule heraus, um den Innovationsgehalt entlang wissenssoziologischer Kategorienbildung zu ergründen. Als ein Ergebnis zeigt sich die Frage der Normativität im Zugang zur Fassung pädagogisch professionellen Handelns von Lehrpersonen, die im Vergleich verschiedener Professionsansätze und in den Folgen für die Dokumentarische Professionalisierungsforschung diskutiert wird.

Andreas Bonnet, Uwe Hericks & Elena Bakels beziehen sich in ihrem multiparadigmatisch ausgerichteten Beitrag auf aktuelle Studien auf Grundlage des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes und erschließen diese empirischen Erkundungen aus Perspektive der Schulpädagogik und der Fachdidaktik. Entlang einerseits der Differenz zwischen explizitem und implizitem Wissen sowie deren Relationierung im Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und andererseits der Differenz zwischen professionalisiertem und nicht-professionalisiertem Handeln fokussieren die Autor:innen spezifisch das Verhältnis von organisationalen Strukturen und der Berufsbiographie von Lehrer:innen. Damit werden das berufliche Handeln von Lehrpersonen hinsichtlich seiner Bewältigungsmodi im „Normengefüge der Schule“ (i. d. B., S. 84) zentral gestellt und Implikationen im Sinne der Lehrer:innenbildung ersichtlich.

Tobias Leonhard unternimmt in seinem Beitrag den Versuch, Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung derart kontrastierend gegenüberzustellen, dass deren Zugänge zur beruflichen bzw. professionellen Praxis von Lehrer:innen in ihrer Spezifik deutlich zum Ausdruck kommen. Ausgangspunkt ist das Anliegen, Professionalisierung als Prozess der Subjektivierung in den Praktiken von Bildungsorganisationen zu entfalten und damit Prozesse der Professionalisierung einer empirischen Rekonstruktion zugänglich zu machen. Im Kontrast einer praxeologisch-wissenssoziologischen und (hier tentativ) als praxeologisch-subjektivierungstheoretisch titulierten Perspektive offenbaren sich grundlagentheoretisch fundierte (In)Kongruenzen sowie komplementäre Anschlussmöglichkeiten der paradigmatisch differierenden Zugänge.

Den *zweiten Teil* bildet ein *Studienreview* mit dem Anspruch, analytisch basiert und systematisierend den Beitrag der Dokumentarischen Methode für die professionalisierungs- und professionsbezogene Forschung zu beschreiben. Sichtbar wird das erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch entsprechende, mit diesem Zugang verbundene Limitationen. *Doris Wittek, Dominique Matthes, Viveca Merle Pasternak* und *Linda Schneider* betrachten das Feld der Dokumentarischen Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum entlang seiner Spezifika, auch im Unterschied zu anderen etablierten Forschungszugängen. Die übergreifenden Erkenntnisse werden als Implikationen für anstehende Forschungen gedeutet.

Im *dritten Teil* sind Beiträge versammelt, die in pluraler Weise *empirische Erkundungen* im Gegenstandsfeld der Dokumentarischen Professionalisierungsforschung zu Lehrpersonen umfassen.

Dominique Matthes und *Laura Fuhrmann* wählen als gemeinsamen Gegenstand ihrer paradigmengreifenden Studie sog. ‚Auszeiten‘ im Lehrer:innenberuf. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer und ethnografischer Perspektive untersuchen die Autorinnen entlang von Interviewdaten, inwiefern die Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben Hinweise auf Professionalisierung in der Anforderung der Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person ergibt. Der Beitrag plädiert für eine Professionalisierungsforschung, die die (berufs-)biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen der Lehrpersonen stärker berücksichtigt. Zugleich werden für die Ebene der Lehrer:innenbildung Unterstützungsangebote zur Begleitung von Professionalisierung angeregt, die als Reflexionsimpulse der untersuchten Praxis gelten können.

Matthias Olk entfaltet entlang einer rekonstruktiven Studie zur Professionalisierung von Grundschullehrpersonen im gesellschaftlich derzeit hoch aktuellen Anspruch der Inklusion, inwiefern die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Eigenlogik der Alltagspraxis zur Professionalisierungsaufgabe für die Lehrpersonen wird. Die damit verbundene Relationale Typenbildung deutet offene Fragen von Schulentwicklung im Sinne von Inklusion an, da die Verschränkung von habituellen Erfahrungs- und organisationalen Problemdimensionen eine Komplexität im pädagogischen Handeln offenbart, die derzeit in der Debatte um inklusive Schule noch unbeachtet bleibt.

Barbara Hövels und *Petra Herzmann* erschließen in ihrem Beitrag das digitale Lehrer:innenzimmer der sozialen Plattform Twitter als neue Datensorte für die Dokumentarische Forschung. Entlang von Rekonstruktionen zu digitalen Beiträgen in der Folge der „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel“ (SWK 2022) können die Autorinnen zeigen, wie sich das Sprechen über die Profession von Lehrpersonen angesichts als unattraktiv benannter Arbeitsbedingungen vollzieht. In Zeiten gravierenden Mangels an Lehrpersonal in den Schulen offenbart der Beitrag die hohe Relevanz der wahrgenommenen beruflichen Belastungen als Unzumutbarkeiten und Anlass für berufliche Abwendungen in der Debatte um Reformen in der Lehrer:innenbildung.

Maria Bringmann geht in ihrem Beitrag Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule nach. Das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache kommt hier als ein derzeit gesellschaftlich hoch relevantes Feld der Lehrer:innenbildung in den Blick. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen zum Thema Mehrsprachigkeit offenbaren sich immense Widersprüche innerhalb der Logiken

der Handlungspraxis aufgrund der Bedingungen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, denen die Lehrpersonen wie auch die Schüler:innen ausgesetzt sind.

Michael Stralla, Tobias Dohmen und Kathrin Racherbäumer unternehmen in ihrem Beitrag den Versuch, ein Verständnis von Führungsaufgaben in Schule zu entwickeln, das die mit Schulentwicklung verbundenen Aufgaben und Selbstpositionierungen der beruflichen Akteur:innen nicht alleinig der Schulleitung zurechnet. Auf Grundlage von Interviewdaten, die während der Covid-19-Pandemie erhoben wurden, differenzieren die Autor:innen Modi des kollegialen Führens aus, die innerhalb der Hierarchie der Führungsebene der Einzelschule wie auch innerhalb der kollegialen Professionsgemeinschaft Herausforderungen für die Professionalisierung der mit Führungsaufgaben betrauten Lehrpersonen aufzeigen.

Mit seinen drei Teilen richtet sich der vorliegende Band sowohl an Forscher:innen, die einen ersten Einblick in die Dokumentarische Methode zur Professionsforschung, spezifisch bezogen auf die Professionalisierung von Lehrpersonen, erhalten möchten, als auch an Forscher:innen, die sich mit ihrer Forschung bereits im Themenfeld Dokumentarischer Professionsforschung verorten. Zudem werden über das konkrete Gegenstandsfeld der Forschung zu (angehenden) Lehrpersonen hinaus auch methodologische sowie methodische Erkenntnisse und offene Fragen der praxeologischen Untersuchung von pädagogischer Professionalität und Professionalisierung offenbar.

Literatur

- Bauer, Tobias & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (2024), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen u. a.: Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik* [1. Auflage]. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart, Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2007). Dokumentarische Methode. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 319-330). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1996). Die Logik der Felder. In Pierre Bourdieu & Loïc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 124-146). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hesper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen u. a.: Budrich.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 401-416.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode. Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2023). Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessler, Stefanie (2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korte, Jörg, Wittek, Doris & Schröder, Jana (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Dominique & Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.) (2022). Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. *Empirische Pädagogik*, 36 (3).
- Matthes, Dominique, Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke & Wittek, Doris (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Schüler:innenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [5. Aufl.]. Wiesbaden: Springer VS.
- Porsch, Raphaela, Leonhard, Tobias, Luttenberger, Silke & Kopp-Sixt, Silvia (Hrsg.) (i.V.). *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Rauschenberg, Anna & Hericks, Uwe (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Ent-

- wicklungen in der Dokumentarischen Methode. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel_Veroeffentlichung_230127.pdf. Zugegriffen: 05. Mai 2023.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57 (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Wittek, Doris & Korte, Jörg (2024). Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – einleitende Rahmung. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek Doris, Hinzke, Jan-Hendrik & Schröder, Jana (2024). Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium – ein Studienreview. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 85-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Wittek, Doris, Dr.

Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbes. Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Grundlagen- und gegenstandstheoretische Bestimmungen

Ralf Bohnsack

Rahmenkomponenten einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Zusammenfassung

Im Zentrum der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung steht die Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Praxis wie auch der Diskrepanzen und Inkongruenzen zwischen den Orientierungsrahmen der Interaktionsbeteiligten. Die mit einer gelungenen Bewältigung etablierte sog. konstituierende Rahmung der Interaktion als wesentliche Voraussetzung professionalisierter Praxis ist primär als eine Eigenschaft von Interaktionssystemen resp. von Interaktionsmilieus zu betrachten. Konstituierende Rahmung ist mit unvermeidbaren Fremdrahmungen der Klientel verbunden, womit zentrale Probleme für alle beteiligten Akteur:innen einhergehen. Die konstituierende Rahmung begegnet uns in diskursethisch unterschiedlichen Modi, die es empirisch zu rekonstruieren und zu typisieren gilt. Eine transdisziplinäre oder feldübergreifende komparative Analyse der beruflichen Praktiken in den Organisationen der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit führt zu erheblichen Erkenntnisgewinnen, da auf diesem Wege sowohl Potentiale der Generalisierung wie zugleich einer Rekonstruktion der feldspezifischen Besonderheiten eröffnet werden.

Schlagworte

konstituierende Rahmung, professionalisierte Milieus, people processing organizations, transdisziplinäre komparative Analyse, Praxeologische Wissenssoziologie

Abstract

Framework components of a praxeological-sociological professional research

Professionalization research in the manner of a Praxeological Sociology of Knowledge has its focus in the practical accomplishment of the relation of tension between rule (resp. norm) and practice as also in the discrepancies and incongruencies between the frames of orientations of those participating in organizational interaction. A successful accomplishment leads to the establishment of the so-called constituent framing of interaction, which is the

essential precondition for a professionalized practice. Professionalization thus primarily is to be recognized as a property of systems or milieus of interaction. Constituent framing inevitably means heteronomous framing (of the clients), which implies central problems for all participating actors. It appears in different modes of ‚Diskursethik‘, which are to be reconstructed and typified empirically. A transdisciplinary or cross-field comparative analysis of the professional practices in the organizations of school, early education and social work leads to a substantial augmentation of knowledge, because broader options for generalization as well as for specific peculiarities of the particular field may be opened.

Keywords

constituent framing, professionalized milieu, people processing organization, transdisciplinary comparative analysis

In dem Verständnis von Professionalisierung, wie es in diesem Beitrag entfaltet wird, steht das Problem der Praxis, resp. des theoretischen und empirisch-rekonstruktiven Zugangs zu dieser, im Zentrum. Ich möchte deshalb zunächst, in *Kap. 1*, kurz auf die umfassende Relevanz und Tragweite dieses Problems eingehen. Dieses ist nicht allein für die Professionalisierungsforschung zentral, und es betrifft auch nicht allein die sozialwissenschaftliche Handlungstheorie, sondern auch deren erkenntnistheoretische und methodologische Grundlagen sowie weitergehend auch diejenigen der Naturwissenschaften. Wie in *Kap. 2* dargelegt, wird es erst auf der Grundlage dieser Ausführungen möglich, die *Praxis selbst* von der alltäglichen Verständigung *über* diese und von unseren (normativen) Erwartungen an diese genauer zu differenzieren. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden in ihrer Logik sehr unterschiedlichen Ebenen haben wir, wie in *Kap. 3* nachzulesen ist, in unserer alltäglichen Existenz ständig zu bewältigen. Diese Bewältigung, ebenso wie auch diejenige der Vermittlung der Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen *Orientierungen* oder auch *Habitus* der an der jeweiligen Interaktion Beteiligten, vollzieht sich im Rahmen von konjunktiven Erfahrungsräumen oder auch Milieus. Wie sich auf der Grundlage der für die Dokumentarische Methode elementaren komparativen Analyse empirisch gezeigt hat und in *Kap. 4* dargelegt wird, gewinnen beide Vermittlungs- oder Bewältigungsleistungen eine besondere Ausprägung und Brisanz in den Organisationen der Frühpädagogik, der Schule und der Sozialen Arbeit. Da ihnen gemeinsam ist, dass in ihrer Praxis über Biografie und Identität der Klient:innen (mit)entschieden wird, habe ich sie als

people processing organizations¹ bezeichnet. Die beiden Vermittlungsleistungen, diejenige zwischen Norm und Praxis einerseits und zwischen diskrepanten Orientierungsrahmen andererseits, stellen die wesentlichen Herausforderungen dar, die in der beruflichen Praxis in diesen Organisationen bewältigt werden müssen, damit sie als *professionalisiert* gelten kann. Dort, wo dies gelingt, spreche ich von *konstituierender Rahmung*.

Wie weitgehend diesen Organisationen verallgemeinerbare strukturelle Merkmale zugeschrieben werden können, kann nur die empirisch-rekonstruktive und komparative Analyse zeigen. Diese wird, wie in *Kap. 5* genauer dargelegt, vor allem auf *zwei komplementären Wegen* entfaltet: dem *interaktionsanalytischen*, welcher uns direkt zur Beobachtung der Praxis führt (zur „performativen Performanz“; vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.3.1) und dem *berufsbiografischen*, bei dem uns die Praxis zwar nur in Darstellungen (auf dem Wege der „proponierten Performanz“; ebd.) der Interaktionsbeteiligten begegnet, diese uns dafür aber Einblicke in deren Reflexionspotentiale, insbesondere in diejenigen der beruflichen Akteur:innen, eröffnet. Beide Wege werden in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung genutzt, um, wie in *Kap. 6* an exemplarischen empirischen Beispielen gezeigt werden kann, unterschiedliche Varianten oder *Typen der konstituierenden Rahmung* und somit auch der Professionalisierung differenzieren zu können. Diese Frage nach der konstituierenden Rahmung und deren Typen bildet, wie in *Kap. 7* abschließend und zusammenfassend dargelegt wird, die *erste Stufe* umfassender komparativer empirischer Analysen. Auf der *zweiten Stufe* werden diese Typen oder Milieus auf die in ihnen implizierten *Normen* resp. genauer: *diskursethischen Prinzipien* hin befragt. Grob skizziert ist diese Diskursethik zwischen den beiden Horizonten einer eher *heterarchischen* (egalitären) versus einer eher *hierarchisierenden* (u. a. machtsstrukturierten) Interaktionsstruktur innerhalb der hier thematisierten people processing organizations aufgespannt. Erst auf der *dritten Stufe* folgt dann – soweit dies angestrebt wird – die *Bewertung* dieser Milieus oder Typen seitens der Forschenden. Diese bringen damit ihre Präferenz oder Ablehnung hinsichtlich der in den jeweiligen Milieus implizierten diskursethischen Prinzipien komparativ zum Ausdruck.

1 Nach Niklas Luhmann (u. a. 2019, S. 371): handelt es sich um Organisationen, „in denen die Gesellschaft nicht nur die Annahme und Weiterführung von Kommunikation gewährleisten muss, sondern über Kommunikation auch Personen zu verändern sucht“. Diese Kategorie strukturiert als Tertium Comparationis den Vergleich zwischen unterschiedlichen Organisationen und wird auf *rekonstruktiv-empirischer Basis* fortschreitend zu explizieren und zu präzisieren sein (vgl. zum Begriff auch Hurrelmann 2019).

1 Die Marginalisierung der Praxis als allgemeines wissenschaftliches Problem sowie als besonderes Problem der Professionalisierungsforschung

Eine der zentralen Thesen, die am Anfang des praxeologischen Diskurses steht, ist diejenige des Physikers und Erkenntnistheoretikers Michael Polanyi aus den 1960er Jahren. Er betrachtet das menschliche Wissen unter dem Aspekt, „daß wir mehr wissen als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14), „that we can know more than we can tell“ (Polanyi 1966, S. 4). Damit sind zwei Ebenen des Wissens angesprochen: Die eine Ebene, welche unsere Praxis orientiert, ist diejenige des stillschweigenden oder impliziten Wissens oder auch des „unausdrücklichen Erkennens“ (Polanyi 1978, S. 118ff.). Die andere betrifft das *explizite* oder begrifflich-theoretische Wissen. Auf die elementaren Differenzen in den logischen Strukturen der beiden Arten des Wissens bin ich im Bezugsrahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie mit den Begriffen des *propositionalen* und des *performativen* Wissens eingegangen (u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.3.). Bei Polanyi reicht das Spektrum seiner Betrachtung des performativen Wissens vom Vollzug der elementaren Praxis des Fahrradfahrens bis hin zum Vollzug der wissenschaftlichen Forschungspraxis. Letzteres Wissen wird ggf. – wie Polanyi (1985, S. 63f.) am Beispiel von Physiker:innen hinsichtlich der Quantentheorie erläutert – stillschweigend im Medium der Praxis über Generationen hinweg tradiert, ehe es zur Explikation gebracht wird (vgl. dazu auch Bohnsack 2021, S. 211f. [1991]).

Trotz dieser und ähnlicher Erkenntnisse blieb und bleibt bis heute die Bedeutung des praktischen Wissens für die erkenntnistheoretische Diskussion kaum von Relevanz. Dieses stillschweigende oder implizite Wissen ist nur schwer explizierbar – insbesondere dort, wo die eigene Praxis und somit der eigene Habitus betroffen sind. Die dominante konventionelle Erkenntnistheorie (allen voran Karl Popper 1971) unterstellt in Übereinstimmung mit den Theorien des Common Sense die deduktive Ableitbarkeit der Praxis aus explizierbaren methodischen Regeln, die ihrerseits in einem deduktiven Verhältnis zur Methodologie stehen. Wobei letztere wiederum aus der philosophischen Erkenntnistheorie deduziert wird (vgl. dazu u. a. Bohnsack 2020, Kap. 12, 2017, Kap. 10.2). Je mehr die Sozialwissenschaften derartige rationalistische Maßstäbe an die Praxis herantragen, desto mehr muss ihnen diese defizitär erscheinen. Niklas Luhmann (1992, S. 509f.) hat in der Kritik an diesem Rationalismus von der „Hierarchisierung des Besserwissens“ gesprochen und dabei die Gegenposition eines „methodologischen Pragmatismus“ eingenommen. Er ist hier inspiriert durch die sog. Historische Schule im Bereich der Naturwissenschaften, die bereits in den 1980er Jahren gefordert hatte, dass „keine Erkenntnistheorie glaubwürdig ist, die sich nicht in einer empirischen Überprüfung auf der Basis wissenschaftlicher Praxis hat behaupten müssen“

(Laudan et al. 1986, S. 147)². Das bedeutet, dass erkenntnistheoretische Überlegungen insgesamt ausschließlich im Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Forschungspraxis entwickelt werden können. In der Rekonstruktiven Sozialforschung habe ich dies schon sehr früh als *Rekonstruktion der Rekonstruktion* (u. a. Bohnsack 2021, Kap. 2.4 [1991]) bezeichnet.

Die Marginalisierung oder Ignoranz der Eigenlogik der Praxis ist aber weiterhin ein transdisziplinäres Phänomen der Sozialwissenschaften und, was das Verhältnis der Wissenschaften zur eigenen Forschungspraxis betrifft, auch der Naturwissenschaften. Aber im Bereich *wissenschaftlicher* Organisationen wendet sich die Beurteilung von Qualität primär den *Resultaten* der Praxis zu, also den textförmig dokumentierten *Ergebnissen* des Forschungsprozesses. Demgegenüber ist es – und dies erscheint mir von zentraler Bedeutung – im Bereich der uns hier interessierenden Organisationen der *Vollzug der Praxis selbst*, an welcher die Qualität der Arbeit gemessen wird. Diese Organisationen sind dadurch definiert, dass deren Praxis als gemeinsames Produkt der Interaktion zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel zu verstehen ist und dass in dieser Interaktion die Differenz zwischen normativer Programmatik und Praxis wie auch diejenige zwischen den unterschiedlichen Orientierungsrahmen der Beteiligten bewältigt werden muss. Da, wie gesagt, die sich dabei konstituierenden Entscheidungen wesentlich die Identität und Biografie der Klientel betreffen, habe ich sie als *people processing organizations* bezeichnet.

Dabei stehen wir vor dem zentralen Problem, dass wir *empirisch* immer noch sehr wenig über die Strukturen der Praxis wissen, denn deren empirische Rekonstruktion hat erst in den letzten Jahren an Umfang und methodischer Komplexität zugenommen. Allererste empirische Erkenntnisse in diesem Bereich verdanken wir neben der Ethnomethodologie auch hier jenen methodischen Zugängen, wie wir sie seit den 1970er Jahren in den *rekonstruktiven Verfahren* finden. Die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode haben in methodologisch relevanter Weise die Strukturen ihrer eigenen Praxis ebenso rekonstruiert wie auch diejenigen der Praxis in ihrem Gegenstandsbereich. Am Anfang stand die Rekonstruktion der „Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ mit ihren latenten Sinngehalten bei Ulrich Oevermann und seinen Mitarbeiter:innen (Oevermann et al. 1976). Dies hat damals auch meinen eigenen analytischen Zugang zu Interaktionsstrukturen inspiriert, insbesondere auch im Kontrast zu Konversationsanalyse. Zugleich sind mir aber auch zunehmend die Konturen der Differenzen zur Objektiven Hermeneutik deutlich geworden (vgl. u. a. Bohnsack 2021 [1991], Kap. 4, Bohnsack 2003, Kap. 5).

2 Deutschsprachige Zitate, bei denen auf nicht deutschsprachige Quellen verwiesen wird, sind von mir selbst übersetzt worden

2 Die Doppelstruktur des Wissens und Handelns hat erkenntnis-, handlungs- und gesellschaftstheoretische Dimensionen

Eine der wesentlichen Differenzen zur Objektiven Hermeneutik und auch zum strukturtheoretischen Ansatz besteht im Umgang mit dem Wissen der Erforschten. In der Praxeologischen Wissenssoziologie müssen die zentralen grundlagen- oder metatheoretischen Kategorien (vgl. zum Begriff Kap. 7 sowie Bohnsack 2023) nicht allein der Praxis selbst, also deren performativem Vollzug, gerecht werden, sondern auch deren Relation zum *Wissen* der Akteur:innen – gemeint ist sowohl dasjenige *um* und *innerhalb* dieser Praxis, das handlungsleitende Wissen, wie auch das Wissen auf der Ebene der Verständigung der Akteur:innen *über* diese Praxis.³ Auch in der These von Polanyi bildete diese Relation den Ausgangspunkt. Das damit verbundene Erfahrungswissen der Akteur:innen steht im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie. Wir verständigen uns *über* unsere Handlungspraxis, indem wir *Intentionen und Erwartungen* entwerfen, welche wir mit dieser Praxis verbinden. Diese sind zum großen Teil normativer Art. Zu dieser Ebene gehört darüber hinaus aber auch die Art und Weise, wie wir *über* die Praxis *theoretisieren*. Die *andere Ebene*, also die Praxis selbst, umfasst das handlungsleitende Wissen wie auch die Potentiale des *impliziten* oder *praktischen* Erkennens und Reflektierens (dazu u. a. Bohnsack 2024b, Kap. 8). Salopp formuliert, ist die Praxis selbst ‚klüger‘ als unsere alltägliche (theoretische) Verständigung *über* diese, da die Logik unserer Common-Sense-Theorien der Logik unserer eigenen Praxis in ihrer Komplexität nicht gerecht wird. Die Bewältigung der Differenz oder Diskrepanz zwischen den beiden Ebenen mit ihren unterschiedlichen Logiken, der *propositionalen* versus der *performativen* (u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3.3), bestimmt in seiner Doppelstruktur unser alltägliches Handeln in allen Bereichen. Ich habe deshalb auch schlagwortartig von einer *notorischen* Diskrepanz von Norm und Praxis resp. von Norm und Habitus gesprochen. Deren handlungspraktische Bewältigung konstituiert den *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (vgl. Bohnsack 2020, S. 38f. sowie 2017, 2014, S. 103ff.). Für die Praxis in den uns interessierenden *Organisationen* stellt diese Bewältigung noch einmal eine besondere Herausforderung dar (genauer dazu in Kap. 4).

Auch Pierre Bourdieu vermag die beiden Logiken letztlich nicht miteinander zu verbinden und damit sein bahnbrechendes Konzept des Habitus nicht in einen

3 Dem steht die marginale Bedeutung der „subjektiv-intentionalen Repräsentanz“ der „latenten Sinnstruktur“ in der Objektiven Hermeneutik gegenüber (vgl. Oevermann et al. 1976, S. 397). Siehe dazu in meinen neueren Arbeiten Bohnsack 2024a, Kap. 5 sowie Bohnsack 2024b, Kap. 2. Ein anderer wesentlicher Unterschied betrifft den Umgang mit den in der Analyse implizierten Normen und mit der damit verbundenen Standortgebundenheit der Forschenden (vgl. dazu unter anderem: Bohnsack 2021 [1991], Kap. 4 sowie 2003).

übergreifenden handlungstheoretischen Rahmen zu stellen. Voraussetzung hierfür wäre, auch die Relation zur Ebene expliziter Normen resp. Regeln oder, wie er es formuliert, zur „Illusion der Regel“ (1976, S. 203) empirisch und theoretisch genauer in den Blick zu nehmen. Entsprechend habe ich mich in Fortentwicklung der Praxeologischen Wissenssoziologie und im Anschluss an die Differenzierung zwischen dem *konjunktiven* und dem *kommunikativen* Wissen bei Karl Mannheim (1980, S. 155ff.) auf den Weg gemacht zu einer theoretischen und zugleich empirischen Durchdringung dieser notorischen Diskrepanz von Norm und Habitus.

Den Grundstrukturen des *kommunikativen* Wissens im Sinne von Mannheim entsprechen bei Alfred Schütz (1971 [1962]) diejenigen des „Common-Sense-Knowledge“. Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie wird auf diese Ebene des Wissens auch u. a. mit dem Begriff *Orientierungsschemata* Bezug genommen. Diese sind in einer zweckrationalen, kausallogischen und deduktiv-hierarchischen Struktur fundiert, welche ich zusammenfassend als *propositionale Logik* bezeichne (Bohnsack 2017, Kap. 3). Während Schütz (1971) davon ausgeht, dass er mit den Strukturen des „Common Sense-Knowledge“ die Sozialität des Alltags schlechthin bestimmt hat, wird aus praxeologischer Perspektive deutlich, dass damit nicht die *Praktiken* des Common Sense, also die Habitus der Erforschten, sondern lediglich deren Common-Sense-*Theorien* erfasst sind, also unsere alltäglichen Wege der Verständigungen *über* unsere Praxis. Bourdieu (1996, S. 278) fordert in diesem Zusammenhang den „Bruch mit den Vorannahmen des common sense“, also dessen Transzendenz. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie gilt es jedoch, noch darüber hinaus zu gehen und das Wissen der Akteur:innen im Alltag insgesamt in seiner Komplexität und das bedeutet in seiner Doppelstruktur oder, wie Mannheim (1980, S. 296) formuliert, in seiner „Doppeltheit“ in den Blick zu nehmen. Damit ist diejenige des *kommunikativen* versus *konjunktiven* Wissens gemeint.

Mannheim hat damit nicht nur, wie auch Polanyi, ein *erkenntnistheoretisches* Problem bearbeitet, sondern zugleich auch ein Problem *gesellschaftlicher Modernisierung* und Rationalisierung. Wenn Mannheim von einer „Spaltung der Gemeinschaft und des Bewußtseins“ (1980, S. 285) spricht, so zeigen sich in der mit dieser „Spaltung“ verbundenen Pluralisierung von Milieus in mancher Hinsicht empirische Bezüge zur Thematisierung von Phänomenen der *Ungewissheit* im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes, etwa dort, wo diese als „Steigerung von Ungewissheit durch Pluralisierung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit“ (Paseka et al. 2018, S. 5) verstanden werden. Jan-Hendrik Hinzke (2018), Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2022) wie auch Anja Wilken (2022) sind auf die damit verbundenen Bezüge zur praxeologischen Professionsforschung eingegangen (vgl. auch Bohnsack 2024b, Kap. 3). Darüber hinaus sollte festgehalten werden, dass in der Art und Weise des Umgangs mit Ungewissheit auch wiederum elementare

Differenzen zwischen dem Alltag der wissenschaftlichen Expert:innen und dem der Professionellen sichtbar werden. Rudolf Stichweh (2013, S. 260) formuliert dazu: „Entscheidend für den professionellen Umgang mit Ungewißheit ist, daß man, anders als in der Wissenschaft, nicht auf demonstrative Offenlegung, das Mitkommunizieren des noch unsicheren Status des Wissens setzen kann“. Dies hängt damit zusammen, dass der Zweifel in der Wissenschaft ein methodisches Prinzip darstellt, im professionellen Handeln aber zur Handlungsunfähigkeit resp. zum Vertrauensverlust führt.

3 Der konjunktive Erfahrungsraum und seine Strukturmerkmale

Mannheim (1980, S. 285) steht mit seiner Diagnose der „Spaltung der Gemeinschaft und des Bewußtseins“ in kommunikatives und konjunktives Wissen in der soziologischen Tradition der Bearbeitung der Differenzierung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft*. Talcott Parsons (u. a. 1964, S. 66f. [1951]) hatte das Problem der grundlegenden Antinomie von gesellschaftlichen versus gemeinschaftlichen Beziehungen im Rahmen der „pattern variables of role-definition“ zu bearbeiten versucht. Eines dieser „pattern“, dasjenige „diffuser“ versus „spezifischer“ sozialer Beziehungen, ist ja auch im strukturtheoretischen Ansatz von zentraler Relevanz (vgl. dazu auch Bohnsack 2020, Kap. 3; u. a. Oevermann 1996, S. 10). Wie in der Begriffswahl „diffus“ bereits impliziert ist, erscheint dieser Modus der Sozialität allerdings dem Strukturfunktionalisten Parsons ebenso wie dann auch den Strukturtheoretiker:innen gleichermaßen wenig strukturiert resp. in ihrer praktischen Herstellung wenig durchschaubar. Die Diffusität liegt also offensichtlich zum Teil im Blick der Betrachter:innen. Dies lässt sich ändern, wenn wir diesen Modus ebenso wie seinen begrifflichen Gegenhorizont, denjenigen der „spezifischen“ Sozialität, mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie genauer in den Blick nehmen (dazu u. a. Bohnsack 2020, S. 26ff.).

Aus diesem Blickwinkel basiert eine als „diffus“ kategorisierte Sozialität ganz wesentlich auf der gemeinsamen Einbindung der Akteur:innen in die Performanz von Interaktionsprozessen, deren Strukturen genauer analysiert werden können. Indem diese von den Akteur:innen gemeinsam *erinnert*, also *erfahren* werden, konstituiert sich ein gemeinsamer, ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 220; Bohnsack 2017, Kap. 4). Gegenüber den *gesellschaftlichen* Erfahrungsräumen weisen die *interaktiven*, also diejenigen, die sich unter persönlich Anwesenden konstituieren und für die Beziehung von beruflichen Akteur:innen und Klientel zentral sind, eine Besonderheit auf. Deren Konstitution ist nicht auf *Kongruenzen* der Orientierungsrahmen beschränkt, das heißt auf die „Übereinstimmung der Habitusformen“ (Bourdieu 1976, S. 177), „habituelle Übereinstimmungen“

(Bohnsack 2017, u. a. S. 233ff.) oder habituelle „Passungen“ (Kramer 2023). Denn auch *In-Kongruenzen* verbleiben im interaktiven Gedächtnis der Beteiligten. Sie gehören zur „Insider-Perspektive“, also zum Insider-Wissen, wie Luhmann (1975a, S. 26) mit Bezug auf Interaktionssysteme formuliert. In diesem Sinne basiert ein wechselseitiges Verstehen der Beteiligten auch auf dem gemeinsamen Wissen darum, in welchen Hinsichten *In-Kongruenzen* zwischen ihnen bestehen und wie diese bearbeitet oder auch ignoriert werden können (vgl. auch Bohnsack 2022, S. 37f.). Passungen konstituieren sich dann auch auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (Bohnsack 2020, S. 38f, 2017, S. 103ff.). Beispielsweise haben Bonnet und Hericks (2020, S. 392 f.) in jahrelanger Forschung ein „immer wieder auftretendes Muster abweichender Orientierungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen“ identifiziert, welches sie als ein „konjunktiv-diskrepantes“ Muster kategorisieren und von einem „konjunktiv übereinstimmenden“ Muster unterscheiden. Das bedeutet allerdings nicht, dass sich in jeder interaktiven Beziehung ein konjunktiver Erfahrungsraum konstituiert.

4 Strukturmerkmale professionalisierter Milieus: die konstituierende Rahmung

Organisationale konjunktive Erfahrungsräume im Bereich von *people processing organizations*, die in der Praxeologischen Wissenssoziologie auch als *Organisationsmilieus* bezeichnet werden (siehe zum Begriff auch Sturm & Wagner-Willi 2015; Nohl 2014; Kubisch 2008), weisen, sofern sie als professionalisiert, also als *professionalisierte Milieus*, gelten können, *drei Strukturmerkmale* auf:

Erstens hat die Handlungspraxis in Organisationen sich nicht nur – wie dies ebenfalls für die Praxis außerhalb von Organisationen gilt – in Bezug zu den *gesellschaftlichen*, den institutionalisierten Normen und den entsprechenden Rollen- und Identitätserwartungen zu setzen, sondern auch zu den Normen, Programmen und Rollen der *Organisation selbst*. Dazu gehören dann auch die *organisationalen Identitätsnormen* oder Leitbilder. Damit verdoppelt sich die Doppelstruktur von propositionaler und performativer Logik, also von Norm und Habitus, resp. von Rolle und sozialer Identität einerseits und Habitus andererseits. Diese *doppelte Doppelstruktur* ist von zentraler Bedeutung, wie für die Schule unter anderem in den Studien „Kooperatives Lernen im Englischunterricht“ (Bonnet & Hericks 2020), „Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus“ (Hinze 2022) sowie in der internationalen „Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability“ (Sturm 2024) gezeigt werden konnte. Unter anderem in der Studie „Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse“ (Nentwig-Gesemann 2022) dokumentiert sich dies für die Kita und für die Soziale Arbeit in der Studie „Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext

konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie“ (Franz 2024).

Um mit Bezug auf die organisationalen inkl. fachlichen Normen entscheidungsfähig zu sein, muss – als *zweites Strukturmerkmal* der Erfahrungsräume oder Milieus in Organisationen – das Handeln der Klientel und deren Biografie sowie Identität einer *Neurahmung* unterzogen werden. Diese ist prinzipiell immer auch mehr oder weniger eine *Fremdrahmung*. Beispielsweise kann in dem durch leistungsbezogene und disziplinspezifische Bewertungen gerahmten Schulunterricht eine gewagte intellektuelle Äußerung der Schüler:innen nicht als mutige Betrachtung eines sachlich-fachlichen Problems gelten, sondern in letzter Konsequenz im Zweifelsfall allein als fehlerhafte Lösung (vgl. auch Wagener 2022a; Sturm 2022; Sturm & Wagner-Willi 2015). Und eine an der Solidarität mit der Peer Group orientierte Praxis muss im Zweifel als Disziplinlosigkeit konstituierend gerahmt werden. Im Feld der Sozialen Arbeit dokumentieren sich diese Fremdrahmungen unter anderem in spezifischen, für die Urteilsbildung, also für Entscheidungsprozesse notwendigen Biografiekonstruktionen der Klientel (vgl. Franz 2022 sowie Bohnsack 2017, Kap. 8.2.1.) und in der Frühpädagogik beispielsweise in der an die Fachkräfte gerichtete Anforderung, ihre Wahrnehmung der individuellen kindlichen Entwicklung auf die Kategorien eines standardisierten Beobachtungsbogens zu reduzieren (Gerstenberg 2024). Die Fremdrahmungen unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Latenz und deren Akzeptanz seitens der Klientel von Organisation zu Organisation. Von *konstituierender Rahmung* spreche ich deshalb, weil sich durch diese Rahmung die organisationale Praxis und der Erfahrungsraum mit der Klientel überhaupt erst konstituieren. In der begrifflichen Systematik der Praxeologischen Wissenssoziologie ist die konstituierende Rahmung eine – auf die Organisation bezogene – Ausprägung des *Orientierungsrahmens im weiteren Sinne*.

Als *drittes Merkmal* organisationaler Erfahrungsräume in people processing organizations kann geltend gemacht werden, dass, wie bereits erwähnt, die Professionellen im Unterschied zu den wissenschaftlichen Expert:innen Ungewissheiten in ihrer beruflichen Praxis nicht systematisch thematisieren oder mitkommunizieren dürfen. Dies würde die Bedingungen der Möglichkeit konsistenter und routinierter Entscheidungsfindung gefährden. Unter diesen Bedingungen müssen auch die mit der konstituierenden Rahmung verbundenen Komponenten der Fremdrahmung weitgehend *unthematisiert* bleiben.

Die konstituierende Rahmung basiert auf der mit der Fremdrahmung verbundenen Etablierung und Habitualisierung permanenter Selektions- und Entscheidungsprozesse. Die hier zu beobachtenden Rahmungs- und Selektionsprozesse können nicht gelingen ohne die Einsozialisierung der Klientel auf dem Wege der Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume. Eine derart verstandene Etablierung einer konstituierenden Rahmung ist das zentrale Kriterium für eine Praxis, die

als professionalisiert gelten kann. Sie ist nicht allein das Produkt der beruflichen Akteur:innen, sondern ein *interaktives* Produkt, an dem auch die Klient:innen beteiligt sind. Die konstituierende Rahmung kann also grundsätzlich nicht allein den Intentionen oder der Kompetenz der beruflichen Akteur:innen zugerechnet werden. Dies ist einer der wesentlichen Gründe, den Blick primär auf das professionalisierte *Milieu* zu richten (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 5) und erst von daher die Frage nach der Professionalisierung der beruflichen Akteur:innen, also der Personen, zu stellen, die in diesem Milieu sozialisiert werden.

Der Anspruch, professionalisierte Milieus als Interaktionssysteme in ihrer Eigenstruktur zu erkennen und diese zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Analysen zu nehmen, trifft sich mit einem Diskurs, wie er seit der Jahrtausendwende geführt wird. Dieser ist durch die Luhmann'sche Systemtheorie informiert und im Wesentlichen von Dieter Lenzen (2004) initiiert worden. Die professionelle Intervention ist, wie Annette Scheunpflug (2004, S. 82) formuliert, in „Kommunikationsformen eigenen Typs“ fundiert, „die sich nicht direkt kausal auf die Intentionen der in ihm agierenden Personen zurückführen lassen“. Und Jochen Kade (2004, S. 203) fordert entsprechend die „Transformation von Erziehung in Kommunikation“. Insgesamt wird hier das Kommunikations- resp. Interaktionssystem ins Zentrum gerückt. Dieser systemtheoretische Diskurs ist in den letzten Jahren jedoch nicht wirklich weitergeführt worden. Meines Erachtens fehlte es hier an empirischen Bezügen. Dies vor allem wohl deshalb, weil die Kategorien der Luhmann'schen Systemtheorie empirische Bezüge erschweren.

5 Komplementäre methodische Zugänge

Die hier notwendigen *empirisch-rekonstruktiven* Zugänge zum Interaktionssystem und zum professionalisierten Milieu werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie auf zwei Wegen entfaltet: Der eine führt uns zur *direkten Beobachtung* der Praxis, zur *performativen* Performanz, wie ich dies genannt habe. Der andere führt über die Rekonstruktion der *proponierten* Performanz, also über die propositionalen *Darstellungen* dieser Praxis. Er stützt sich dabei insbesondere auf Erzählungen und Beschreibungen. Ersterer Weg, den ich als *interaktionsanalytischen* bezeichne, hat in den letzten Jahren vor allem durch die Weiterentwicklung der Videoanalyse (vgl. u. a. Asbrand & Martens 2018; Bohnsack et al. 2015) an Komplexität gewonnen. Er verspricht zwar einen valideren Zugang zum professionalisierten Milieu, eröffnet uns jedoch nur begrenzt Einblicke darin, wie dieses bei den beteiligten Akteur:innen wissens- und erfahrungsmäßig und in ihrem individuellen oder kollektiven Habitus repräsentiert ist. Prädestiniert für letztere Einblicke ist der *berufsbiografische Zugang*, wie er insbesondere von Bonnet und Hericks (2014) auf der Grundlage der dokumentarischen Interpretation von Interviews mit narrativen Anteilen ausgearbeitet worden ist. Gemeinsam mit anderen Forscher:innen

(vgl. Hericks et al. 2018), wurde er mit Bezug auf Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie, vor allem diejenigen des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und der konstituierenden Rahmung, fortentwickelt. Der berufsbioграфische Zugang gewinnt auf diese Weise eine *komplementäre* Funktion zum interaktionsanalytischen (vgl. auch Bohnsack 2020, Kap. 7). Diese Komplementarität der Zugänge lässt sich auch innerhalb desselben Projekts realisieren (so z. B. in Bonnet & Hericks 2020).

Der Zugang über die proponierte Performanz und hier insbesondere die berufsbioграфische Analyse eröffnet unter anderem auch einen erweiterten Blick auf die Prozesse des Erkennens und der Reflexion der beruflichen Akteur:innen. In praxeologischer Perspektive gewinnt dabei weniger die *theoretisierende* als die *praktische* oder *implizite* Reflexion Bedeutung, die „reflection in action“, wie Donald Schön (1983) dies begrifflich gefasst hat (vgl. auch Sotzek 2022 sowie Wittek & Martens 2022). Dies sind Potentiale der Reflexion und des Erkennens *innerhalb* der Praxis im Unterschied zur Reflexion *über* diese, also zur theoretisierenden Reflexion. Der Luhmann'sche Reflexionsbegriff vermag beide Ebenen zu umfassen. Luhmann (1975b, S. 74) zufolge setzt (sowohl die praktische wie die theoretisierende) Reflexion Vergleichshorizonte, also „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“, erschließt also Kontingenzen.

6 Typenbildung von Varianten der konstituierenden Rahmung und ihrer unterschiedlichen Diskursethik

Annika Kallfaß (2022a, b) hat in ihre Studie mit dem Titel: „Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis“ beide Analyseebenen einbezogen, diejenige der performativen wie auch diejenige der proponierten Performanz. Sie hat auf der Basis von Videografien einerseits den direkten Zugang zur interaktiven Praxis gesucht, und andererseits haben die Erzieher:innen in Gruppendiskussionen über diese Praxis verhandelt. Beide Ebenen konnten einander wechselseitig validieren, indem sie Homologien, also identische Strukturmerkmale aufwiesen, von denen vor allem diejenigen der konstituierenden Rahmung von Interesse sind. Am Beispiel dieser Studie möchte ich deren unterschiedliche Varianten und Typen erläutern.

Kallfaß unterscheidet vor allem eine *responsive* von einer *intervenierenden* Praxis. Im letzteren Fall wird die Praxis der Eltern von den Fachkräften vor dem eigenen Vergleichshorizont traditionell-konservativer Familiennormen oder auch Identitätsnormen betrachtet und beurteilt. Letztere betreffen beispielsweise die Vorstellung eines normgerechten vorschulischen Entwicklungsverlaufs des Kin-

des. Abweichungen von diesen Identitätsnormen werden Kind und Eltern als Defizit attribuiert. Es kommt zu Degradierungsprozessen und somit der Tendenz nach zu einer *machtstrukturierten* Interaktion (genauer dazu weiter unten in diesem Kapitel). Im Fall der *responsiven* Praxis vollzieht sich die Verständigung und konstituierende Rahmung im Medium *diskursethischer Regeln*⁴, die es ermöglichen, in einen Diskurs mit den Eltern *über* die Differenzen zwischen deren Normalitätsvorstellungen und denen der Fachkräfte einzutreten. Beide Typen der Praxis, der intervenierende wie auch der responsive, können dann in sich noch einmal differenziert werden (siehe Kallfaß 2022a, b).

In den bisher charakterisierten Beispielen aus der Praxis in der Kita gelingt es – auch im Falle der *machtstrukturierten* Interaktion –, die organisationalen Programme und Rollenbeziehungen inkl. fachlicher Normen in unterschiedlicher Weise in eine kontinuierliche gemeinsame Praxis mit den Eltern zu integrieren und auf Dauer zu stellen. Somit wird, wie sich in den Videografien der Elterngespräche und homolog dazu in den Gruppendiskussionen der Fachkräfte untereinander zeigt, ein konjunktiver Erfahrungsraum und somit auch eine konstituierende Rahmung etabliert. Es kann also von einer professionalisierten Praxis, also von *Professionalisiertheit*⁵ gesprochen werden, obschon diese Praxis aus der Perspektive der Diskursethik kritisierbar ist. Lediglich beim sogenannten „*selbstreflektiert-personenbezogenen*“ Typus (Kallfaß 2022a, b) findet sich in dieser Studie keine professionalisierte Praxis. Dies erscheint erstaunlich, wird doch im etablierten Diskurs um Professionalisierung Reflexion und vor allem auch Selbstreflexion als Garant für Professionalisiertheit verstanden. Die reflektierte Auseinandersetzung mit der Kritik verliert hier jedoch ihren *Sachbezug* und den Bezug zu den organisationsbezogenen Rollenerwartungen. Dies habe ich als *organisationalen Rahmungsverlust* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2020, S. 73 u. 103f.). Im Feld der unterrichtlichen Interaktion zeigt sich ein derartiger Verlust in der Beziehung zu den Schüler:innen beispielsweise dort, wo fachlich-sachliche Vermittlungsansprüche im Unterricht vollkommen in den Hintergrund treten. So orientiert sich bspw. in Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien die Praxis u. a. am primären Rahmen eines „*vermeintlich familienersetzenden Alltags*“, der mit einer milieuspezifischen Degradierung der Eltern einhergeht (vgl. auch Bakels 2022; Bakels 2020, S. 251).

4 In Bezug auf diese Regeln spricht Jean Piaget (1976) von *konstituierenden* Regeln und Jürgen Habermas (1976) im Anschluss an Piaget von „reflexiven Normen“. Piaget unterscheidet diese von *konstituierten* Regeln, wie sie uns im Falle der intervenierenden Praxis begegnen (genauer dazu Bohnsack 2020, S. 110f.).

5 Der Begriff „professionalisiert“ resp. „Professionalisiertheit betont damit den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung“, „hebt sich damit deutlich vom *common sense* ab“ und „ist immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel, z. B. auf das Kollektiv aus frühpädagogischer Fachkraft und Kindergruppe bezogen“ (Bohnsack, Bonnet & Hericks 2022, S. 16).

In einer ganz anderen Ausprägung findet sich ein organisationaler Rahmungsverlust, der zugleich immer auch einen Verlust fachlich-sachlicher Grundlagen bedeutet, dort, wo, wie etwa in der Jugendarbeit, die Jugendlichen zwar einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, die beruflichen Akteur:innen jedoch aus ihm ausgeschlossen bleiben (Stützel 2022). Ein professionalisiertes Milieu kann somit nicht entstehen. Der fachlich-sachliche Bezug lässt sich generalisierend als ein zentrales Merkmal der konstituierenden Rahmung und somit von Professionalisiertheit bestimmen. Durch dessen vollständigen Verlust ist der Modus der *Willkür* wesentlich definiert. Der Lehrer im Kunstunterricht bewertet das Produkt, das Werk, eines Schülers bereits als fehlerhaft und unabgeschlossen, ehe er dessen Stand überhaupt in Augenschein genommen hat (Wagener 2020); und im Politikunterricht entzieht die Lehrerin der Kommunikation einiger Schüler:innen untereinander von vornherein pauschal jegliche Sachhaltigkeit, obschon sie gar nicht wissen kann, worüber gesprochen wurde (Jahr 2022).

Gemeinsames Merkmal von *Macht* und *Willkür* ist die Degradierung oder auch Exklusion der Person auf dem Wege der Moralisierung oder Pathologisierung, also durch moralische Ausgrenzungen sowie auch durch Konstruktionen von „Behinderung“ (Sturm 2016, S. 108). Im Falle von Willkür werden ausgehend von der Beurteilung der Person derartige Konstruktionen auf alle ihre Produkte, also die Beurteilung ihrer gesamten Handlungspraxis, übertragen. Im Falle von Macht werden – in umgekehrter Richtung – die dem Produkt, also der Sache, attribuierten Mängel, also beispielsweise Leistungsschwächen im Unterricht, auf die Gesamtperson übertragen. Es ist dies, was ich als Übergang von der Erst-Codierung zur Zweit-Codierung bezeichnet habe (Bohnsack 2017, S. 250ff. u. 2020, S. 77f.). Letztere führt zur Konstruktion einer „totalen Identität“ der Person, wie Harold Garfinkel (1967) dies genannt hat. Die Konstruktion ist ganz wesentlich von den Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen abhängig, also von den für sie handlungsleitenden *Identitätsnormen*. Es wird im Falle von Auffälligkeiten im Bereich der Praxis, etwa vor dem Hintergrund einer als normal und sachlich richtig unterstellten Spielpraxis in der Kita (Rothe 2022), selektiv nach Abweichungen von den Identitätsnormen gefahndet, mit denen die Auffälligkeiten der Praxis plausibilisiert werden sollen: Abweichung wird somit – tautologisch – durch Abweichung erklärt (dazu auch: Bohnsack 2017, Kap. 8.2). In etlichen Studien zeigen sich aber auch, wie u. a. in der bereits erwähnten von Annika Kallfaß (2022), Alternativen zu Macht, Willkür und organisationalem Rahmungsverlust (vgl. Wagener 2022a, Sturm 2022 und Püster 2022). Ich kann hier lediglich auf die Zusammenfassung dieser Studien in Bohnsack 2020 und 2022 verweisen.

7 Zur methodisch-methodologischen Gesamtanlage der Analysen und zur Frage der Bewertung

Abschließend versuche ich im Zuge einer Zusammenfassung noch einmal die *Gesamtanlage* der Analysen zu verdeutlichen, deren Ergebnisse diesem Beitrag zugrunde liegen:

Auf der *ersten Stufe* geht es um die Definition von Professionalisiertheit. Ein professionalisiertes Milieu basiert auf der Existenz einer *konstituierenden Rahmung* mit ihren in Kap. 4 skizzierten Strukturmerkmalen und setzt zwei Komponenten voraus: den *Sachbezug* mit seiner *organisationalen* und *fachlichen Normierung* und die *Fundierung* seiner Vermittlung unter Anwesenden im konjunktiven Erfahrungsraum. Auch *meta-theoretische* Kategorien wie diejenige der konstituierenden Rahmung werden im Anschluss an wissenschaftliche Traditionen oder Paradigmata auf dem Weg komparativer empirischer (Sequenz-)Analysen⁶, also der Operation mit Vergleichsfällen, generiert und sind deshalb kontinuierlich im Werden begriffen. Je mehr die jeweilige Kategorie dann zum Tertium Comparationis wird, also je mehr sie selbst den Fallvergleich zu strukturieren vermag, desto mehr gewinnt sie ihren meta-theoretischen Charakter. Somit sind diese professionstheoretischen Kategorien nicht normativ begründet, sondern durch ihre – in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene – analytische und definitorische Kraft (vgl. auch Bohnsack 2022, S. 31f.). Nach Luhmann (1992, S. 408) sind Theorien geradezu definiert durch die Eröffnung von Vergleichsmöglichkeiten. In die komparative Analyse haben wir – *disziplinübergreifend* – zunächst die Felder Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit einbezogen und sind auch auf dieser Ebene rekonstruktiv zu organisationalen Gemeinsamkeiten gelangt (vgl. Bohnsack 2022 et al. sowie Bohnsack 2020), die ich mit dem Begriff der *people processing organizations* bezeichnet habe. Es zeigt sich, dass durch diese komparative Analyse die Validität und das Generalisierungsniveau der Aussagen erheblich gesteigert werden können. Entsprechend unserer Definition von Professionalisierung ist diese, wie dargelegt, nicht primordial eine Eigenschaft von *Personen*, sondern ein Produkt des Interaktionssystems, des konjunktiven Erfahrungsraums oder Milieus. Deren Struktur oder Produkt, die Professionalisiertheit, basiert ganz wesentlich auf der Rekonstruktion der *Diskursorganisation*, welche für den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum und die konstituierende Rahmung konstitutiv ist.

Nachdem wir unterschiedliche Milieus der beruflichen Praxis als Varianten der konstituierenden Rahmung typenhaft empirisch rekonstruiert haben, werden auf der *zweiten Stufe* diese alternativen Typen der Diskursorganisation in empirischer Rekonstruktion auf die in ihnen implizierte Norm resp. genauer: *Diskursethik* hin befragt. Diese Rekonstruktion ist von einer normativen Bewertung seitens

⁶ Zur Entwicklung der *komparativen Sequenzanalyse* in der Dokumentarischen Methode siehe Wagener 2022b.

der *Forschenden* im Sinne von Präferenzen für oder gegen diese unterschiedlichen empirisch rekonstruierten Modi der Diskursethik zu unterscheiden. Letztere setzt – sofern sie angestrebt wird – erst auf der *dritten Stufe* ein. Sie kann, wie erwähnt, mit der diskursethischen Differenzierung von *Norm* und *reflexiver Norm* bei Habermas (1976), welche auf empirische Rekonstruktionen bei Piaget (1976) zurückgeht, begrifflich gefasst werden. Eine derartig fundierte Bewertung hinsichtlich eines ‚guten‘ versus eines ‚weniger guten‘ Milieus ist wesentlich zwischen den beiden Horizonten einer eher *heterarchischen* versus einer eher *hierarchisierenden* (u. a. machtstrukturierten) Interaktionsstruktur aufgespannt (vgl. auch Bohnsack 2022, Kap. 5). Wobei letztere durch die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen strukturiert wird, während erstere sich auf dem Niveau der Verständigung mit der Klientel *über* die unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen der Beteiligten (Niveau der reflexiven Norm) bewegt.

Der Schritt hin zu einer normativen (oder diskursethischen) Bewertung seitens der Forschenden ist in unterschiedlichen Hinsichten kritisch diskutiert worden. In einem neueren Diskussionsbeitrag vermissen Doris Wittek und Matthias Martens (2022, S. 292), wenn ich sie recht verstanden habe, die Beantwortung der normativen „Frage nach der ‚guten‘ Lehrperson“ in der Professionstheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie. In deren grundlagentheoretischem Rahmen lässt sich aber von der Bewertung eines (professionalisierten) Milieus nicht direkt auf diejenige der verantwortlichen Personen schließen. Die Klassifizierung als ‚gute‘ oder ‚weniger gute‘ berufliche Akteur:in birgt zudem immer die Gefahr ihrer ‚totalen‘ Identifizierung (vgl. Kap. 6). Gleichwohl sind hier Beurteilungen der Person in der Weise möglich, dass die *Art ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Praxis* im Sinne von Potentialen der *praktischen Reflexion* den Maßstab der Bewertung bildet, wie diese in Kap. 5 dargelegt worden sind. Um als Forscher:innen nicht in eine hierarchisierende Beziehung zu den Praktiker:innen zu geraten, sollten im Zentrum der Verständigung mit den beruflichen Akteur:innen nicht bewertende Klassifizierungen stehen, sondern eine Aufklärung über die Struktur des von ihnen (mit-)getragenen beruflichen Milieus. Das bedeutet, dass es primär darum gehen soll, ihnen Möglichkeiten der Selbstreflexion auf die eigene Praxis auf der Grundlage von empirisch fundierten Beispielfällen in komparativer Analyse zu eröffnen.

Derartige Reflexions- und damit verbundene Bildungspotentiale werden jedoch nicht allein durch den Blick der beruflichen Akteur:innen auf die eigene Praxis resp. Fallarbeit, also sozusagen ‚naturwüchsig‘, erschlossen und angeeignet (für ein Beispiel aus der Sozialen Arbeit siehe Franz 2024). Sie können ebenso – wie in den letzten Jahren zunehmend praktiziert und diskutiert wurde – in der Hochschullehre durch Projekte im Sinne des forschenden Lernens oder der Fallarbeit (vgl. u. a. Hinzke & Paseka 2023; Nentwig-Gesemann 2022; Wittek et al. 2021) vermittelt werden. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

und ihres Verständnisses von Professionalisierung habe ich mich an anderer Stelle (Bohnsack 2024a, b) umfassender mit den Chancen derartiger *kasuistischer Bildungsprozesse* unter dem Aspekt der Initiierung und Vermittlung von Potentialen des *praktischen Erkennens und Reflektierens* auseinandergesetzt.

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakels, Elena (2022). Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 175-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien*. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2024a). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In Rolf-Torsten Kramer, Thorid Rabe & Doris Witte (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium [in Vorbereitung]*
- Bohnsack, Ralf (2024b). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 17-63). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. [10. Aufl.; zuerst 1991]. Opladen, Toronto: utb, Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: utb, Budrich
- Bohnsack, Ralf (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. David Kettler & Volker Meja (Hrsg.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (S. 199-220). London, New York: Anthem Press.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin, Toronto: utb, Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 6 (4), S. 550-570.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 235-266). Opladen u. a.: Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 3-14.
- Bourdieu, Pierre (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & Loïc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis* [im Orig.1976]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franz, Julia (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 323-349). Opladen: Budrich.
- Franz, Julia (2022). Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 463-487). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garfinkel, Harold (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Jerome G. Manis & Bernard N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205-212). Boston: Ally and Bacon.
- Gerstenberg, Frauke (2024). Vermittlungsleistung im Verborgenen. Zur konstituierenden Rahmung im Teamgespräch frühpädagogischer Fachkräfte. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 111-138). Opladen: Budrich.
- Habermas, Jürgen (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. In Ders. (Hrsg.), *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (S. 63-91). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen, Toronto: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 247-269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (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.
- Hurrelmann, Klaus (2019). Bildung in der digitalen Welt: Eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern braucht eine neue Generation von Schulen. In Friedrich-Ebert-Stiftung, *Friedrichs Bildungsblog*.
- Jahr, David (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, Jochen (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Irritation des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kallfaß, Annika (2022a). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kallfaß, Annika (2022b). Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 312-335). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kubisch, Sonja (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Laudan, Larry, Donovan, Arthur, Laudan, Rachel, Barker, Peter, Brown, Harold, Leplin, Jarelt, Thagard, Paul & Wykstra, Steve (1986). Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research. In *Synthese* 69, S. 141-223.
- Lenzen, Dieter (2004) (Hrsg.). *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2019). *Schriften zur Organisation. Band 3: Theorie organisierter Sozialsysteme*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1975b). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 72-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* [vermutl. verfasst 1922-24]. (Hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 389-409). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* [3. aktualisierte Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Overmann, Ulrich, Allert, Tilmann, Gripp, Helga, Konau, Elisabeth, Krambeck, Jürgen, Schröder-Cesar, Erna & Schütze, Yvonne (1976). Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodische Fragen der Sozialisationsforschung. In Manfred Auwärter, Edit Kirsch & Klaus Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 371-402). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott (1964). *The Social System* [im Orig. 1951]. London: Routledge.
- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In Dies. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1-14). Wiesbaden: Springer VS.
- Piaget, Jean (1976). *Das moralische Urteil beim Kinde* [im Orig. 1954]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen* [im Orig. 1966]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Polanyi, Michael (1978). Sinnggebung und Sinndeutung. In Hans-Georg Gadamer & Gottfried Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften* (S. 118-133). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday.
- Popper, Karl R. (1971). *Logik der Forschung* [im Orig. 1935]. Tübingen: Mohr.
- Püster, Inga (2022). Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 229-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothe, Antje (2022). Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 336-362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheupflug, Annette (2004). Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In Dieter Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 63-87). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: basic books.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit* [im Orig. 1962]. Den Haag: Nijhoff.
- Sotzek, Julia (2022). Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 203-228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, Rudolf (2013). Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In Ders. (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen* [2. Aufl.] (S. 245-293). Bielefeld: transcript.
- Stützel, Kevin (2022). Professionalisiertes Handeln als Interaktionssystem. Interaktionistische und praxeologische Perspektiven auf Jugendarbeit im Vergleich. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 443-462). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2024). Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation von gesellschaftlich-institutionellen (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlichen Praxen. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 195-220). Opladen: Budrich.
- Sturm, Tanja (2022). Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* [2. Aufl.]. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2), S. 231-248.
- Wagener, Benjamin (2022a). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursive Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 86-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wagener, Benjamin (2022b). The historical development of the Documentary Method and its sequence analysis in the range of text and visual data. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 23, S. 190-212.
- Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilken, Anja (2022). Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzverfahren. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 130-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor

Bohnsack, Ralf, Dr.

Professor a. D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.

Email: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Julia Košinár

Normative Bestimmungen pädagogisch professionellen Handelns – ein Vergleich verschiedener Professionsansätze

Zusammenfassung

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

Schlagworte

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

Abstract

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

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

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

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

2 Vier Ansätze pädagogischer Professionalität: Ausgangslage und theoretische Einordnung

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

2.1 Das Modell professioneller Handlungskompetenz

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

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

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

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

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

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

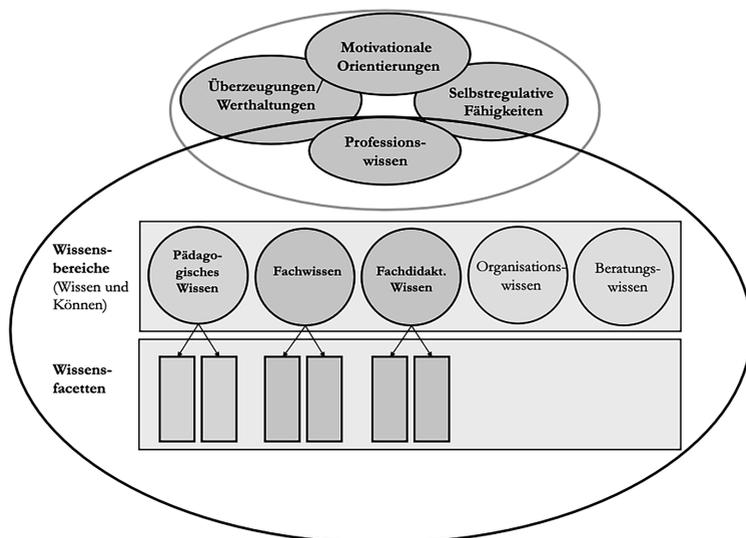


Abb. 2: Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006, S. 482)

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

2.2 Das Kanonmodell beruflicher Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Ansatz

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

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

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

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

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

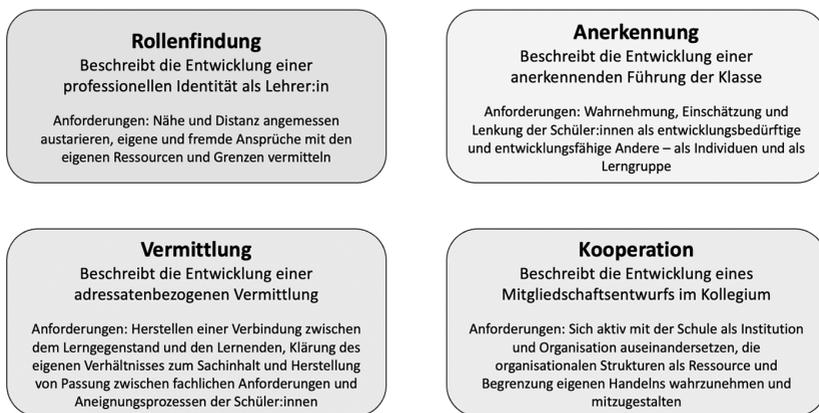


Abb. 3: Entwicklungsaufgaben von berufseinstiegenden Lehrpersonen (eigene Darstellung entlang der Erläuterungen von Hericks et al. 2018, S. 609)

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

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

2.3 Modell des (professionellen) Lehrerhabitus im strukturtheoretischen Professionsansatz

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

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

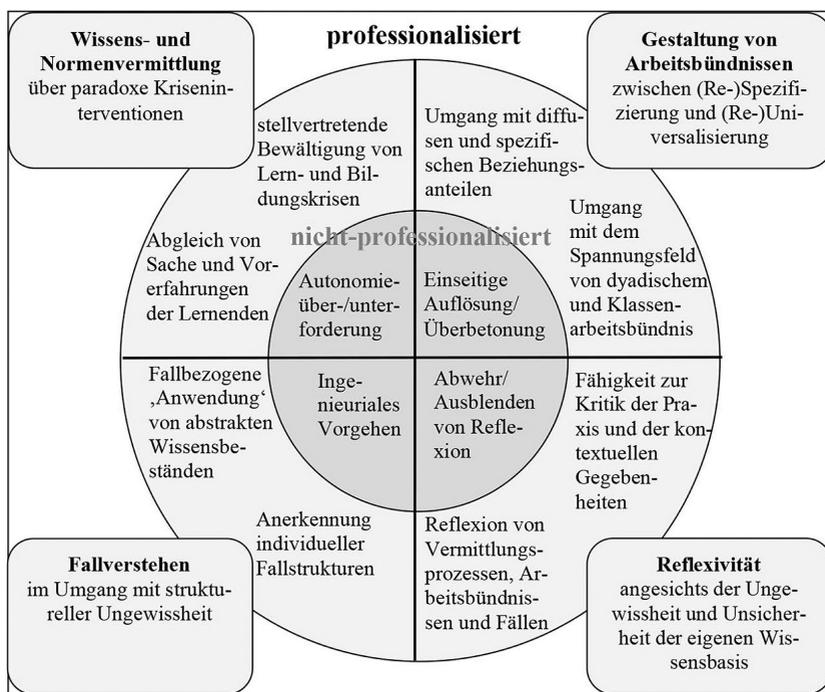


Abb. 4: Dimensionen eines professionellen Lehrerberitus (Kramer & Pallesen 2019, S. 84).

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

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

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

2.4 Professionalisiertes Handeln aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie

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

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

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

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

3 Vergleich der Ansätze entlang der zentralen Dimensionen der praxeologischen Wissenssoziologie

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

3.1 Die Lehrperson als Person und in ihrer beruflichen Rolle

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

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

3.1.1 Das Wissen der professionalisierten Praktiker:innen

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

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

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

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

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

3.1.2 Implizite bzw. praktische Reflexion

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

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

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

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

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

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

3.2 Die Bedeutung der Fachlichkeit in der unterrichtlichen Interaktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Die Bedeutung der Institution Schule

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

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

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

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

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

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

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

4 Zusammenfassung und Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Eigenverantwortung oder Konjunktivität? Der Verantwortungsraum der Lehrperson

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

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

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

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

5 Konsequenzen für die Professionalisierungsforschung?

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Autorin

Košinár, Julia, Dr.

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

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

Email: julia.kosinar@phzh.ch

Andreas Bonnet, Uwe Hericks und Elena Bakels

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

Zusammenfassung

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

Schlagworte

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

Abstract

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

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

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

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

2 Implizites vs. explizites Wissen – Habitus vs. Norm

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

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

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

oder kommunikative Seite wird im Begriff der *Orientierungsschemata* gefasst und im Wesentlichen mit unterschiedlichen *Normen* gleichgesetzt.³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unter der Hand ist damit zugleich das Verhältnis zwischen fachspezifischem und generischem impliziten Wissen berührt. Im Fach Englisch (und vermutlich analog in allen modernen Fremdsprachen) existiert mit der Korrektheitsnorm eine zentrale fachdidaktische Norm, zu der sich alle Lehrpersonen in ihrem Handlungsvollzug praktisch verhalten müssen. Dieser praktische Handlungsvollzug äußert sich empirisch in Form von proponierter Performanz, z. B. in Erzählungen über das eigene Handeln, und liegt auf der Ebene des Orientierungsrahmens i. w. S. Während sich fast alle interviewten Lehrer:innen in Wilkens Sample an der Korrektheitsnorm orientieren, ist die Art und Weise des routinisierten Umgangs mit dieser Norm (im Sinne des übernehmenden oder angleichenden Basistyps) individuell variabel. Die Korrektheitsnorm wird vermutlich (erst) im Zuge der schulischen Sekundärsozialisation im als Schüler:innen selbst erlebten Englischunterricht angeeignet. Der habitualisierte Umgang mit Normen überhaupt verweist demgegenüber auf eine grundlegendere Ebene des Habitus, den Orientierungsrahmen i. w. S., und wird vermutlich schon in der familiären Primärsozialisation ausgeformt. Für den Kontext der Lehrkräftebildung ist interessant, dass bspw. universitär vermitteltes fachdidaktisches bzw. schulpädagogisches Wissen offenbar nur die Ebene der Norm erreicht, während der habitualisierte Umgang mit der Norm tiefergehend generisch bzw. primärsozialisatorisch fundiert sein dürfte. Gedankenexperimentell wäre es auch denkbar, dass der Umgang mit fachspezifischen Normen, den Kinder und Jugendliche im Fachunterricht erfahren, über ihren Schülerhabitus (Helsper et al. 2013) auch ihren Orientierungsrahmen i. w. S., d. h. ihren Umgang mit Normen im Allgemeinen, beeinflusst. Falls dies so wäre, würde das bedeuten, dass dem im Schulunterricht erfahrenen Umgang mit fachlichen Normen in einem sehr grundlegenden Sinne eine (*allgemein-*)*bildende Wirkung* zukäme. Der Gedanke sei an einem Beispiel erläutert: Hinsichtlich des Umgangs mit Grammatik erheben Lehrpersonen im Englischunterricht eine Art ‚epistemologischen Totalitätsanspruch‘ auf das von ihnen präsentierte grammatische Wissen. Sie sprechen in der Regel nur im Singular darüber (Appel 2000).⁸ Es ist davon auszugehen, dass dieses im Englischunterricht vermittelte ‚Bild‘ von Grammatik nicht ohne Einfluss auf die Dispositionen der Schüler:innen bleibt, sich gegenüber gesellschaftlichen, kulturellen und fachlichen Sachverhalten (als speziellen gesellschaftlichen Identitätsnormen) zu verhalten – genauer gesagt darauf, inwieweit sie diese in ihrer Perspektivität und Kontingenz oder als apodiktische Richtigkeiten, als diskursiv verhandelbar oder als unverrückbar gegeben konzeptualisiert wahrnehmen. Je nachdem, wie die Antwort ausfällt, werden sie unterschiedlich geneigt sein, sich solchen Sachverhalten gegenüber nachgiebig oder widerständig, angepasst oder emanzipiert zu verhalten. Daraus resultiert eine

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

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

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

3 Die Rolle der Organisation der Schule und der konstituierenden Rahmung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Abschluss: Lehrkräftebildung als Ort der Sozialisation

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

I Explizites Wissen

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

II Implizites Wissen

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

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

III Die Universität als Ort von Bildung und Bewertung

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

IV Die Universität als Moratorium

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

Literatur

- Altman, Howard (1983). Training Foreign Language Teachers for Learner-centered Instruction. Deep Structures, Surface Structures, and Transformations. In James E. Alatis, Hans Heinrich Stern & Peter Strevens (Hrsg.), *GURT '83 – Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers. Toward a Rationale* (S. 19-25). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Appel, Joachim (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Barkhuizen, Gary (Hrsg.) (2022). *Language Teachers Studying Abroad: Identities, Emotions and Disruptions*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakels, Elena, Hericks, Uwe, Major, Melissa & Bonnet, Andreas (2024). Professionalisierung und Entscheidungen von Mathematiklehrpersonen aus praxeologischer Perspektive. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen. Pädagogische Felder und darüber hinaus* (S. 269-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1967 [1966]). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, Andreas (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 164-177.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022a). Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022b). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen & Blasse, Nina (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46, S. 4-9.
- Dirks, Una (2004). ‚Kulturhüter‘ oder ‚Weltenwanderer‘? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In Andreas Bonnet & Stephan Breidbach (Hrsg.) *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 129-140). Frankfurt: Peter Lang.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Gardemann, Christine (2021). *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Eine Mixed Methods-Studie mit Hamburger Englischlehrer:innen*. Berlin & Heidelberg: J.B. Metzler.

- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner:innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2013). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018a). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer:innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 65-80.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018b). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Ingrid Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hericks, Uwe, Meseth, Wolfgang & Saß, Marcell (2019). Gut geschult ins Klassenzimmer? Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In Jörg Bietz, Petra Böcker & Mike Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 208-226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Dies. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lesperance, Kaley, Munk, Simon, Holzmeier, Yvonne, Braun, Melanie & Holzberger, Doris (2022). *Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Von wissenschaftlichen Studien zu Impulsen für die Unterrichtspraxis.* Münster: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1988). Organisation. In Willi Küpper & Günther Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 165-185). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1981). Organisationstheorie. In Ders., *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S. 335-414). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1978). Erleben und Handeln. In Hans Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Erster Halbband* (S. 235-253). München: Fink.
- Mensching, Anja (2020). Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2-3* (S. 279-296). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.v. (ces).
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode.* Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln.* Wiesbaden: Springer VS.
- Pennycook, Alastair (2021). *Critical applied linguistics. A critical (re-)introduction.* 2nd ed. London: Routledge.

- Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Püster, Inga (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schultze, Katrin (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretisch, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.
- Sotzek, Julia, Wittek, Doris, Rauschenberg, Anna, Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, S. 315-333.
- Wilken, Anja (2021). *Professionalisierung durch Schüler:innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer:innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilken, Anja & Bonnet, Andreas (2022). Transformative Learning and Professionalization through Uncertainty? A Case Study of Pre-Service Language Teachers During a STIE. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Language Teachers Studying Abroad: Identities, Emotions, and Disruptions* (S. 256-268). Bristol: *Multilingual Matters*.

Autor:innen

Bonnet, Andreas, Dr.

Professor für Englischdidaktik an der Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft, Fachbereich EW4.

Arbeitsschwerpunkte: Content and Language Integrated Learning / Mehrsprachigkeit, Kooperatives Lernen, Professionsforschung, Ungewissheit.

Email: andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Hericks, Uwe, Dr.

Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie an der Philipps-Universität Marburg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Rekonstruktive Methoden.

Email: hericks@staff.uni-marburg.de

Bakels, Elena, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrtherapeutin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Psychologie, Hochschulambulanz (Kinder, Jugendliche und Familien).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Lehrerhabitus und Professionalisierung, Schule/Unterricht und psychisch erkrankte Schüler:innen.

Email: bakelsel@hu-berlin.de

Tobias Leonhard

Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung. Ein Kontrastierungsversuch

Zusammenfassung

Die Konjunktur von als praxeologisch gekennzeichneten Konzeptionen zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrer:innen bildet den Ausgangspunkt des Beitrags. In ihm werden zwei differente Zugänge zur beruflichen bzw. professionellen Praxis von Lehrer:innen einander gegenübergestellt und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersucht. Ziel des Beitrags ist eine kontrastierende Schärfung der Vorstellung, Professionalisierung als Prozess der Subjektivierung in den Praktiken von Bildungsorganisationen zu fassen und auf dieser Basis Prozesse der Professionalisierung empirisch fassen und rekonstruieren zu können.

Schlagworte

Praxeologie, Lehrer:innenbildung, Subjektivierung, Professionalisierung, Professionalität

Abstract

**Variants of praxeological perspectives on professionalization.
An attempt at contrast**

The high level of attention to concepts for the professionalism and professionalization of teachers characterized as 'praxeologic' forms the starting point of the article. In it, two different approaches of conceptualization of and research on the professional practice of teachers are compared and examined for differences and similarities. The aim of the article is the contrastive clarification of the idea of grasping professionalization as a process of subjectification in the practices of educational organizations. A second aim is to grasp and reconstruct processes of professionalization on this basis empirically.

Keywords

theory of practice, practice theory, teacher education, subjectification, professionalism

1 Einleitung

Nachdem bis vor etwa fünf Jahren in Fragen zur Professionalität von Lehrer:innen und den Prozessen ihrer Professionalisierung mit der Trias von strukturtheoretischem, berufsbiografischem und kompetenzorientiertem Ansatz (vgl. Terhart 2011, 1995) die Claims dauerhaft abgesteckt schienen, ist Bewegung in die Theorie- und Forschungslandschaft gekommen. Neben dem Versuch, mit der sog. „Metareflexivität“ (Cramer et al. 2019) einen Ansatz zu etablieren, in der „die reflexive Durchdringung unterschiedlicher Zugänge“ (ebd., S. 406, Herv. i. Orig.) als Mehrwert gegenüber einer vermeintlich „monologischen“ (ebd., S. 405) Theoretisierung postuliert wird, ist vor allem mit den jüngeren und jüngsten Publikationen zu einer *praxeologisch-wissenssoziologischen* Professionsforschung in den vergangenen Jahren der Anspruch einer eigenständigen Forschungsperspektive eindrucksvoll ausgearbeitet worden (Bohnsack et al. 2024, 2022b; Bohnsack 2020). Vergleichbares gilt für eine *praxeologisch-strukturtheoretische* Forschungsperspektive (Kramer 2019, 2018; Kramer & Pallesen 2019, 2018), mit der im vorliegenden Beitrag jedoch keine vertiefte Befassung stattfinden kann.

Mit der Etablierung dieser beiden praxeologischen Betrachtungsweisen von Prozessen des Lehrer:in-Werdens und -Seins sind zwei bemerkenswerte parallele Akzentverschiebungen verbunden: die nicht nur begriffliche, sondern forschungspraktisch-empirische Hinwendung auf das, was als „Praxis“ von Lehrer:innen gefasst wird auf der einen Seite, und eine Positionierung dazu, was den „normative[n], d. Vf.] Horizont“ eines „professionellen Lehrerhabitus“ (Kramer & Pallesen 2018, S. 47) bzw. „Professionalisiertheit“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 14) ausmacht, auf der anderen Seite. Obwohl die Hinwendung auf die Interaktionspraxis durch ethnografische oder videogestützte Beobachtung in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive keine neue Entwicklung darstellt (Bohnsack et al. 2013, S. 20; Wagner-Willi 2013), schienen die mit Gesprächsverfahren wie der Gruppendiskussion, später dem Interview unter der Prämisse eines „impliziten handlungsleitenden Wissens“ (Bohnsack 2017, S. 330) erhobenen Daten längere Zeit auch als *hinreichende* Daten, um mit der Dokumentarischen Methode „Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 2013, S. 9) zu erhalten. Inzwischen ergänzen „die Perspektive auf die Akteur:innen und diejenige auf interaktive [...], d. Vf.] Prozesse [...], d. Vf.] einander also wechselseitig und sind in diesem Sinne komplementär zueinander“ (Bohnsack 2020, S. 70).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es nun, diesen beiden als *praxeologisch-wissenssoziologisch* und *praxeologisch-strukturtheoretisch* gekennzeichneten Perspektiven eine dritte gegenüberzustellen, die ich analogisierend und gleichwohl tentativ als *praxeologisch-subjektivierungstheoretisch* kennzeichne. Sie schließt an eine ebenfalls dynamische Entwicklung vorwiegend der Schul- und Unterrichtsforschung an,

die jüngst auch als Forschungsprogramm einer „sozialtheoretische[n, d. Vf.] Erziehungswissenschaft“ (Kuhlmann et al. 2023) postuliert wurde. Mit einer solchen Perspektivierung wird das Lehrer:in-Werden und -Sein in der Praxis der Hochschule und des Berufsfeldes als *Subjektivierungsgeschehen in Praktiken* (der Adressierung) gefasst. Die für Fragen pädagogischer Professionalität gebräuchliche, wenngleich wenig präzise Begrifflichkeit des ‚Ansatzes‘ wird im Folgenden angesichts der Dynamik der theoretischen Entwicklungen im Beitrag vermieden bzw. durch den Begriff der *Perspektive* ersetzt. Diese Kennzeichnung ermöglicht, die Überlegungen bezüglich ihres Status offen zu halten. Denn es handelt sich bisher weder um eine in sich geschlossene *Theorie* pädagogischer Professionalität oder Professionalisierung und es ist derzeit unterbestimmt, ob die jeweilige Perspektive auch als tragfähiges *Programm* für die Lehrpersonenbildung ausgearbeitet werden kann, am sichersten wird damit jedoch ein spezifischer *Forschungszugang* konturiert.

Die folgende Gegenüberstellung geschieht in drei Absichten: Die erste besteht darin, die Perspektive, *Professionalisierung von Lehrer:innen als Subjektivierungsgeschehen* in Praktiken der Lehrpersonenbildung bzw. in der beruflichen Praxis ansatzweise auszuarbeiten und dabei die bestehenden Systematisierungen zur Klärung und Schärfung der eigenen theoretischen und methodologischen Position zu nutzen. Dabei schließe ich an die Arbeiten von Sabine Reh und Norbert Ricken (2012), Norbert Ricken (2015, 2013a, 2013b), Norbert Ricken, Nadine Rose, Nele Kuhlmann und Anne Sophie Otzen (2023, 2017), sowie methodisch an Nele Kuhlmann (2023), Nadine Rose (2019), Nadine Rose und Norbert Ricken (2018) sowie Anne Sophie Otzen und Nadine Rose (2021) an.

Die zweite Absicht besteht darin, mindestens ähnliche Begrifflichkeiten in der praxeologisch-wissenssoziologischen und der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede z. B. in den theoretischen Herkünften zu untersuchen und damit zur Klärung der Differenz zwischen den Ansätzen und ihren jeweiligen Deutungspotenzialen und Grenzen beizutragen, die sich nicht nur auf weitgehend verschiedene Referenzen beziehen, sondern sich bisher auch wechselseitig kaum rezipieren.

Nicht zuletzt wird im Beitrag versucht, die jüngste Kritik von Nicole Balzer und Johannes Bellmann (2023) der an die Arbeiten von Ricken anschließenden Perspektive einer praxistheoretischen Subjektivierungsforschung – der die Idee einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Professionsforschung, wie hier konturiert, folgt – aufzunehmen und für eine sich als ‚praxeologisch‘ bezeichnende Professions- und Professionalisierungsforschung zu prüfen. Denn neben der Kritik der Konformität „mit einem hegemonialen Wissenschafts- und Forschungsverständnis“ (ebd., S. 41), wird von Balzer und Bellmann auch „eine *Ent-Praxeologisierung* der praxistheoretisch fundierten Forschung“ (ebd., S. 52, Herv. i. Orig.) konstatiert.

Die Begrenzung und der thematische Schwerpunkt des vorliegenden Bandes erfordern eine Fokussierung. Daher werden die drei genannten Absichten lediglich durch die Bezugnahme auf die Überlegungen zur praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive verfolgt, wie sie sich vor allem bei Ralf Bohnsack (2020); Ralf Bohnsack et al. (2022b) unter Rekurs auf Ralf Bohnsack (2017) darstellen. Da sich diese Perspektive durch eine erhebliche Begriffsdifferenzierung und Spezialssemantiken auszeichnet, erscheint die kontrastierende *und* verständliche Darstellung hinreichend herausfordernd, was auch den Untertitel als Kontrastierungsversuch rechtfertigt.

Der Beitrag ist folgendermaßen strukturiert: In Abschnitt 2 arbeite ich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansätzen in ihrer Bezugnahme auf die zentralen Begriffe *Praxis/Praxeologie*, *Norm* und *Macht* heraus. In Abschnitt 3 werden die für die Lehrer:innenbildung zentralen Konzepte der *Professionalität* bzw. *Professionalisiertheit* und insbesondere die Frage nach der Modellierung von *Professionalisierung als Prozess* in den beiden Perspektiven einander gegenübergestellt. Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit einer kritischen Würdigung der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive und den Desiderata zur weiteren Ausarbeitung der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Überlegungen.

Die beiden hier fokussierten Ansätze der *praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive*¹ und der *praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive* werden im Folgenden als *pwP* und *psP* abgekürzt. Drei weitere Vergleichsdimensionen können im vorliegenden Format nicht bearbeitet werden, erscheinen aber ebenfalls relevant. Dies betrifft den Aspekt des methodischen Zugriffs auf die sog. ‚Praxis‘, den Stellenwert der Fachlichkeit, der gerade für die Lehrpersonenbildung wesentlich ist, und nicht zuletzt die Frage danach, welche Entwürfe einer *Didaktik* der Lehrer:innenbildung sich an die beiden Perspektiven anschließen. Ob mit den beiden analytischen Zugängen die „Feststellung einer immer schon vergangenen Vollzugswirklichkeit, deren Entwurfscharakter im feststellenden Zugriff nicht mehr vorkommt“ verbunden ist (Balzer & Bellmann 2023, S. 58), wäre eine weitere Fragen, die die vertiefte Befassung an einem anderen Ort erfordert.

1 Es stellt eine erhebliche Verkürzung dar, von *der* praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive zu sprechen, die sich in den vergangenen Jahren durch die, aber wohl auch in Differenz zu den Arbeiten von Bohnsack erheblich ausdifferenziert hat. Diese Differenzierung kann im vorliegenden Beitrag keine Berücksichtigung finden, insofern wird die pwP hier vorwiegend anhand der Arbeiten von Bohnsack rezipiert.

2 Gemeinsamkeiten und Varianz zentraler Begriffe in den beiden Perspektiven

Mindestens drei Zentralbegriffe werden in beiden Perspektivierungen parallel verwendet, jedoch zum Teil mit bemerkenswert anderen Bedeutungen und theoretischen Referenzen. Diese werden im Folgenden mit dem Ziel der Explikation der Gemeinsamkeiten und Differenzen dargestellt.

2.1 Praxis und Praxeologie

Was rechtfertigt in den beiden hier gegenübergestellten Perspektiven die Kennzeichnung als ‚praxeologisch‘? In *theoretischer* Hinsicht rekurrieren beide auf verschiedene Theorien von Praxis. Dabei ist die „begriffliche Kennzeichnung dieses Theorietypus [...] nicht einheitlich und wechselt häufig zwischen ‚Praxistheorie‘, ‚Praktikentheorie‘ und ‚Praxeologie‘“ (Ricken 2019a, S. 29). Der Begriff der Praxis selbst scheint – ungeachtet seiner langen Begriffsgeschichte (vgl. Böhm 1995) – in beiden Ansätzen wenig erläuterungsbedürftig. So ist die aristotelische Unterscheidung zwischen Praxis und Poiesis (vgl. ebd.) und die damit verbundene Normativität in beiden Ansätzen nicht Gegenstand. Als Praxis wird das betrachtet, was Menschen in unterschiedlichen sozialen Feldern und (hier) Professionelle in den jeweiligen Berufsfeldern *tun*.

Die jeweiligen Theoriereferenzen unterscheiden sich jedoch wesentlich. Die pwP rekuriert maßgeblich auf die Praxeologie Pierre Bourdieus und nimmt von dieser auch die Differenz und Forderung auf, „die Distanz zwischen der wissenschaftlichen Praxis und anderen Praxisformen reflektieren und analytisch kontrollieren“ zu müssen (Bongaerts 2008, S. 30).² Damit zielt sie auf die Rekonstruktion der „Logik der Praxis selbst, also der *performativen Logik* und des *konjunktiven* Wissens, und andererseits derjenige der *pro[po]sitionalen Logik* und des *kommunikativen* Wissens“, wobei sie von der „Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken durch eine *notorische Diskrepanz* und ein *Spannungsverhältnis* ausgeht, d. Vf.), welches von grundsätzlicher Art ist“ (Bohnsack 2017, S. 51, Herv. i. Orig.).

2 Diese Figur wurde jüngst von Balzer und Bellmann (2023) „als ‚hyper-objektivistisch‘ (Lynch 2004, S. 279) [und, d. Vf.] in hohem Maße anschlussfähig an ein modernistisches Wissenschaftsverständnis sowie an das Verständnis empirischer Forschung nach den Standards eines hegemonialen Modells empirischer Sozialforschung“ kritisiert (Lynch 2004, S. 279 zit. n. Balzer & Bellmann 2023, S. 57). Sie betrifft beide hier gegenübergestellten Ansätze, selbst wenn die Reflexionsforderung bei der pwP deutlicher artikuliert wird (Bohnsack 2022, S. 51). Dementsprechend kritisieren Balzer und Bellmann (2023, S. 56) an den Arbeiten von Ricken et al. ein „modernistisches Verständnis von Forschung, in dem die methodologischen Überlegungen sowie die Heuristik zur Adressierungsanalyse den Eindruck einer von Forschung unberührten (Erziehungs-)Wirklichkeit [erweckten, d. Vf.], die mittels richtiger Fragen abgebildet bzw. repräsentiert werden kann. Es scheint, als könne von einer identifizierbaren, unabhängig von der Forschungspraxis gegebenen (Erziehungs-)Wirklichkeit ausgegangen werden, die und deren Praktiken sowie subjektivierenden Logiken identifiziert bzw. objektivierend erfasst werden müssen – und können“.

Obwohl Bohnsack (2022) an verschiedenen Stellen ebenfalls mit dem Begriff der *Praktiken* arbeitet, bezieht sich die psP theoretisch schwerpunktmäßig auf die soziologischen Theorien sozialer Praktiken, die mit dem Konzept der Subjektivierung durch Anerkennung in beobachtbaren Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung verbunden werden. Die Konzepte Subjektivierung, Anerkennung und Adressierung werden in der psP in einem „eleganten Dreisprung“ (Wittpoth 2023, S. 110) miteinander und mit dem Konzept der Praktiken als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290) verknüpft: Im Mitvollzug sozialer Praktiken werden Subjekte qua (unvermeidlicher) Adressierung als Bestimmte anerkannt. Dabei werden ihnen bestimmte Positionen innerhalb der sozialen Ordnung zugewiesen und korrespondierende Selbstverhältnisse nahegelegt, zu denen diese sich wiederum ‚verhalten‘. Die Arbeiten von Ricken, in denen er *Bildung* als eine „spezifisch moderne Form der Subjektivierung“ (Ricken 2019b, S. 96) fasst, kennzeichnen diese als Prozess, in dem „Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken als ein Subjekt zu verstehen lernen“ (Ricken 2013b, S. 33, Herv. d. Vf.).

Dass dies auch für die *Lehrer:innen*bildung eine theoretische Modellierung darstellt, die für die empirische Untersuchung von Fragen der Professionalisierung von Lehrer:innen in den verschiedenen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn fruchtbar erscheint, bildet den Kern einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive auf das Lehrer:in-Werden und den Rahmen der folgenden Überlegungen. Eine psP auf das Lehrer:in-Werden besteht also in der Annahme, dass Studierende, Referendar:innen und Lehrpersonen (als Berufseinsteigende ebenso wie als erfahrene Lehrer:innen) im Beruf durch ihre Teilnahme an den Praktiken der Hochschule, Studienseminare und des je lokalen Berufsfeldes ‚subjektiviert‘ werden und sich zugleich selbst subjektivieren.³ Dabei ist die „Annahme leitend, dass die wiederholte Performanz der feldtypischen Praktiken aufgrund dessen [sic] Serialität und zum Teil auch Unumgänglichkeit im Kontext von Schule [und Hochschule, d. Vf.] subjektivierend wirksam ist“ (Kuhlmann 2023, S. 99). So ist es z. B. für Studierende des Lehrberufs in der Schweiz unvermeidlich, sich in ihren Praktika in der Rolle als Lehrer:in zu bewähren. Sie erwerben in der wiederholten Teilnehmerschaft an den Praktiken des Unterrichts, des Aufrufens, der Herstellung und Aufrechterhaltung einer unterrichtlichen Ordnung, etc. sukzessive die „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 272), die auch über ihre Anerkennbarkeit bei Schüler:innen und begleitenden Lehrpersonen entscheidet. Diese prüfen und testen immer wieder und mitnichten immer explizit

3 Führt man den Gedanken konsequent fort, beginnt ein lehrberufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen bereits mit dem eigenen Eintritt in die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Primarschule und erfolgt mit einer Langfristigkeit und Intensität, die es in keinem anderen Beruf gibt, bevor die ‚eigentliche‘ berufliche Biographie mit dem Studium beginnt. Für diesbezügliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Berufsfeldern der Frühpädagogik bzw. Sozialen Arbeit vgl. auch Jan-Hendrik Hinzke und Doris Wittek (2024).

oder gar bewusst, ob der bzw. die Studierende ‚drauf hat‘, was gemeinhin von Lehrer:innen erwartet wird. Dieser Modus der Subjektivierung spielt aber auch dann, wenn eine erfahrene Lehrperson die Stelle wechselt und in einen Kontext kommt, in denen andere ‚Spiele‘ üblich sind.

In *methodologischer* Hinsicht werden in beiden Perspektiven Ausschnitte allgemeiner Lebenspraxis als „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, S. 17) zum zentralen Untersuchungsgegenstand, in der pwP auch komplementär zu Formen der Befragung der Teilnehmenden dieser Praxis in Gruppendiskussionen oder Interviews (Bohnsack 2020, S. 69ff.). Die damit verbundene Hinwendung zu den ‚Tatsachen‘ der pädagogischen Praxis, stellt eine zentrale Gemeinsamkeit dar (Ricken et al. 2023; Leonhard & Leonhard 2023; Güvenç & Leonhard 2023; Bohnsack et al. 2022b; für den Hochschulkontext Herzmann et al. 2019; Leonhard et al. 2019). Die methodologischen Grundlagen der beiden Perspektiven werden an dieser Stelle nicht referiert, sie sind für die pwP bei Bohnsack (2022, 2017), für die psP bei Ricken et al. (2023, 2017) hinreichend expliziert.

Ein dritter Aspekt besteht in der epistemologischen *Haltung* der Forschenden gegenüber den jeweils untersuchten Praxisausschnitten und ihren ‚Praktiker:innen‘. Insbesondere in der pwP ist hier von Bohnsack ein doppelter Anspruch geltend gemacht worden: Mit der Unterscheidung der Praxis der Forschung von der ‚beruflichen Praxis in den *people processing organizations*, [in der, d. Vf.] diese *Praxis selbst das Produkt ist*“ (Bohnsack 2022, S. 51, Herv. i. O.) wird auf die Differenz der Produktionslogiken der jeweiligen Praxis verwiesen. In expliziter Abgrenzung zu einer „standardisierten Forschung“ (ebd.) wird am „rationalistischen Denkmodell der Zweck-Mittel-Rationalität und seiner nomologisch-deduktiven Architektur“ (ebd.) kritisiert, dass diese den Forschungsteilnehmenden keine Chance lasse, „ihre Relevanz-, Wissens- und Wertesysteme unabhängig von den Vorgaben der Hypothesenmodelle zu entfalten“ (ebd.). Im Gegensatz zu (diesem von Luhmann zitierten Pleonasmus) der „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, S. 510 zit. n. Bohnsack 2022, S. 51) wird eine „strukturelle Bescheidenheit gegenüber den Praktikern“ angemahnt, „verbunden mit der Bereitschaft, aus dieser Praxis und ihrer Eigenlogik zu lernen“ (ebd.). Dies führt zum Prinzip der „komparativen Analyse, indem die Forschenden sich gleichsam (intellektuell) ‚zwischen‘ den unterschiedlichen Praxen und Organisationsmilieus als empirische Vergleichshorizonte positionieren und sie [... , d. Vf.] in ihren Strukturprinzipien vergleichend gegeneinander halten“ (ebd., S. 52).

In ‚der‘ praktikentheoretischen Perspektivierung werden mit ‚Praxis‘ und ‚Praktik‘ „analytisch zwei verschiedene, aber empirisch zusammenhängende Dimensionen [unterschieden, d. Vf.]: ‚Praxis‘ bezeichnet den kontingenten Ablauf aller möglichen Lebenstätigkeiten, ‚Praktik‘ typisierte, historisch und sozial formatierte und somit unterscheidbare Bündel verbaler und nonverbaler Aktivitäten“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 271). Diese generelle sozialtheoretische Konzeption kann

damit auch für das Erziehungssystem fruchtbar gemacht werden. Dabei kommt dann erstens in den Blick, „dass sowohl der Gegenstand der Erziehungswissenschaft als auch diese selbst als durch ein ‚Ensemble von Praktiken‘ [...], d. Vf.] strukturierter wie konstituierter Gegenstand begriffen werden müssen. Damit wird nicht nur darauf abgestellt, dass das ‚Pädagogische‘ wesentlich durch seinen Vollzug – z. B. als pädagogisches Handeln – gekennzeichnet ist; vielmehr zielt dieser Blickwechsel darauf, dass die gesamte ‚Erziehungswirklichkeit‘ (Nohl) selbst als ein ‚doing‘ begriffen und analysiert werden muss“ (Ricken 2019a, S. 30).

Aus der Perspektive der Theorie sozialer Praktiken ist zweitens bedeutsam, „dass Praktiken nicht als ‚intentionales Handeln‘ begriffen werden, auch wenn ‚intentionales Handeln‘ in Praktiken durchaus dann vorkommen kann; ‚doing‘ setzt insofern tiefer an und umgreift die Differenz von ‚Handlung und Struktur‘ ebenso wie die von ‚Subjekt und Objekt‘“ (ebd., S. 31). Die damit angedeutete „flache Ontologie“ (Schatzki 2016, S. 29) der Praxistheorien beinhaltet die Grundannahme, dass die Unterscheidung von ‚Individuum‘ (und dessen Handeln) und ‚Strukturen‘ (bzw. Systemen und Institutionen), aber auch die Unterscheidung von ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ sich mit dem zentralen Konzept der Praktiken erübrigt: „Das soziale Leben spielt sich ausschließlich im Plenum der Praxis-Arrangement-Bündel ab; es lässt sich nicht in Ebenen aufteilen“ (ebd., S. 35).

Eine aktuell umstrittene Frage ist, ob mit dem von Ricken et al. vorgenommenen „turn to subjectivation“ (Balzer & Bellmann 2023, S. 53) gar eine „Ent-Praxeologisierung“ (ebd.) einhergeht. Diese Frage rekurriert auf ein drittes zentrales Bestimmungsmerkmal des Konzepts sozialer Praktiken, die als empirische Entitäten *jenseits* des individuierten Subjekts konzipiert werden, was zur Figur der „Dezentrierung des Subjekts“ (Supik 2015, S. 17) führt. Pointiert fassen Elizabeth Shove und Mika Pantzar (2016, S. 111) „Praktiken als gleichsam vampirartige Entitäten [...], die Populationen angemessen engagierter Praktiker [...], d. Vf.] gewinnen, um zu überleben“, was Individuen zu *Teilnehmenden an* statt *Akteur:innen in* ebendiesen Praktiken macht. In Spannung dazu sehen Balzer und Bellmann (2023, S. 53) die mit der Adressierungsanalyse als methodologisch-methodischem Zugang zu Subjektivierungsprozessen verbundene Gefahr, „von einzelnen Individuen (als abgrenzbaren/unteilbaren Einzelwesen) auszugehen und auf diese, auf deren ‚doings‘ und (primär) ‚sayings‘, Adressierungen und Re-Adressierungen bzw. Aktionen und Reaktionen zu fokussieren“. Diese Anfrage ist für die hier verfolgte Idee, eine praxeologisch-subjektivierungstheoretische Perspektive auf Fragen der Professionalisierung zu entwickeln, zentral bedeutsam. Eine praxeologisch-subjektivierungstheoretische Forschung zu Professionalisierungsprozesse ermöglicht aber beides: Individuen längsschnittlich zum Gegenstand der Forschung zu machen und dabei auf Stabilität und Wandel von *Selbstverhältnissen* der Teilnehmenden zu fokussieren, aber auch Aussagen über (hier) diejenigen *Praktiken* zu treffen, in denen Lehrer:in-Werden und -Sein stattfindet.

2.2 Macht

In beiden Perspektiven spielt das Konzept der Macht eine prominente Rolle. Das Machtkonzept der pWP unterscheidet sich in der Rezeption durch Bohnsack (2022, 2017) wesentlich. In der früheren Publikation (2017) formuliert Bohnsack generalisierend, dass sich Macht „in ihren definitiven oder propositionalen Konstruktionen jener Potentiale der Beliebigkeit oder Willkür [bemächtigte, d. Vf.], welche die Attribuierung von Kausalität bzw. die Selektivität von Kausalinterpretationen im Bereich unserer Common-Sense-Konstruktionen uns immer schon eröffnen“ (Bohnsack 2017, S. 247), und kennzeichnet Macht im Anschluss an Foucault (ebd., S. 247, 250, 253) und in expliziter Abgrenzung von Weber (ebd., S. 245) einerseits und Luhmann partiell andererseits (ebd., S. 253) als unvermeidliches Moment nicht nur, aber insbesondere organisationaler Interaktionspraxis:

„Es ist also der Zusammenhang zwischen dem ‚produktiven‘ Charakter der Macht einerseits und der Invisibilisierung der Logik ihrer Wirklichkeitskonstruktionen, wodurch sich ein starkes Machtverhältnis im Sinne der Rahmungsmacht konstituiert. Diese Logik bleibt deshalb unsichtbar, weil sie, wie gesagt, in der Architektur unserer Common-Sense-Theorien verankert ist“ (ebd., S. 254).

Nimmt man die Existenz und Wirksamkeit von Common-Sense-Theorien als *generelles* Phänomen der Sozialwelt an, ist Macht damit auch ein universelles Prinzip. In den jüngeren und jüngsten Arbeiten von Bohnsack und den darauf basierenden empirischen Studien wird Macht hingegen in erster Linie als „Interaktionsmodus“, und die „machtstrukturierte Interaktion“ quasi als Teilmenge, gar *Sonderfall* einer Interaktionspraxis konzipiert, die „ebenso wie Willkür mit Konstruktionen einer ‚totalen Identität‘ der Klientel im Sinne ihrer ‚Degradierung‘ und Gradierung verbunden“ ist (Bohnsack 2022, S. 37). „Im Unterschied zur Willkür [setzt der Interaktionsmodus Macht jedoch, d. Vf.] eine konstituierende Rahmung und somit die Etablierung eines *auf die Sachprogramme und organisationalen Rollen* bezogenen, konjunktiven Erfahrungsraums“ voraus (ebd., Herv. i. Orig.). „Macht resp. Willkür“ werden als „negative Gegenhorizonte“ der „Konzeption der Diskursethik“ (Bohnsack 2020, S. 117) bezeichnet. Der davon abgegrenzte „Modus der *Heterarchie*“ (Bohnsack 2022, S. 45) (im Gegensatz zur Hierarchie), wird als derjenige beschrieben,

„bei dem eine konstituierende Rahmung und somit auch eine professionalisierte Praxis, aber keine machtstrukturierte Interaktion zu beobachten ist. Derartige Praktiken, die vermutlich am häufigsten vorkommen, stimmen mit der machtstrukturierten Interaktion dahingehend überein, dass ein Sachbezug im Kontext organisationaler Rollenbeziehungen und ein darauf bezogener konjunktiver Erfahrungsraum zu beobachten ist. Sie unterscheiden sich von der machtstrukturierten Interaktion jedoch durch die Orientierung an *konstituierenden* Regeln (Meta-Normen) und die Vermeidung von Degradierungen und Gradierungen, also von *hierarchisierenden* Konstruktionen“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Die damit verbundene Annahme, dass es Interaktionssituationen gäbe, die nicht machtsstrukturiert wären, steht in Spannung zu den früheren Aussagen und dem Konzept der ‚Rahmungsmacht‘. Sie stellt zugleich eine zentrale Differenz zum Machtkonzept in der psP dar.

Dort wird davon ausgegangen, dass „über die Etablierung bestimmter sozialer Ordnungen *immer auch* spezifische Machtbeziehungen hervorgebracht werden“ (Kuhlmann & Otzen 2023, S. 204, Herv. d. Vf.). Es wird „die Fragestellung verfolgt, wie das Subjekt im Vollzug von diskursiven Praktiken als ‚Effekt von Machtbeziehungen und Wissensordnungen‘ konstituiert wird (Vogelmann, 2014, S. 79) und sich zugleich selbst im Verhältnis zu diesen Ordnungen und zu sich selbst konstituiert“ (Vogelmann 2014, S. 79 zit. n. Kuhlmann 2023, S. 81).

Das Subjekt wird damit „als historisch variables Ergebnis eines immer machtvollen Konstitutionsprozesses“ (Kuhlmann 2023, S. 68) betrachtet. Subjektivierung als Prozesskategorie beinhaltet dann die „Gleichzeitigkeit der Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen *und* die Ausformung einer begrenzten Handlungsmacht in diesem Geschehen“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 129, Herv. i. Orig.).

Wenn jede soziale Praxis von Machtbeziehungen und Wissensordnungen geprägt ist, gilt dies selbstredend auch für die Praxis der Lehrer:innenbildung in den verschiedenen Phasen und das Lehrer:in-Werden und -Sein im Kontext der jeweiligen organisationalen Praxis. Aus der psP bildet Macht also keinen empirischen Sonderfall, Interaktionsmodus oder analytische Kategorie, sondern eine Dimension der Beobachtung „hinsichtlich vollzogener Normsetzungen, hervorgebrachter Positionierungen, Relationierungen sowie konturierter Selbstverhältnisse“ (Kuhlmann & Otzen 2023, S. 205).

2.3 Norm(en) und Normativität

In diesem Abschnitt wird zunächst versucht, die zentrale Bestimmung und Einbettung des Begriffs *Norm* in den beiden Perspektiven in wesentlichen Hinsichten herauszuarbeiten. In einem zweiten Schritt wird dann die Normativität der analytischen Kategorien und die Bedingungen der Möglichkeit in den Blick genommen, distinkt *analytisch-deskriptive* und darüber hinaus auch *normative* Aussagen über die rekonstruierte Praxis zu treffen.

Der Begriff der *Norm* wird in der pwP als „eine Form des imaginativen und überwiegend *expliziten* Wissens verstanden, das sich auf Handlungserwartungen bezieht, mit denen Menschen in Bezug auf ihre sozialen Rollen oder Identitätskonstruktionen konfrontiert werden“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 16) und bildet theoriearchitektonisch den Gegenpol zum Konzept des *Habitus*, das „mit Bezug auf Bourdieu als der *modus operandi* der Praxis und damit als im Wesentlichen *implizites* Wissen [...], d. Vf.), als inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene“ (ebd.) aufgefasst wird.

Zwischen diesen beiden Wissensformen besteht eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 38), „also eine Diskrepanz, die es immer aufs Neue zu bewältigen und zu überbrücken und ggf. auch zu legitimieren gilt“. Für den Kontext „professionalisierten Handelns“ (Bohnsack 2022, S. 40) steigert sich die Komplexität dieser Differenz und wird in der pwP als „konstituierende Rahmung“ (ebd.) bezeichnet, also als Rahmung, „die professionalisiertes Handeln als spezifisches Handeln in *people processing organizations* überhaupt erst konstituiert“ (ebd., Herv. i. Orig.). Das *Spezifische* dieses Handelns ist nun durch dreierlei gekennzeichnet:

„(1) durch die Doppelung der Normierung (durch zugleich gesellschaftliche und organisationale Normen) und damit auch durch eine *Doppelung der Doppelstruktur* von Norm und Habitus, (2) durch den *Zwang* zur konsistenten *Entscheidung* und, um im Sinne der organisationalen Norm entscheidungsfähig zu sein, (3) durch die strukturelle Notwendigkeit der *Fremdrahmung*“ (ebd., Herv. i. Orig.).

(Angehende) Lehrer:innen sehen sich in diesem Verständnis nicht nur mit „Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten, also mit ‚Identitätsnormen‘ (Goffmann 1963, S. 130 zit. n. Bohnsack 2022, S. 39) auf der Ebene der *gesellschaftlichen* Erwartungen generell an Lehrpersonen konfrontiert, sondern auch mit *organisationalen* Erwartungen der Einzelschule, an der sie unterrichten oder während des Studiums ein Praktikum absolvieren.

Aufbauend auf diesen theoretischen Konzeptionen zum Verhältnis von Norm(en) und Habitus in Organisationen besteht das analytische Vorgehen der pwP in der Rekonstruktion der sog. „*praktischen* Diskursethik“ (Bohnsack 2020, S. 111, Herv. i. Orig.) und insofern auf der Ebene der performativen Performanz bzw. des impliziten Wissens der Teilnehmenden eines organisationalen Interaktionszusammenhangs wie der Arbeit in der Schule oder der frühkindlichen Bildung.

Die Leitidee der Rekonstruktion einer in der dokumentierten Interaktionsorganisation eingeschriebenen Diskursethik ist insofern anspruchsvoll, als der Begriff in doppelter Bedeutung verwendet und in eine Schrittfolge gebracht wird, die zunächst eine hohe Plausibilität zu haben scheint. Das Verständnis der Trennung der „analytischen Rekonstruktion“ der in der dokumentierten Interaktionspraxis implizierten Diskursethik von der „*diskursethische[n, d. Vf.]* Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler:innen“ (Bohnsack 2022, S. 44, Herv. i.O.) durch „explizite (begründete) *Präferenz* für spezifische diskursorganisatorische Praktiken“ (ebd.) wird aus Sicht des Autors des vorliegenden Beitrags erschwert, weil die Diskursethik im ersten Fall als *deskriptives*, im zweiten Fall als *präskriptives* Konzept fungiert.

Wesentlicher scheint jedoch, dass die empirisch gewonnenen und sich in Fortschreibung und Erweiterung befindlichen Kategorien der Diskursethik, die sog. „*Modi der Diskursorganisation*“ (Bohnsack 2022, S. 45) ausgeprägt *gegenstandsnormativ* gefasst sind. Sie lassen sich (wiederum aus der Position des Autors)

begrifflich bzw. in den implizierten Gegenhorizonten nur begrenzt als *Beschreibungen* verstehen, denn sie nehmen in einer Begriffswahl wie ‚Willkür‘ den nachfolgenden Schritt der *Bewertung* durch die Wissenschaftler:innen mindestens in Teilen vorweg. Von den bisher vier elaborierten Interaktionsmodi sind die Modi der *Willkür* und der *Macht* kaum von negativen Konnotationen zu trennen, während die *Heterarchie* mit dem geläufigeren Gegenhorizont der Hierarchie positiv konnotiert ist. Nur der Modus des „organisationalen Rahmungsverlust[es, d. Vf.]“ (Bohnsack 2022, S. 43) bildet semantisch den Prozesscharakter der Interaktionspraxis als emergent, kollektiv und unabhängig von individueller Intentionalität ab. Die damit formulierte Kritik bezieht sich nicht auf das damit *Bezeichnete* und die dafür empirisch außerordentlich detailliert herausgearbeiteten Differenzen der Interaktionsorganisation, sondern lediglich auf die Bezeichnungen selbst, mit denen in der bisherigen Fassung der angestrebte analytisch-deskriptive Charakter rein begrifflich normativ überformt wird.

Stellt man der praktischen Diskursethik der pwP die Konzeption von Normen in der subjektivierungstheoretischen Konzeption gegenüber, lässt sich das Analogon zur Diskursethik (im deskriptiven Sinn) als Ergebnis der Rekonstruktion auf der Ebene der Interaktionssituation als „normativer Horizont“ (Leonhard et al. 2023, [36]; vgl. auch Rose & Ricken 2018, S. 168) kennzeichnen. Systematisch wurde vorgeschlagen, erst die Aggregation rekonstruktiv gewonnener normativer Horizonte aus mehreren Interaktionsdaten des interessierenden Sozialsystems (wie das einer Schulklasse) als „normative Ordnung“ (Leonhard et al. 2023, [37]) zu fassen. Die Frage „welches spezifische ‚Set‘ von Normen qua Reproduktion spezifischer Praktiken an den verschiedenen Orten [...] ‚wirksam‘ ist“ (ebd., [33]), ist im Gegensatz zur skeptischen Anmerkung Bohnsacks „hinsichtlich der Abhebbarkeit der normativen von der analytischen Dimension, die im Anerkennungstheoretischen Zugang nicht sichtbar“ werde (Bohnsack 2020, S. 118), eindeutig analytischer Natur.

Das Konzept der normativen Ordnung ist darüber hinaus nur insofern gegenstandsnormativ, als sie der beobachteten Interaktionspraxis die Existenz von Normen und deren Strukturiertheit zuschreibt. Werden Normen im Anschluss an den Anerkennungsdiskurs (Ricken et al. 2023; Ricken 2013a, 2013b; Reh & Rabenstein 2012) als „Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen“ (Reh & Rabenstein 2012) und damit als zentrales Moment von Anerkennung gefasst, münden Rekonstruktionen in eine *deskriptive* Darstellung im Feld explizit aufgerufener bzw. performativ implizierter Normen, von denen davon ausgegangen wird, dass sie den Anwesenden bestimmte Selbstverhältnisse nahelegen.

Festzustellen ist jedoch, dass der Begriff der Anerkennung das oben kritisierte ‚Schicksal‘ teilt, in der Bezeichnung normative Implikationen mitzuführen. Im Fall von Anerkennung ist dies die positive Assoziation von Anerkennung als Wertschätzung. Es gehört zu den intellektuellen Herausforderungen der so bezeich-

neten „sozialtheoretische[n, d. Vf.] Erziehungswissenschaft“ (Kuhlmann et al. 2023), den konzeptionellen Wandel, den der Anerkennungsbegriff durch die Arbeiten von Balzer und Ricken als *analytische* Kategorie erfahren hat (Balzer 2021; Ricken, 2013a, 2013b; Balzer & Ricken, 2010) nachzuvollziehen und gleichzeitig zur Kenntnis zu nehmen, dass der Begriff in pädagogischen Arbeitsfeldern und Programmen (Prenzel 2021) als *normative* Kategorie weiterhin Bestand hat.

Für die Frage der *Bewertung* der empirisch aufgerufenen Normen und zur Formulierung normativer Aussagen über eine Interaktionspraxis kann die Adressierungs-*analyse* keinen Maßstab explizieren. Entsprechende Studien ‚enden‘ also bisher systematisch mit der Deskription der normativen Ordnung.

An diese systematische Grenze der analytischen Arbeit haben Ricken und Rose (2023, S. 57) jüngst eine normative Perspektivierung angeschlossen. Die aktuellste theoretische Fassung von Anerkennung als „Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit“⁴ (ebd., S. 55) zielt darauf ab, die „Graduierung von Rekursivitätsspielräumen“ (Kuhlmann 2023, S. 90, Herv. get.) – und das heißt die Möglichkeiten, als spezifisch Adressierte Einfluss auf eine Situation zu nehmen – „nicht bloß analytisch [zu, d. Vf.] registrier[en, d. Vf.]“ (Ricken & Rose 2023, S. 57). „Vielmehr zielt diese normative Fassung darauf ab, dass den unterschiedlichen ‚Rekursivitätsspielräumen‘ auch unterschiedliche moralische Geltungen zukommen – und zwar mindestens in der Form, dass die Negation solcher Spielräume auf Gewalt hinausläuft“ (ebd.). Die in pädagogischen Konstellationen wie dem Unterricht nicht seltenen Adressierungen, etwas sofort und in einer bestimmten Weise zu tun, plausibilisieren die Annahme, dass das Ausmaß der Spielräume auch eine ethische Kategorie ist. Ein empirisches Beispiel äußerst enger Rekursivitätsspielräume, die durch eine Praxislehrperson für eine Studierende im Praktikum und einen Schüler entstehen, wurde von Ezgi Güvenç und Tobias Leonhard (2023) rekonstruiert.

Das hinter der Kategorie der Rekursivitätsspielräume vom Autor des Beitrags vermutete ethische Prinzip der *Aufrechterhaltung der organisational möglichen individuellen Rekursivitätsspielräume* konvergiert in Bezug auf das Moment der Spielräume mit dem „Interaktionsmodus der Heterarchie“ (Bohnsack 2022, S. 45) in pWP, in der „die konstituierende Rahmung von Regeln der Diskursorganisation geleitet wird, die es den beruflichen Akteur:innen ermöglichen, mit den Klient:innen in einen Diskurs über die wechselseitigen *Differenzen ihrer Normalitätsvorstellungen* einzutreten“ (ebd., S. 44, Herv. i. Orig.), und in dem eine „differenzierte Identitätskonstruktion“ (ebd., S. 45) statt der Konstruktion „einer ‚totalen Identität‘ der

4 Diese Formulierung wird folgendermaßen erläutert: „Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit‘ meint dann ein Doppeltes: Einerseits meint ‚Umgehen mit‘ ein responsives Moment, das wir als ‚Antworten und Eingehen auf bezeichnen; andererseits meint ‚Umgehen mit‘ auch ‚Zuschreiben und Formieren/Figurieren‘ von Selbstverhältnishaftigkeit, also einen eher initiiierenden und herausfordernden Umgang damit“ (Ricken & Rose 2023, S. 56).

Klientel im Sinne ihrer ‚Degradierung‘ und ‚Gradierung‘ (ebd., S. 37) erfolgt, wie dies für die Interaktionsmodi der *Macht* und *Willkür* rekonstruiert wurde.

Durchaus analog zum Postulat der pwP können die analytischen Kategorien (dort ‚Modi der Diskursorganisation‘, hier ‚Normen der Anerkennbarkeit‘, oder ‚Graduierungen von Rekursivitätsspielräumen‘) *analytisch-rekonstruktiv* gewonnen werden. Die Rekonstruktion auf der Basis von Interaktionsdaten als Adressierungspraktiken rechtfertigt die Kennzeichnung eines solchen Zugangs als *praxeologisch*, insofern die rekonstruierten Normen in der untersuchten Praxis ‚am Werk‘ sind und sowohl den empirischen Verlauf als auch die darin nahegelegten Selbstverhältnisse der Teilnehmenden beeinflussen.⁵

3 Professionalität – Professionalisierung – Professionalisiertheit

Ausgehend von der Arbeit an den Grundbegriffen kann nun das Verständnis von Professionalität und Professionalisierung geschärft werden, das in pwP um den Terminus der „Professionalisiertheit“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 14) ergänzt wurde. In der psP harrt dieser Aspekt bisher einer näheren Bestimmung, weil sie primär in der Schul- und Unterrichtsforschung und bisher weniger systematisch für die Professionsforschung ausgearbeitet wurde. In der Gegenüberstellung mit den praxeologisch-wissenssoziologischen Konzepten lassen sich jedoch einzelne Bestimmungsmerkmale herausarbeiten.

„Im Zentrum der [praxeologisch-wissenssoziologischen, d. Vf.] Professionsforschung steht das Begriffspaar *Professionalisiertheit* und *Professionalisierung*. Während Professionalisiertheit nach den Kennzeichen und Bedingungen professionellen Handelns fragt, wird mit dem Begriff der Professionalisierung eine Prozessperspektive eingenommen und nach der longitudinalen, das heißt einerseits der biographischen und gesellschaftlichen wie auch andererseits der jeweils interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit in den Blick genommen“ [sic] (ebd.).

Mit der Entscheidung der Autor:innen des berufsfeldübergreifenden Bandes zur „Praxeologisch-wissenssoziologische[n, d. Vf.] Professionsforschung“ (Bohnsack et al. 2022b) „in den grundlegenden Texten anstelle von ‚Professionalität‘ in der Regel von ‚Professionalisiertheit‘ [zu, d. Vf.] sprechen“ (Bohnsack et al. 2022a, S. 16), gehen mehrere Absichten einher, darunter die, sich „damit deutlich vom *common sense* ab[zuheben, d. Vf.]“ (ebd., Herv. i. Orig.) In den Ausführungen von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet und Uwe Hericks zielt der Terminus darauf ab,

⁵ Hier wird auch deutlich, dass der Begriff der Norm in der psP nicht (vorrangig) wie bei Bohnsack dem expliziten Wissen zugeschrieben wird, sondern Normen auch Teil sozialer Praktiken sind und damit eher selten der Explikation bedürfen.

1. „einen bestimmten Typus des beruflichen Handelns [mit typischen Handlungsproblemen, d. Vf.] zu charakterisieren“ (ebd.)
2. „auf einen zurückliegenden Prozess [zu verweisen, d. Vf.], in dem sich darauf bezogene Handlungsdispositionen herausbilden“ (ebd.)
3. „den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung [zu betonen, d. Vf.]“ (ebd.)
4. sich mit „Professionalisiertheit nicht [auf, d. Vf.] die Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel“ zu beziehen (ebd.).

Mit diesen Bestimmungen gehen interessante Akzentverschiebungen einher, weil Professionalisiertheit mit der Idee von Praktiken als *kollektiver* Entität (vgl. Balzer & Bellmann 2023) in Einklang zu bringen ist. Wenn „der eigentliche Bezugspunkt des Diskurses über Professionalisierung [...], d. Vf.] dann nicht mehr die professionelle Intention und auch nicht allein der Habitus der Professionellen und der Klientel [ist, d. Vf.], sondern das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes zwischen allen Beteiligten sich entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen, welches als professionalisiertes Milieu bezeichnet werden kann“ (Bohnsack 2022, S. 41f.), ergeben sich jedoch weitere Fragen zur *Prozessfigur* der *Professionalisierung*. Mit der oben bereits zitierten Charakterisierung von Professionalisierung als „der longitudinalen, das heißt einerseits der biographischen und gesellschaftlichen wie auch andererseits der jeweils interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit“, bzw. als „Prozesshaftigkeit professioneller Praxis in interaktiver, biografischer und historischer Perspektive“ (Bohnsack 2020, S. 7) wird eine außerordentlich vielfältige Prozessgestalt in mehreren Zeitdimensionen und Bezugskonzepten skizziert, die nicht vollständig mit den obigen Bestimmungsmerkmalen von Professionalisiertheit in Einklang zu bringen scheint. Die *biographische* Entwicklung von Professionalisiertheit, die an Individuen im Lebenslauf gebunden ist, steht dabei in einer Spannung zur *kollektiven* Konzeption von Professionalisiertheit: Wenn „das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes zwischen allen Beteiligten sich entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen [...], d. Vf.] als professionalisiertes Milieu bezeichnet“ wird (Bohnsack 2022, S. 42), bezieht sich der Prozess der Professionalisierung auf eine Reihe individueller Biografien, bei denen klientenseitig jedoch kein Anspruch an Professionalisierung zu richten wäre. Professionalisierung als *gesellschaftlicher/historische* Entwicklung eines Berufsstandes dürfte sich nur mittelbar im Interaktionssystem des jeweiligen professionalisierten Milieus abbilden. Dass die *interaktive* Entwicklung, und damit die Rekonstruktion von Interaktionsverläufen Aussagen über Prozesse der Professionalisierung zulässt, kann als Vorstellung gekennzeichnet werden, die ein hohes Maß an Übereinstimmung mit der psP aufweist (vgl. unten).

Nicht vollständig konsequent scheint jedoch die Konzeption von Professionalisiertheit als *analytisch-deskriptive* Kategorie. Wenn Bohnsack (2022, S. 37, Herv.

i. Orig.) es als „eine empirische Frage“ kennzeichnet, „ob man in einem gegebenen Fall überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen kann“ und als Voraussetzung dafür „sowohl eine *konstituierende Rahmung* [...], d. Vf.), wie eben auch die Etablierung eines *konjunktiven Erfahrungsraums*“ kennzeichnet, ist Professionalisiertheit aus Sicht des Autors nicht mehr eine *deskriptive* Kategorie, sondern an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden, die eben auch wesentlich normativ konnotiert sind (vgl. 2.3). Auch in der folgenden Formulierung ist der normative Anspruch unverkennbar: „Sofern im Bereich von people processing organizations von Professionalisierung [terminologisch präziser vermutlich von Professionalisiertheit, d. Vf.] die Rede sein kann, müssen die Professionellen [...], d. Vf.] ihre routinierten Entscheidungen also nicht nur in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen sowie den zentralen administrativen Normen der Organisation und mit Bezug auf ihre Expertise, also ihr Fachwissen, treffen, sondern zugleich einen gemeinsamen, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel etablieren“ (Bohnsack 2022, S. 41).

Fasst man die vorstehende Auseinandersetzung mit den Begriffen der pwP zusammen, sind diese trotz der Einführung des Konzepts der Professionalisiertheit nicht eindeutig bzw. ausschließlich deskriptiv gefasst.

In der psP stellen sich ähnliche Fragen: In welcher Hinsicht kann man das sich in Praktiken der Adressierung dokumentierende Subjektivierungsgeschehen plausibel als ‚Professionalisierung‘ fassen? In erster Hinsicht kann man diesen Prozess mit Terhart (2011, S. 203) als „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (becoming professional)“ bezeichnen und unter Rückgriff auf praxistheoretische Konzepte wie das der „stummen Weitergabe“ (Schmidt 2012, S. 204) bzw. dem Erwerb von „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, S. 271) auf den mindestens auch wesentlich impliziten bzw. mimetischen Modus des Erwerbs von Könnerschaft im entsprechenden Feld verweisen. Da *Mitspielfähigkeit* aber auch in offensichtlich kritikwürdigen ‚Spielen‘ durch die Teilnahme an den jeweiligen Praktiken erworben wird, ist diese Fassung normativ unbefriedigend. Ob das Kriterium für einen *professionellen* „Umgang mit Selbstverhältnishaftigkeit“ (Ricken & Rose 2023, S. 57) mit dem Ausmaß der Rekursivitätsspielräume die entsprechenden normativen Distinktionsleistungen erbringen kann, ist auch hier empirisch fundiert weiter auszuarbeiten. Ob dieses Kriterium angesichts der subtilen Prozesshaftigkeit von Gewöhnung, Passungsherstellung und mimetischer Anänelung an etablierte Protagonist:innen und die Praktiken des jeweiligen Feldes dann auch empirisch fassbar wird, gilt es ebenfalls zu prüfen. Das in Abschnitt 2.3 im Anschluss an Ricken und Rose (2023, S. 57) herausgearbeitete ethische Prinzip der *Aufrechterhaltung der organisational möglichen individuellen Rekursivitätsspielräume* bedarf insofern vermutlich der Ergänzung, um Professionalität oder Professionalisiertheit auch als normative Kategorie zu plausibilisieren. Es wäre jedoch vereinbar mit

dem Postulat, Professionalität nicht als individuelle, sondern als Eigenschaft des Interaktionssystems zu fassen.

4 Bilanzierung und Ausblick

Die analytischen Kategorien der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung als Interaktions- bzw. „Modi der Diskursorganisation“ (Bohnsack 2022, S. 45) *Heterarchie* und *Macht, organisationaler Rahmenverlust* und *Willkür* (vgl. ebd.) lassen sich in den verschiedenen darauf bezogenen rekonstruktiven Beiträgen (Bohnsack et al. 2022b) als eine Art *Prüfschema* kennzeichnen, das unter der Voraussetzung der normativen Perspektivierung einer Diskursethik die *situative Professionalisiertheit* der beruflichen Praxis in *people processing organizations* zu rekonstruieren erlaubt. Mit der Entscheidung für das normative Kriterium der „differenzierten Identitätskonstruktion“ der Klient:innen wird es möglich, am Schluss der Rekonstruktion zu einer Bewertung dieser Praxis zu kommen: Von einer professionalisierten Praxis im Modus der Heterarchie hin zu Interaktionsmodi, in denen die Professionalisiertheit bzw. eine konstituierende Rahmung situativ in Abstufungen bis hin zur „Willkür“ (ebd.) vollständig abhandenkommt, bzw. nicht mehr rekonstruiert werden kann.

Wie sich *Professionalisierung als Prozess* in pwP vollzieht, wird hingegen in den bisherigen Arbeiten weniger sichtbar. Durch die Komplementarität der praxeologischen Rekonstruktion mit dem berufsbiografischen Ansatz (Hericks et al. 2022; Hericks, 2006) liegen hier jedoch bereits methodologisch ‚nahe‘ Arbeiten vor.

Die methodologische Annahme, dass die „*wechselseitige Validierung* der Strukturen von performativer Performanz [durch die Rekonstruktion der Interaktionspraxis, d. Vf.] und proponierter Performanz [durch Rekonstruktion von Daten z. B. aus Gruppendiskussionen, d. Vf.] einen wesentlichen Beitrag zur Validierung von Interpretationen“ leistet (Bohnsack 2017, S. 95, Herv. i. Orig.), ist insofern hoch bedeutsam, weil die pwP damit mindestens konzeptionell dem mit Interaktionsanalysen verbundenen Problem des Situationalismus entgegen kann. Dieses besteht in der Generalisierbarkeit situativer Aussagen z. B. über die Professionalisiertheit eines Interaktionssystems, weil eine bestimmte Interaktionssequenz (zumindest) nicht (zwingend) als Beleg für die generelle Professionalisiertheit gelten kann. Diese Herausforderung besteht für die psP in verschärfter Weise, weil eine komplementäre Sichtweise, wie in der pwP die proponierte Performanz in Interviews nicht vorgesehen, wenngleich auch nicht ausgeschlossen ist. Die Attraktivität der psP als Forschungszugang zur Lehrer:innenbildung liegt zunächst gerade darin, bei entsprechendem Feldzugang bzw. dem Vorliegen entsprechender Daten Prozesse des Lehrer:in-Werdens oder der Professionalisierung quasi *in statu nascendi* rekonstruieren zu können. Obwohl in solchen situativen Zugriffen z. B.

auf das Adressierungsgeschehen in einer Unterrichtsnachbesprechung zunächst offenbleiben muss, ob die bisweilen überaus intensiven und unausweichlichen Versuche der Einwirkung auf Studierende des Lehrberufs auch ‚Effekte‘ haben, macht die grundlegende Figur der Subjektivierung nur dann Sinn, wenn man von der „cumulative force of social action“ (Bucholtz et al. 2012, S. 170 zit. n. Kuhlmann 2023, S. 99) als Erfahrungsaufschichtung ausgeht. Diese lässt sich allerdings nicht mit punktuellen, sondern nur mit seriellen Dokumentationen und Rekonstruktionen der Adressierungspraktiken erschließen. Unter dieser diachron-längsschnittlichen Perspektive folgten wir im eigenen Forschungskontext des Projektes TriLAN 20 Studierenden durch das dreijährige Studium und folgen acht von ihnen auch im Berufseinstieg während weiterer drei Jahre, „um darin deren Positionierungsweisen in verschiedenen Praktiken und zu verschiedenen Zeitpunkten nachzuzeichnen“ (Kuhlmann 2023, S. 99) und ggf. in einen Zusammenhang mit den Ereignissen des Studiums zu bringen.

Insgesamt liegen mit der praxeologisch-wissenssoziologischen und der praxeologisch-subjektivierungstheoretischen und ebenso mit der (hier nicht adäquat dargestellten) praxeologisch-strukturtheoretischen Perspektive drei Forschungszugänge zur beruflichen Praxis auch von Lehrer:innen vor, deren weitere Ausarbeitung und forschungspraktische Einsätze ein jeweils etwas anders figuriertes Potenzial haben, das Lehrer:in-Werden und Lehrer:in-Sein als soziale Praxis zunehmend vertieft verstehen zu können.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In Markus Rieger-Ladich & Christian Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.
- Balzer, Nicole (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In Ludwig Siep, Heikki Ikäheimo & Michael Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 345-352). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Balzer, Nicole & Bellmann, Johannes (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In Nele Kuhlmann, Nadine Rose, Ole Hilbrich, Johannes Bellmann & Sabine Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 35-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhm, Winfried (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (Hrsg.). (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022a). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung, Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.). (2022b). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bongaerts, Gregor (2008). *Verdrängungen des Ökonomischen. Bourdieus Theorie der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Bucholtz, Mary, Barnwell, Brendan, Skapoulli, Elena & Lee, Jung-Eun Janie (2012). Itineraries of Identity in Undergraduate Science. *Anthropology & Educational Quarterly*, 43 (2), S. 157-172.
- Cramer, Colin, Harant, Martin, Merk, Samule, Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, (3), S. 401-423.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Güvenç, Ezgi & Leonhard, Tobias (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, 51-67.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647-658). Stuttgart: Waxmann.
- Herzmann, Petra, Kunze, Katharina, Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (2019). Die Praxis der Lehrerinnenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 3-23. doi:10.3224/zisu.v8i1.01
- Hillebrandt, Frank (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15-36). Bielefeld: transcript.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in pädagogischen Organisationen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Palleen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer.

- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerberhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Kosinar & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhlmann, Nele (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne Sophie (2023). Zur Performativität unterrichtlicher Disziplinierung. (De-)Stabilisierungen pädagogischer Autorität. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 193-238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, Nele, Rose, Nadine, Hilbrich, Ole, Bellmann, Johannes & Reh, Sabine (Hrsg.) (2023). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, Melanie & Leonhard, Tobias (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.
- Leonhard, Tobias, Güvenc, Ezgi, Leonhard, Melanie & Müller, Andrea (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992>
- Leonhard, Tobias, Lüthi, Katharina, Betschart, Benjamin & Bühler, Thomas (2019). Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, S. 37-53.
- Otzen, Anne Sophie & Rose, Nadine (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In Diana Fischer, Kerstin Jergus, Kirsten Puhr & Daniel Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102-121). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Prenzel, Annedore (2021). *Zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen – eine Einführung*. Reckahn: Rochow-Akademie. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/08/Prenzel_Einfuehrung-neue-Fassung_20210829.pdf_Zugegriffen:15.01.2024.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, Norbert (2019a). Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein & Joachim Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 29-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2019b). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95-118). Weinheim: Beltz Juventa.

- Ricken, Norbert (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137-157). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde & Dagmar Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69-99). Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer & Norbert Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29-47). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, Norbert & Rose, Nadine (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Sophie Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20-67). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert, Rose, Nadine, Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne Sophie (Hrsg.) (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert, Rose, Nadine, Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne Sophie (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (3), S. 193-235. doi:10.1163/25890581-093-02-90000002
- Rose, Nadine (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Sasa Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65-85). Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorien als flache Ontologie. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Robert (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Shove, Elisabeth & Pantzar, Mika (2016). Rekrutierung und Reproduktion. Karrieren und Träger von Digitalfotografie und Floorball. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 95-113). Bielefeld: transcript.
- Supik, Linda (2015). Kapitel I: Dezentrierung des Subjektes. In Ders. (Hrsg.), *Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik* (S. 17-44). Bielefeld: transcript.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrerprofessionalität. In Hans-Günter Rolf (Hrsg.), *Zukunftsfelder der Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Vogelmann, Frieder (2014). *Im Bann der Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wagner-Willi, Monika (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 133-155). Wiesbaden: Springer VS.
- Wittpoth, Jürgen (2023). Darf's ein bisschen mehr sein? Dimensionen des Sozialen in einer ‚sozialtheoretischen Erziehungswissenschaft‘. In Nele Kuhlmann, Nadine Rose, Ole Hilbrich, Johannes Bellmann & Sabine Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 109-121). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Autor

Leonhard, Tobias, Dr.

Professor und Leiter der Abteilung Professions- und Systemforschung
an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Professionalisierungs- und
Lehrer:innenbildungsforschung.

Email: tobias.leonhard@phzh.ch

Studienreview

*Doris Wittek, Dominique Matthes, Viveca Pasternak und
Linda Schneider*

Dokumentarische Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen – ein Studienreview

Zusammenfassung

Das Studienreview zur Dokumentarischen Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen nimmt systematisierend in den Blick, welchen Beitrag die Dokumentarische Methode für die professionstheoretische Forschung zu Lehrpersonen leistet, d. h. welches erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch welche entsprechenden Limitationen mit diesem methodisch-methodologischen Zugang einhergehen. Dafür wird zunächst skizzenhaft ein Überblick über die professionstheoretische Forschung zum Lehrer:innenberuf insgesamt gegeben, um daran anschließend der praxeologischen – konkreter der praxeologisch-wissenssoziologischen – Perspektive und der damit verbundenen Dokumentarischen Methode als rekonstruktivem Forschungszugang vertieft nachzugehen. Auf der Datengrundlage von 236 thematisch anschlussfähigen, publizierten Texten aus den Jahren 2002 bis 2023 beinhaltet das Studienreview eine systematische Synopse, um das Gegenstandsfeld für die deutschsprachige Forschung zu kartieren. Resümierend ergeben sich aus den Ergebnissen Implikationen für anstehende Forschungen.

Schlagworte

Dokumentarische Methode, Lehrpersonen, Lehrer:innen, Professionsforschung, Professionalisierung, Studienreview

Abstract

Documentary research on the professionalization of teachers – a study review

The study review on documentary research in teacher professionalization systematically examines the contribution of the Documentary Method to the research on teacher professional theory, elucidating both its epistemic potential and inherent limitations within this methodological framework. Initially,

a schematic overview of the overall professional theory research pertaining to the teaching profession is presented. Subsequently, a thorough analysis of the praxeological – specifically, the praxeological-sociological – perspective is undertaken, with a focused examination of the Documentary Method as a reconstructive research approach. Drawing on data from 236 thematically relevant publications spanning the years 2002 to 2023, the review study provides a systematic synopsis aimed at mapping the research landscape within the German-speaking academic context. In summary, the findings offer significant implications for future research.

Keywords

Documentary Method, professionalization, research in teacher professionalization, study review, teachers

1 Einleitung

Kein anderer Forschungsbereich der Dokumentarischen Schulforschung ist in den letzten zwei Jahrzehnten so stark in der Ausdifferenzierung der gegenstandstheoretischen Klärungen und in der Zahl an Publikationen gewachsen wie die Dokumentarische Professionsforschung zu Lehrpersonen.¹ Eine Systematisierung der bisherigen Erkenntnisse und auch eine Vergewisserung über offene Fragen des Forschungsfeldes scheint daher überfällig. Zugleich kann mit dem Ziel einer Kartierung (auch von bisher weniger oder unerschlossenen Regionen) den Hintergründen für diesen Trend nachgegangen werden. Warum scheint so vielen rekonstruktiven Forscher:innen die praxeologische Forschung sowie insbesondere ein Zugang über die Dokumentarische Methode derart vielversprechend, um die Professionalisierung von Lehrpersonen zu ergründen? Um dieser Frage nachgehen zu können, weiten wir zunächst den Blick auf die Professionsforschung insgesamt, um dann kontrastierend auf den mit der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode operierenden Ansatz einzugehen.

Die sozialwissenschaftlich fundierte pädagogische Professionsforschung untersucht Aspekte des Lehrer:innenberufs aus verschiedenen Erkenntnisinteressen. Dies begründet sich neben den unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Fragestellungen auch durch die divergenten paradigmatischen Zugänge. Betrachtet man nur allein für die Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Pädagogischen Psychologie oder auch der Bildungssoziologie das Forschungsfeld, offenbart sich dessen Pluralität in der historischen Entwicklung (Porsch & Gollub 2023a, S. 9;

1 Im Vergleich zur Forschung zu Schule als Organisation siehe Kessler (2023), zur Schulkulturforschung Kowalski et al. (2023), zur Schulentwicklungsforschung Hinzke & Bauer (2023), zur Unterrichtsforschung Bauer (2024), zur Forschung zu Lehramtsstudierenden Wittek et al. (2024).

Rothland & Terhart 2009, S. 791). Martin Rothland et al. (2018, S. 1011) ordnen deshalb die „Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung“ in den „Zuständigkeitsbereich der interdisziplinären Bildungsforschung“ ein, wobei wir im Folgenden noch diskutieren, ob und inwiefern sich eine ‚Interdisziplinarität‘ ausgestaltet. Deutlich wird jedoch, dass Fragen des Lehrer:innenberufs häufig mit Fragen der Lehrer:innenbildung (Porsch & Gollub 2023b; Cramer 2016, S. 207) und darüber hinaus auch mit der Schul- und Unterrichtsforschung verbunden sind.

Wir verzichten auf einen Blick in die historische Entwicklung des Forschungsfeldes *grosso modo*, weiterführende Überblickswerke liegen dazu vor (für die internationale Forschung siehe Clandinin & Husu 2017a,b; für den deutschsprachigen Raum siehe Blömeke et al. 2004; Cochran-Smith et al. 2008; Cochran-Smith & Zeichner 2005; Anderson 1995) (Porsch & Gollub 2023b; Rothland et al. 2018, S. 1013; Terhart et al. 2014; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009; Blömeke et al. 2004). Hingegen betrachten wir kursorisch die Entwicklung seit den 1990er-Jahren, da mit diesem Zeitpunkt ein deutlicher Aufwärtstrend der empirischen Professionsforschung verbunden ist. Vor allem seit dieser Zeit, die Rothland et al. (2018, S. 1011) mit der allgemeinen Expansion empirischer Bildungsforschung verbinden und die in den 2000er Jahren nach dem sog. PISA-Schock und der Qualitätsdebatte um schulische Bildung weiter an Fahrt aufnahm (Porsch & Gollub 2023a, S. 9), differenziert sich das Forschungsfeld deutlich aus. Dabei eine Systematik zu erkennen, ist verschiedentlich unternommen worden. Die vorliegenden Vorschläge unterscheiden sich danach, wie detailliert das Forschungsfeld umrissen wird und ob eher gegenstandsbezogen (*Was wird beforscht?*) oder paradigmbezogen (*Wie begründet wird geforscht?*) gegliedert wird.

Als Beispiel für eine gegenstandsbezogene Systematisierung kann der Überblick von Rothland et al. (2018) gelten. Die Autoren identifizieren acht Themenfelder im Überblick der Forschung zum Lehrer:innenberuf (siehe auch als Grundlage Cramer 2016), wobei vier davon besonders stark vertreten scheinen: Professionalität von Lehrpersonen und Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung, Rekrutierung und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden, berufsbiographische Entwicklungen von Lehrpersonen sowie Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf. Einen anderen Weg der Systematisierung bieten die größeren Überblickswerke entlang von einer jeweils sich unterscheidenden Zahl an paradigmatischen Forschungszugängen bzw. -ansätzen. Wenige Beispiele sollen genannt sein, um einen Eindruck der Bandbreite zu vermitteln: Das noch immer umfangreichste Werk im deutschsprachigen Raum, das ‚Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf‘ (Terhart et al. 2011/2014) unterscheidet einschlägige Beiträge zum Persönlichkeitsansatz, zur Strukturtheorie, zum Expert:innen-Paradigma, zur Kulturtheorie und zur Aktionsforschung (in ähnlicher Weise findet sich diese Unterteilung auch in Ortenburger 2016, S. 563f.). Eine stärkere Ausdifferenzierung

nehmen Petra Herzmann und Johannes König (2016) mit sieben Forschungszugängen bzw. -ansätzen vor, Werner Helsper (2021) untergliedert in zehn Ansätze bzw. Perspektiven (wobei erstmalig der wissenssoziologische Forschungsansatz in einer solchen Aufzählung benannt ist, aber nicht als eigens praxeologischer Ansatz). Eine *praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive* als eigenständige Theoretisierung der Professionalisierung von Lehrpersonen nimmt hingegen erstmals das angekündigte ‚Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis‘ von Raphaela Porsch et al. (i.V.) als eine von dort sieben vertretenen Perspektiven auf. Deutlich wird übergreifend, dass sich die unter Professionsforschung firmierenden Ansätze im Laufe der Zeit immer stärker auffächern, jedoch von den Autor:innen der Überblickswerke unterschiedlich gewichtet werden.

Unabhängig von den konkreten Überblickswerken prägt den professionstheoretischen Diskurs die Rede von der sog. Trias der am breitesten derzeit rezipierten Ansätze (Helsper 2021; Terhart 2011). Vor diesem Hintergrund prognostizieren Doris Wittek et al. (2024) angesichts des starken Trends der praxeologisch-wissenssoziologischen Studien eine sich anbahnende „*Machtverschiebung* innerhalb der Professionsforschung“ (ebd., S. 90, Herv. i. Org.), die die Trias der Professionsansätze ggf. zu einem *Quadrupel* werden lässt. Darüber hinaus sind auch zwischen verschiedenen praxeologisch fundierten Ansätzen derzeit Klärungsprozesse sowie Ausdifferenzierungen zu beobachten (siehe ausführlicher Kap. 2 sowie die Beiträge von Bohnsack, Košinár und Leonhard i. d. B.).

Deutlich wird: Die hier zentral gestellte praxeologisch interessierte und dokumentarisch operierende Professionsforschung stellt nur einen Ansatz unter vielen dar, die jeweils eigene metatheoretische wie auch methodische Zugänge bilden. So überrascht das Resümee von Rothland et al. (2018, S. 1013) nicht, die aktuelle Literatur zum Forschungsfeld der pädagogischen Professionsforschung sei „äußerst unübersichtlich und breit“; „scheinbar jeder Aspekt des Forschungsfeldes [ist, d. Vf.] schon einmal thematisiert und untersucht worden“. Jedoch lässt sich gegenüber der proklamierten Interdisziplinarität feststellen, dass die Zugänge zumeist separiert und kaum gegenseitig informiert sind, entsprechend wenig voneinander profitieren (Cramer 2016, S. 218). Aus diesem Grund konstatieren Rothland et al. (2018, S. 1015) als Desiderat ein „gemeinsames theoretisches Rahmenmodell“ und argumentieren weiter, die Befunde zur pädagogischen Professionsforschung ließen sich kaum oder nicht relationieren. Sie folgern einen reduzierten Erkenntnisfortschritt (ebd.). Dieses Urteil ist auf den ersten Blick überzeugend, doch angesichts eines Studienreviews zu einem im Vergleich noch jungen Forschungsansatz innerhalb dieses Feldes zeigt sich auf den zweiten Blick, dass bestimmte Erkenntnisinteressen erst in der jüngeren Zeit aufkommen oder es aktuell erst methodisch möglich wird, diesen über Forschungsprojekte nachzugehen (siehe Kap. 4). Ansonsten wäre es nicht erklärlich, dass sich mit der Dokumentarischen Methode ein Zugang in der pädagogischen Professionsforschung bereits umfang-

reich etabliert hat, obgleich dieser in den bisher vorliegenden Überblicken kaum Erwähnung findet. Die Schlussfolgerung von Rothland et al. (2018) mag also ein Zwischenstand in einem überaus dynamischen Forschungsfeld sein. Zudem ließe sich im Sinne von Colin Cramer (2016, S. 220) die Pluralität der Zugänge auch gerade als angemessen einem Forschungsfeld gegenüber deuten, denn die „produktive Konkurrenz unterschiedlicher Zugänge usw. macht es überhaupt erst möglich, den komplexen Gegenstand adäquat zu bearbeiten.“

Bezogen auf den gemeinsamen Gegenstand der Professionalisierung von Lehrpersonen unterscheidet sich allerdings das in diesem Studienreview betrachtete Literaturkorpus von den anderen professionstheoretisch interessierten Forschungsarbeiten dadurch, dass nicht die Lehrpersonen an sich, also bspw. deren Merkmale, Absichten, Einstellungen oder Wirksamkeit das Erkenntnisinteresse bilden. Vielmehr stehen Wissens- und Erfahrungsbestände der Lehrpersonen sowie soziale Praktiken des Lehrer:innenberufs im Kern des Interesses, die der Organisation Schule als sog. *people processing organization* (Bohnsack 2020, S. 7 sowie i. d. B. S. 23) eingelagert sind (siehe Kap. 2).

Ausgehend von diesem skizzenhaften Überblick über die professionstheoretische Forschung zum Lehrer:innenberuf gehen wir im Folgenden der praxeologischen – konkreter der praxeologisch-wissenssoziologischen – Perspektive und der damit verbundenen Dokumentarischen Methode als rekonstruktivem Forschungszugang vertieft nach. *Anspruch des Studienreviews* ist es, systematisierend festzuhalten, welchen Beitrag die spezifischen methodologischen und methodischen Prämissen für die professionalisierungs- und professionsbezogene Forschung leisten, d. h. welches erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch welche entsprechenden Limitationen mit diesem Zugang verbunden sind. Dafür betrachten wir zunächst das Feld der Dokumentarischen Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum entlang seiner Spezifika (auch im Unterschied zu anderen etablierten Forschungszugängen) (Kap. 2). Auf dieser Grundlage entwickeln wir die für das Studienreview erkenntnisleitenden Ziele und geben einen Überblick über dessen methodisches Vorgehen (Kap. 3). Anschließend stellen wir die systematisierten Befunde vor (Kap. 4). Im Ergebnis werden übergreifende Erkenntnisse deutlich, die wir als Implikationen für anstehende Forschungen deuten (Kap. 5).

2 Dokumentarische Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen in praxeologischer Perspektive

Praxeologische oder auch praxistheoretische Forschungszugänge zum Lehrer:innenberuf haben sich in den vergangenen zwanzig Jahren etabliert, wenn es darum geht, die pädagogische Praxis von Schule und Unterricht aus einer sinnverstehenden und rekonstruktiven Perspektive in den Mittelpunkt der Forschung

zu rücken (Herzmann & König 2016, S. 119). Dabei kann wiederum nicht die Rede von der *einen* praxistheoretischen Professionsforschung sein, sondern auch diese Perspektive differenziert sich jeweils aus. Derzeit sind vor allem Verbindungen zu strukturtheoretischen, subjektivierungstheoretischen und wissenssoziologischen Annahmen verbreitet (siehe auch die Beiträge von Bohnsack, Košinár und Leonhard i. d. B.). Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie die „Mikroprozesse des Geschehens im Unterricht, die in vielen anderen Forschungsansätzen eine Black Box bleiben“, ergründen (Idel et al. 2021, S. 30). Während der strukturtheoretische Ansatz dabei vor allem die antinomisch geprägte Handlungsstruktur des pädagogischen Interaktionsgeschehens in seinem Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Klientel in den Vordergrund rückt (Helsper 2021, S. 103ff.), betrachtet der subjektivierungstheoretische Ansatz eher den Geschehensvollzug als Zusammenwirken von Praktiken der Beteiligten und damit (Re-)Adressierungen im Rahmen der schulischen Praxis (doing school) und des professionellen pädagogischen Handelns (doing teacher) (Idel et al. 2021, S. 30; Herzmann & König 2016, S. 119). Professionalisierung wird hier als Prozess interpretiert, „in dem sich angehende Lehrpersonen sukzessive in pädagogische Ordnungen einüben, also lernen, die die Ordnung konstituierenden Praktiken zu vollziehen“ (Idel et al. 2021, S. 31). Der wissenssoziologisch fundierte Ansatz fokussiert im Gegensatz dazu die Ausformung, Genese und Veränderung von berufsbezogenen Wissensbeständen und bettet diese u. a. in milieu- und geschlechtsbezogene sowie fachkulturelle Zusammenhänge ein. Es geht um die Rekonstruktion von sog. impliziten Orientierungen, die den Akteur:innen „zwar i. d. R. als nicht bewusst gewusstes Wissen verborgen sind, aber ihr praktisches Handeln durchaus leiten“ (ebd., S. 30).

Gemeinsam ist den praxeologischen Ansätzen weiterhin, dass sie jeweils einen Zugang zur Prozesshaftigkeit von Schule, Unterricht und Lehrer:innenhandeln ermöglichen (Herzmann & König 2016, S. 119). Dies liegt auch daran, dass sie sich übergreifend auf das Konzept des Habitus im Sinne Pierre Bourdieus (1976) als akkumulierende und inkorporierte Struktur mit der Tendenz, sich zu reproduzieren, beziehen. Entsprechend werden in praxeologischer Perspektive „Wiederholung und Veränderung [... , d. Vf.] zusammengedacht und nicht auseinandergehalten“ (Idel et al. 2021, S. 31). Der Habitus ermöglicht damit einen Zugang zum beruflichen Handeln als sog. *modus operandi* der Praxis (Bohnsack 2014).

Eine weitere Gemeinsamkeit ließe sich in der grundlagentheoretisch begründeten Vorsicht oder auch Enthaltensamkeit gegenüber der Formulierung als normativ zu verstehender ‚Gelingensmodelle‘ pädagogischer Professionalität sehen (Idel et al. 2021, S. 32). Zwar verschließen sich die Ansätze dieser Ausrichtung nicht – legen teilweise sogar elaborierte Vorschläge vor (Kramer & Pallesen 2019, S. 84) – jedoch liegt die Frage des ‚Gelingens‘ nicht im Kern des Erkenntnisinteresses, auch da kausale Wirksamkeitsannahmen für pädagogische Praxis in praxeologischer Perspektive ein Oxymoron darstellen.

Anschließend an diese normativ eher enthaltsame Perspektive steht der geteilte Zugang über ein methodisch geleitetes rekonstruktives Vorgehen in enger Relation mit den Grundannahmen praxeologischer Ansätze. Geprägt ist das rekonstruktive Forschen dabei u. a. von einer empirisch offenen Herangehensweise an die soziale Praxis und von der Zurückstellung der Vorannahmen über die soziale Praxis.

Neben diesen Gemeinsamkeiten steht eine übergreifende „praxistheoretisch profilierte Bestimmung von pädagogischer Professionalität im engeren Sinne“ (Bohnsack 2021, S. 19) noch aus, wird in neueren Arbeiten jedoch in Abgrenzung der jeweiligen praxeologischen Perspektiven vorangetrieben (Bohnsack i. d. B.; Leonhard i. d. B.). Für die wissenssoziologische Auslegung ist eine gegenstandstheoretische Klärung durch ein grundlegendes Werk von Ralf Bohnsack (2020) wesentlich vorangekommen. Das Begriffspaar der *Professionalisierung* und der *Professionalität* wird hier neuartig relationiert. Während die *Professionalisierung* auf die „Prozesshaftigkeit professioneller Praxis in interaktiver, biografischer und historischer Perspektive“ verweist (Bohnsack 2020, S. 7), wird mit *Professionalität* ein bestimmter „Grad beruflicher Könnerschaft“ verbunden (Bohnsack et al. 2022, S. 15). Neu ist, dass mit dem Begriff der *Professionalisiertheit* eine Verschiebung im Aufmerksamkeitsfokus vorgenommen wird. So fragt *Professionalisiertheit* „nach den Kennzeichen und Bedingungen professionellen Handelns“ (ebd.) und ermöglicht damit, „einen bestimmten Typus des beruflichen Handelns zu charakterisieren“ (ebd., S. 16). Im Gegensatz zum Begriff der *Professionalität*, der laut Bohnsack et al. (2022, S. 15) immer schon eine normative Perspektive enthalte, biete der Begriff der *Professionalisiertheit* Potenziale in dreierlei Hinsicht: Erstens werde das professionalisierte Handeln sowohl als zurückliegender Prozess als auch als „ein bestimmtes Handlungsfeld (mit typischen Handlungsproblemen) [ersichtlich, d. Vf.], in dem sich darauf bezogene Handlungsdispositionen herausbilden“ (ebd., S. 17). Zweitens betone der Begriff den „rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung“ (ebd.) – dies verweist wiederum auf das bereits erwähnte Gebot der Enthaltensamkeit gegenüber normativer Vereinnahmung der Forschung. Und drittens „beschreibt *Professionalisiertheit* nicht die Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern ist immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel [...], d. Vf.] bezogen“ (ebd., Herv. i. Org.).

Doris Wittek und Matthias Martens (2022) stellen angesichts dieser Entwicklung fest, dass Begriffe der Gegenstandstheorie (resp. der Professionsforschung) in die Grundlagentheorie (resp. der Wissenssoziologie) und gleichermaßen auch in Gegenrichtung integriert werden. Beispielhaft lässt sich dies in den jüngsten Jahren an den Ausarbeitungen zur ‚impliziten Reflexion‘ (Bohnsack 2020, S. 56ff.) oder auch zur ‚konstituierenden Rahmung‘ (ebd., S. 30ff.) als analytische Kategorien im Zugriff auf das Interaktions- und Kommunikationssystem Unterricht bzw. die Professionalisierung von Lehrpersonen erkennen; umgekehrt haben etwa die

Auseinandersetzung zum Verhältnis von Norm und Habitus in der Professionsforschung (z. B. Hericks et al. 2018a, b) die empirische Aufschlüsselung metatheoretischer Kategorien in der Theoriebildung beeinflusst.

Betrachtet man die Genese der spezifisch dokumentarisch operierenden Professionsforschung, dann ist diese aus heutiger Sicht untrennbar mit bestimmten Meilensteinen der soziologischen und auch schulpädagogischen Bildungsforschung verbunden. Dabei bildet das Jahr 2002 gleichermaßen einen Start- wie auch Endpunkt, da zu diesem Zeitpunkt mit dem Text von Uwe Hericks und Ingrid Kunze (2002) die erste professionstheoretische Studie mittels der Dokumentarischen Methode erschienen ist und sich damit gleichzeitig von bis dato etablierten professionstheoretischen Modellierungen über ein eigenes, wissenssoziologisches Konzept emanzipiert wurde. Der Beitrag von Hericks und Kunze (2002) bildet nach den Ergebnissen dieses Studienreviews somit den *Ausgangspunkt dieses Forschungsfeldes*. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass Bohnsack in seinem Werk ‚Generation, Milieu und Geschlecht‘ (1989) schon etwa zwanzig Jahren vor Erscheinen des Textes von Hericks und Kunze (2002) die Grundlagen der Dokumentarischen Methode entwickelte, die in diesem Zeitraum bereits in verschiedenen Gegenstandsfeldern der rekonstruktiven Sozial- und Bildungsforschung zur Anwendung kam (etwa in der Kindheits- und Jugendforschung, z. B. Nentwig-Gesemann 2002; in der Migrations- und Differenzforschung, z. B. Nohl 2001; in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, z. B. Schäffer 2003). Als wesentliche Publikation zur metatheoretischen Einbettung der Dokumentarischen Methode lag zudem die erstmals im Jahr 1991 erschienene ‚Rekonstruktive Sozialforschung‘ vor (Bohnsack 2021).

Das folgende Kapitel geht der Genese der Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen mittels der Dokumentarischen Methode sowie den derzeitigen Forschungsfeldern detaillierter nach.

3 Erkenntnisleitende Ziele des Studienreviews und Vorgehen bei der Recherche

Die Textsorte des Studienreviews wurde in den vergangenen Jahren innerhalb des DFG-geförderten ‚Netzwerk Dokumentarische Schulforschung‘ (NeDoS)² umfangreich genutzt, um die damit verbundenen Gegenstandsfelder forschungsbezogen zu systematisieren (‚mapping the field‘) und hieraus zugleich Anregungen für zukünftige Forschungen abzuleiten (‚inspiring the field‘) (zum Überblick siehe Hinzke et al. 2023a). Wir verstehen dabei unter einem Studienreview einen systematischen, entlang von transparenten methodischen Schritten erstellten Über-

2 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 431542202. Förderzeitraum 01/2020-06/2023.

blick über die mit der Dokumentarischen Methode operierende deutschsprachige Erforschung der Professionalisierung von Lehrpersonen (einen Einblick in die englischsprachige Studienlage geben Jan-Hendrik Hinzke et al. 2023b im Fokus auf die Schulforschung). Drei erkenntnisleitende Ziele sind grundlegend für die Systematisierung:

1. Erarbeitung eines Überblicks über vorliegende Studien sowie grundlagenorientierte Publikationen zur Professionalisierungsforschung zu Lehrpersonen, in denen die Dokumentarische Methode Verwendung findet
2. Generierung eines Verständnisses bezüglich der Spezifik der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Professionalisierungsforschung
3. Auffinden von Forschungsdesideraten auf Basis der Identifikation von offenen Fragestellungen bzw. Leerstellen

Ausgangspunkt der Systematisierung ist eine mehrstufig gestaltete Recherche der veröffentlichten Studien und weiteren Publikationen zu dem hier interessierenden Gegenstandsfeld. Es wurden dabei nur solche Texte aufgenommen, die a) (Aspekte einer) Professionalisierungsforschung bezogen auf Lehrpersonen thematisieren und b) mit der Dokumentarischen Methode operieren. Entsprechend kam bei der Recherche eine Liste an Begriffen zum Einsatz, die eine Kodierung zum Gegenstandsfeld ermöglicht: Lehrer*, Lehrperson, Lehrkraft, Profession*, Lehrer*bildung, Lehrer*forschung und Dokument* Methode.³ Mit Begriffen wie Schulleiter*, Schulteam, Seiteneinsteiger*, Quereinsteiger*, Kolleg* wurde die Recherche notwendig ergänzt, um eine möglichst große Sättigung zu erreichen. Zurückgegriffen wurde bei der Recherche auf verschiedene Datenbanken, angefangen von der ‚Literaturliste zur dokumentarischen Methode – List of Publications related to the Documentary Method‘ (Stand: 05.09.2022)⁴ über die Bibliothekssysteme unserer Universität bis hin zu den Literaturdatenbanken FIS Bildung, peDOCS und Google Scholar. Zudem wurde Literaturhinweisen innerhalb der Studien über die Sichtung der Literaturverzeichnisse nachgegangen. Publikationen, die nach dem Jahr 2023 erschienen sind, wurden nicht berücksichtigt. Einzige Ausnahme bilden die im vorliegenden Sammelband erscheinenden Publikationen, in deren Kenntnis wir zum Zeitpunkt des Reviews bereits vor dem Jahr 2024 waren. Nicht aufgenommen wurden Studien, die sich auf angehende Lehrpersonen (Studierende) oder das Referendariat beziehen (hierzu siehe Korte et al. 2024). Die Recherche wurde beendet, als sich auf verschiedenen Wegen und bei mehreren recherchierenden Personen wiederholt keine neuen Studien fanden.

3 Der Asterisk bedeutet hier, dass verschiedene Endungen in die Suche einbezogen wurden, etwa Lehrerin, Lehrer:in, Lehrer*in, LehrerIn, Lehrer/in oder auch Dokumentarisch, dokumentarisch-methodisch o.ä. Die Begriffe wurden in der Recherche auch verschieden kombiniert.

4 <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2022/09/LitdokMeth22-09-05.pdf> [Zugriff: 06.02.2024].

Nicht ausgeschlossen ist, dass weitere Studien vorliegen, die auf dem hier dargelegten Weg der Recherche nicht erfasst wurden. Mit der entstandenen Liste geht entsprechend kein Anspruch auf Vollständigkeit einher. Vollständigkeit erscheint schon angesichts des relativ dynamischen Forschungsfeldes nicht als sinnvolles Kriterium, um ein aktuell aussagekräftiges, gesättigtes Sample an Publikationen zu bilden.

In einem ersten Schritt wurden 322 Beiträge identifiziert, die anschließend in einem mehrphasigen Reviewverfahren begutachtet wurden. Zunächst wurde beurteilt, ob die Beiträge für eine dokumentarische Forschung einschlägig und passend für das Korpus des Gegenstandsfeldes sind, insofern sie Lehrpersonen bei der Datenerhebung und/oder Datenauswertung zentral setzen und/oder das Erkenntnisinteresse vorrangig bei Aussagen zu (Aspekten) einer Professionalisierung von Lehrpersonen (und nicht z. B. eher bei Unterricht, Schulentwicklung, Schüler:innen, Fachdidaktik) liegt. Die mehrphasige Begutachtung ergab im Ergebnis ein Gesamtkorpus für das vorliegende Studienreview von 236 Publikationen.⁵ Bereits diese Anzahl verweist auf die (verhältnismäßig) weit fortgeschrittene Ausdifferenzierung des Feldes; zugleich begründet sich die Anzahl dadurch, dass Forschung etwa zu Unterricht, Schule und ebenso zu Schüler:innen fast nicht umhinkommt, (unter anderem) auch Aussagen zu Lehrpersonen zu treffen. Im Vergleich dazu ergab das Gegenstandsfeld Unterrichtsforschung den bisher größten Analyseumfang innerhalb der Dokumentarischen Schulforschung mit 134 Publikationen (Bauer 2024). Im Review zur Forschung zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden wurden ‚nur‘ 76 Veröffentlichungen systematisiert (Wittek et al. 2024).⁶

Die begutachteten Beiträge differenzieren wir hinsichtlich der Textsorten wie folgt: Alle Texte des Literaturkorpus stellen ‚Publikationen‘ dar. Nicht jedoch trifft der Begriff ‚Studien‘ auf alle Texte zu. Unter dem Begriff der ‚Studien‘ verstehen wir solche Texte, in denen wissenschaftliche Untersuchungen i.d.R. unter Darstellung von Forschungsfrage/-interesse(n), theoretischen Bezügen, methodisch-methodologischen Aspekten bei der Datenerhebung und -auswertung sowie den generierten und diskutierten Ergebnissen und Erkenntnissen dargelegt werden (weiterführend Bauer et al. 2020) – und sich damit etwa von hier ebenfalls begutachteten Grundlagentexten unterscheiden.

5 Da nicht sämtliche der im Studienreview enthaltenen Texte hier zitiert werden können, findet sich eine Übersicht über das Gesamtkorpus als Literaturliste abrufbar unter: https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/128202_3050035/forschung/.

6 Die weiteren bisher veröffentlichten Studienreviews beziehen sich auf N=47 (Schulentwicklung), N= 33 (Schule als Organisation) und N=19 (Schulkulturforschung), sämtlich zu finden in Hinzke et al. 2023.

4 Ergebnisse des Studienreviews: Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen mit der Dokumentarischen Methode

4.1 Überblick über recherchierte Studien in formaler Art

Die berücksichtigten Publikationen umfassen die Jahre 2002 bis 2023. Als Ausgangsstudie der Dokumentarischen Forschung zu Lehrpersonen wurde bereits die Publikation von Hericks und Kunze (2002) benannt. Zwischen den Jahren 2002 und 2013, also in den ersten zehn Jahren, ist zunächst ein vergleichsweise schleicher Anstieg von Publikationen zu erkennen (N=40). In der darauffolgenden Dekade zeigt sich mit dem Jahr 2014 gewissermaßen ein Durchbruch entlang der rasant zunehmenden Publikationszahl (2014 bis 2023, N=87). Wobei die höchste Zahl an Publikationen allein in den letzten fünf Jahren erschienen ist (2018-2023, N=140 ergeben 60% aller Texte des Literaturkorpus).⁷

Der schleichende Anstieg zwischen den Jahren 2002 und 2013 lässt sich mit der sich erst zu diesem Zeitpunkt etablierenden Anwendung der Dokumentarischen Methode für die Professionsforschung begründen. Forschungsmethodisch ist in den Studien die damals stärker dominierende Triangulation bei Datenauswertungsverfahren zu erkennen (N=26 (insgesamt))⁸. Die Dokumentarische Methode wurde zu dieser Zeit weit häufiger mit anderen Auswertungsverfahren kombiniert. Vor allem eine Kombination mit der Objektiven Hermeneutik (wie in frühen Studien von Hericks) war auch aufgrund der Nähe zum strukturtheoretischen Professionsansatz von Ulrich Oevermann (1996) verbreitet. Seit dem Jahr 2014 nimmt der Anteil methodologieübergreifender Triangulationen kontinuierlich ab, nicht einmal jede zehnte Studie verwendet neben der Dokumentarischen Methode mittlerweile eine weitere Methode zur Auswertung.

Schauen wir den ‚Durchbruch‘ mit dem Jahr 2014 noch etwas genauer an: Dieser Zeitpunkt ist nicht nur damit verbunden, dass die Zahl an Publikationen insgesamt zunimmt. Es finden sich zudem seit dieser Zeit zunehmend Publikationen, die metatheoretische, methodologische und methodische Aussagen in grundsätzlicher Weise treffen (siehe auch Kap. 4.4.1). So erschien im Jahr 2014 ein in der Folge häufig aufgegriffener Text von Bohnsack (2014) zum Verhältnis von Norm und Habitus, wenig später das Grundlagenwerk ‚Praxeologische Wissenssoziologie‘ (Bohnsack 2017) sowie weitere drei Jahre später die gegenstandstheoretische Übertragung im Band ‚Professionalisierung in praxeologischer Perspektive‘ (Bohnsack 2020). Hervorzuheben sind aber auch die weit rezipierten Veröffentlichungen mit Fokus auf den ‚Lehrerhabitus‘ (u. a. Helsper 2019, 2018; Kramer &

7 Die neun Publikationen aus diesem Band, die in der im Korpus berücksichtigten Gesamtzahl (N=236) inbegriffen sind, wurden hier herausgerechnet.

8 Für den Zeitraum 2014-2023 beträgt N=13 für diesen Zeitraum (5,6%).

Pallesen 2019, 2018) oder der Sammelband ‚Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung‘ (Bohnsack et al. 2022). Zudem wurden ausgehend vom KomBest-Projekt von Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider zum Berufseinstieg von Lehrpersonen zahlreiche empirisch basierte Publikationen veröffentlicht, auf die sich in der Folge viele weitere Texte bezogen. Insbesondere die Überlegungen zur empirischen Erfassung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm im Lehrberuf (Hericks et al. 2018) oder zur längsschnittlichen Dokumentarischen Forschung (Košinár & Laros 2021; Wittek et al. 2019) wurden breit rezipiert. Insgesamt ergaben diese Texte für die Dokumentarische Professionsforschung zahlreiche Anschlussmöglichkeiten und Impulse, wie sich bereits daran offenbart, wie häufig diese grundlegenden Texte aus dem Literaturcorpus in der Folge zitiert wurden (siehe Abb. 1).

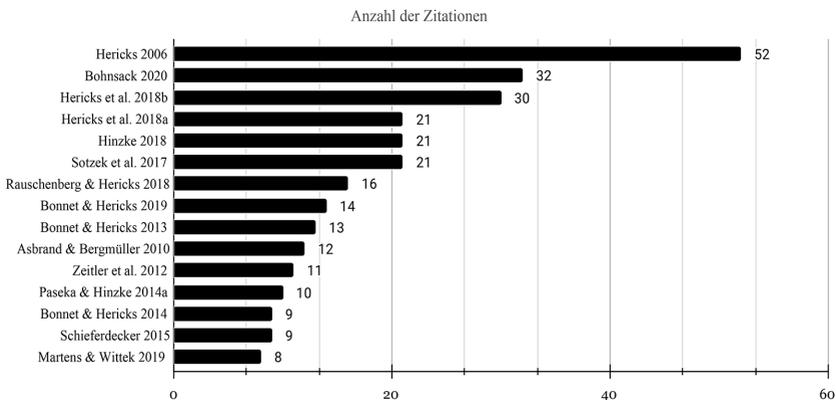


Abb. 1: Zitationshäufigkeit der 15 häufigst zitierten Texte im Literaturcorpus zu Dokumentarischer Professionsforschung zu Lehrpersonen

Die Zitationshäufigkeit haben wir im Rahmen von data science vertiefter betrachtet.⁹ Die Analyse aller Publikationsverzeichnisse der in dieses Studienreview einbezogenen Publikationen zeigt eine auffällige Verteilung bzw. Häufung in der Zitaton bestimmter Texte. Abbildung 1 listet die 15 häufigst zitierten Texte. Ersichtlich wird, dass vor allem Hericks und die mit ihm in verschiedenen Projekten verbundenen Texte besonders häufig als Referenz genannt werden. Der aktuellste Text in dieser Liste ist Bohnsack (2020), der trotz der erst kurzen Erscheinungsdauer bereits breit wahrgenommen wird. Erkenntnisse über die hier 15 aufgeführten Publikationen hinaus ergibt eine Visualisierung, die wir als ergänzendes Material

⁹ Wir danken Johannes Tauscher an dieser Stelle für die Unterstützung in der Programmierung des entsprechenden Analysetools.

zu diesem Beitrag online zur Verfügung stellen. Dort lassen sich die Zitationshäufigkeiten und vor allem die Relationen zwischen den Zitationen im Detail zu allen Texten im Literaturkorpus nachvollziehen.¹⁰

Als weitere Vergleichsdimension innerhalb des Forschungsfeldes haben wir die Art der Publikationsformate analysiert. Texte in kürzerer Form sind gegenüber Monografien weit häufiger vertreten: Die berücksichtigten Veröffentlichungen sind zur Mehrheit Sammelwerksbeiträge (N=91) und Zeitschriftenartikel (N=80), gefolgt von Monografien (N=63 sowie N=2 veröffentlichten Manuskripten). Zwar gibt es damit in diesem Forschungsfeld die mit Abstand meisten monografischen Schriften (siehe vergleichend für andere Gegenstandsbereiche bspw. Bauer 2024 oder Wittek et al. 2024). Aber der Diskurs wird vor allem entlang von kürzeren Beiträgen, damit bedingt auch eher ausschnitthaft oder exemplarisch, geführt. Gleichwohl gibt es neben den monografisch erschienenen Qualifikationsarbeiten (N=59 Dissertationen und 3 Habilitationen) auch eine Monografie, welche den Stellenwert eines Grundlagenwerks zur Dokumentarischen Professionsforschung hat (Bohnsack 2020).

4.2 Ergebnisse zu den empirischen Studien systematisiert nach Datenerhebungsformaten

Bezogen auf die verwendeten Datenerhebungsformate ist die deutliche Dominanz des Interviews in unterschiedlichen Varianten hervorzuheben (N=130). Mit großem Abstand, aber ebenfalls weit verbreitet, ist das Gruppendiskussionsverfahren vertreten (N=59). Darüber hinaus lässt sich eine ganze Bandbreite an Formaten erkennen, die, bis auf die Unterrichtsvideographie (N=23), vereinzelt auftauchen. Um den vielen innovativen Formaten Raum zu geben, zeigt Tabelle 1 diese im Detail.

Tab. 1: Übersicht über die verwendeten Datenerhebungsformate

Textmedien		
		Exemplarische Studien ¹
Interviews	130 ²	
Nur Lehrpersonen	119	Bonnet et al. 2023 (30); Marusic 2023 (26); Hinzke 2018 (26); Sotzek et al. 2017 (30) ³
Lehrpersonen in Funktionsrollen	7	Kowalski 2021 (Schulleitungen); Gerlach 2018, 2020, 2021 (Mentor:innen); Krüger 2014 (Lehrerbildner:innen)

¹⁰ Das Zitationsnetzwerk ermöglicht über eine interaktive Funktion, sich für eine bestimmte Publikation aus dem Korpus anzeigen zu lassen, welche anderen Beiträge in der Publikation zitiert und in welchen anderen Beiträgen die Publikation zitiert wurde:

https://fallportal.zlb.uni-halle.de/zitationsnetzwerk_studienreview_lehrpersonen/

Lehrpersonen und andere Akteur:innen	4	Paseka & Hinzke 2014a,b (Lehrpersonen und Studierende); Rotter 2014c (Lehrpersonen und Schulleitung); Sturm & Wagner-Willi 2016b (Lehrpersonen und Heilpädagog:innen)
Gruppendiskussionen	59	
Lehrpersonen	54	Zeitler et al. 2012 (30); Schieferdecker 2015 (10); Bressler 2023 (9)
Heterogene Gruppen	5	Emmerl 2010 (Lehrpersonen und Erzieher:innen); Widmer-Wolf 2014a,b (Multiprofessionelle Klassenteams); Reiss-Semmler 2017 (Regel- und Sonderpädagog:innen)
Bild- und Videoerhebungen		
Bild	4	Matthes 2018, 2021 (Narrative Karten); Matthes & Damm 2020 (Postkarten); Pallesen & Matthes 2020 (Bildvignette)
Video	23	Bonnet & Hericks 2014, 2020, 2022; Sturm & Wagner-Willi 2015, 2016; Sturm et al. 2022; Martens 2016 (Unterrichtsvideographien)
Weitere Formate		
Gesprächsformate in situ	8	Baum 2014 (Gruppentreffen kooperierender Lehrpersonen); Maier 2016 (Notenkonferenz); Hempel 2020 (Planungsgespräche für fächerübergreifenden Unterricht)
Fallvignetten/ Textvignetten	4	Paseka & Hinzke 2014a,b (Textvignetten); Vogler 2019; Messmer & Vogler 2019 (Fallvignetten)
Stimulated Recall/ Video Elicitation/ Foto als Impuls	5	Messmer 2011, 2015; Frankhauser 2016 (Analyse der Kommentierung von Videografien des eigenen oder fremden Unterrichts); Carnap 2022 (Foto als Impuls für Gruppendiskussion)
Dokumente	7	Teumer 2012 (z. B. Beobachtungs- und Beratungsprotokolle, Zeugnisse); Martens 2016 (z. B. Schulprogramm, Arbeitsblätter), Wojciechowicz 2023 (Studienarbeiten, die im Rahmen des ‚Refugee Teachers Program‘ entstanden sind)

Fußnoten der Tab. 1:

- 1 Die hier aufgezählten Studien befinden sich aus Platzgründen nicht notwendigerweise im angehängten Literaturverzeichnis. Interessierte Leser:innen nutzen bitte die online abrufbare vollständige Literaturliste: https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/128202_3050035/forschung/
- 2 In dieser Spalte ist die Anzahl der entstandenen Texte, nicht die Anzahl der Erhebungen gelistet (aus derselben Erhebung sind z. T. mehrere Texte entstanden).
- 3 In der Klammer ist die Anzahl der beteiligten Lehrpersonen jeweils angegeben.

Interviews

Das Interview hat sich in unterschiedlichen Varianten (z. B. narrativ, (berufs-)biographisch, leitfadengestützt, problemzentriert, offen) in der dokumentarischen Forschung zu Lehrpersonen als dominante Erhebungsform durchgesetzt (N=130 von insgesamt N=236). Der Sampleumfang der Studien variiert von einer bis zu 30 befragten Lehrpersonen. Längsschnitte sind trotz der großen Gesamtzahl an Interviewstudien kaum vorhanden. Ausnahmen bilden die Studie von Hericks (2006) sowie die Publikationen, die aus dem KomBest-Projekt hervorgegangen sind (vier Erhebungszeitpunkten über zwei Jahre im Berufseinstieg; z. B. Sotzek et al. 2018; Wittek et al. 2019). Auch die Studien von Julia Košinár und Anna Laros (z. B. Košinár 2019; Košinár & Laros 2020), die (angehende) Lehrpersonen und deren Transformation im Längsschnitt über Studium, Referendariat und Berufseinstieg betrachten, sind hervorzuheben. Die Phase nach dem Berufseinstieg hat Christian Ernst (2018) in seiner Dissertation in Bezug auf Sportlehrpersonen mit einem Erhebungszeitraum von knapp zehn Jahren in den Blick genommen.

Gruppendiskussionen

Einen weiteren Schwerpunkt bilden Studien, die mit dem Gruppendiskussionsverfahren operieren (N=59). Häufig werden hier Lehrpersonen einer Schulform/-stufe oder eines Faches in Gruppen befragt. Vereinzelt werden Gruppendiskussionen mit berufs-/statusheterogenen Teilnehmenden durchgeführt. Solche Forschungsdesigns werden vorrangig zur Untersuchung im Gegenstandsbereich der Multiprofessionalität und/oder Kooperation verwendet (siehe Kap. 4.4.7).

Unterrichtsvideographien

Deutlich seltener sind Designs, die Lehrpersonen in situ des pädagogischen Handelns in den Blick nehmen. Ein Großteil der Videostudien (N=23) hat Überschneidungen zur Unterrichtsforschung. Im Rahmen einer Studie zu Kooperativem Lernen im Englischunterricht (z. B. Bonnet & Hericks 2020), wurde Unterricht zwar videographiert, in einer professionstheoretischen Teilstudie wird aber das ‚Sprechen über‘ zur Datengrundlage gemacht (konkret geht es um die in den Interviews hervorgebrachte narrative Identität der Lehrpersonen). Deziidiert entlang videographisch erhobener Interaktion von Lehrpersonen und Schüler:innen arbeitet Benjamin Wagener (z. B. 2022) an Fragen nach Professionalisierung.

Triangulationen

Von den in den Korpus aufgenommenen Texten triangulieren etwa 15% mehrere Erhebungsformate (N=31). Häufig werden Triangulationsdesigns genutzt, um verschiedene Akteursgruppen, wie z. B. Schüler:innen, Schulleitungen oder Sonderpädagog:innen, einzubeziehen. Besonders vielgestaltig ist das Design in den Studien von Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi und

Anika Elseberg (z. B. 2020) sowie bei Matthias Martens (2016), die jeweils Daten in Form von Unterrichtsvideographien, Gruppendiskussionen und Interviews erheben. Werden mehrere Erhebungsformate genutzt, so ist das Interview fast immer Teil der Triangulation. In einigen Formaten wird das Interview mit der Analyse von (schulischen) Dokumenten oder Visualisierungen verknüpft, die in den Interviews zum Thema gemacht werden (z. B. Martens 2016). Auch die Triangulation mit Erhebungsformen zum Zweck quantitativer Analysen findet statt (z. B. Messmer & Vogler 2019).

4.3 Ergebnisse zu den empirischen Studien systematisiert nach Datenauswertungsformaten

Betrachtet man, wie die berücksichtigten Studien ihre erhobenen Daten auswerten, dann findet sich zumeist ein Verweis auf die bekannten und vorrangig in der textbezogenen Auswertung verwendeten Analyseschritte der Dokumentarischen Methode aus formulierender und reflektierender Interpretation (Bohnsack 2017). Diese werden mitunter noch ausdifferenziert, wenn bspw. eine Textsortentrennung oder Diskursanalyse gesondert aufgeführt werden oder Analysen von bildhaften bzw. bild-text-relationierenden Dokumenten im Fokus stehen.

Innerhalb des Studienkorpus lässt sich zudem eine deutliche Variation der dargestellten Abstraktionsstufen bei der Datenauswertung feststellen. Während die überwiegende Zahl (N=61) an Studien kontrastierende Orientierungen oder Orientierungsrahmen als Befunde vorstellen, abstrahieren einige Studien ihre Befunde in unterschiedlichen Formen von Typenbildungen. Diese Typenbildungen beziehen sich auf jeweils differierende Auslegungen, so dass sich in den Texten die Begriffe Typus, Typ, Typik, Basistypik oder Typologie finden. Bei 41 dieser Publikationen finden sich explizite Hinweise auf eine sinngenetische Typenbildung, welche 9-mal um eine soziogenetische Typenbildung erweitert wird. Es liegen ebenfalls Publikationen vor, die eine sinngenetische, soziogenetische und auch relationale (z. B. Wilken 2021), eine sinngenetische und relationale (z. B. Zumwald 2022; Widmer-Wolf 2014a, b), eine relationale (z. B. Gerlach 2020; Košinár et al. 2019), eine mehrdimensionale (z. B. Wittek et al. 2019) oder ausschließlich eine soziogenetische Typenbildung (Amling 2015; Bobeth-Neumann 2014) umfassen. Typenbildungen finden sich vornehmlich im Publikationsformat der Monografie. Mehr als die Hälfte der berücksichtigten Monografien weist eine Typenbildung auf, es handelt sich in der überwiegenden Zahl um Qualifikationsarbeiten. Hingegen finden sich nur in knapp einem Drittel der Beiträge in Sammelbänden und in knapp einem Viertel der Beiträge in Zeitschriften Hinweise auf Typenbildungen. Es scheint somit in Qualifikationsarbeiten eher erwartet oder auch im Format der Monografie eher möglich, eine Typenbildung vorzunehmen. Weiterhin lässt sich hinsichtlich der Typenbildung seit dem im Jahr 2018 erschienenen Band ‚Typenbildung und Dokumentarische Methode‘ (Bohnsack et al. 2018) zunehmend eine methodische Klarheit feststellen.

Bei der Triangulation mit anderen Auswertungsverfahren ist zu erkennen, dass zwischen den Jahren 2002-2013 häufiger andere Methoden zur Auswertung der Daten hinzugezogen wurden. Kombinationen mit der Objektiven Hermeneutik (u. a. Hericks 2006, 2009), Qualitativen Inhaltsanalyse (u. a. Boller 2010), Qualitativen Narrationsanalyse (u. a. Graßhoff et al. 2006), Grounded Theory (u. a. Scherf 2013) oder Quantitativem Anteil (u. a. Fiedler 2012) sind allerdings, wie bereits erwähnt, seit dem Jahr 2014 rückläufig.

4.4 Ergebnisse systematisiert nach methoden- bzw. gegenstandsbezogenen Forschungsbereichen

Methoden- bzw. gegenstandsbezogen zeigt das Studienreview acht Forschungsbereiche, innerhalb derer sich die Professionalisierungsforschung zu Lehrpersonen übergreifend clustern lässt. In der Anzahl der Texte variieren die Forschungsbereiche in ihrem Umfang, was jeweils Schwerpunktsetzungen im Forschungsfeld erkennen lässt (siehe Kap. 5).¹¹

- Grundlagentexte zur Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen (42 Texte; Kap. 4.4.1)
- Forschung zur Berufsbiographie von Lehrpersonen und Lehrer:innenbildung (49 Texte; Kap. 4.4.2)
- Biographische Milieus von Lehrpersonen (15 Texte; Kap. 4.4.3)
- Genese von und Anlässe für Professionalisierung (18 Texte; Kap. 4.4.4)
- Implizite Wissensbestände zu Unterricht und Schüler:innen (39 Texte; Kap. 4.4.5)
- Implizite Wissensbestände zu Fachlichkeit und Fachunterricht (54 Texte; Kap. 4.4.6)
- Kooperation als schulische und außerschulische Interaktion (28 Texte; Kap. 4.4.7)
- Bildungspolitische und gesellschaftlich relevante Anforderungen an Lehrpersonen (59 Texte; Kap. 4.4.8)

Im Folgenden werden diese Forschungsbereiche zunächst jeweils kurz im Überblick vorgestellt, die jeweiligen Ausdifferenzierungen in Clustern zusammenfassend betrachtet und unter Verweis auf exemplarische Studien charakterisiert.¹²

11 Die Zuordnungen der Texte sind nach thematischen Schwerpunkten bzw. expliziten Nennungen (u. a. durch Schlagworte) erfolgt, es ist jedoch damit nicht ausgeschlossen, dass die Beiträge gleichzeitig auch in anderen Bereichen Bezüge oder auch auf der impliziten Ebene darüber hinausführende Bezüge aufweisen. Daher kommt es auch zur Mehrfachnennung einiger Publikation in verschiedenen Clustern.

12 Da die den Forschungsbereichen jeweils zugeordneten Texte hier nur exemplarisch aufgeführt werden können, findet sich eine Übersicht sämtlicher Texte (auch untergliedert nach den systematisierten Clustern) online unter:
https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/128202_3050035/forschung/

4.4.1 Grundlagentexte zur Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen

Der Forschungsbereich der Dokumentarischen Professionsforschung zu Lehrpersonen ist einer der wenigen Gegenstandsbereiche der Dokumentarischen Schulforschung (zum Überblick Hinzke et al. 2023), der in den letzten Jahren neben umfangreichen empirischen Studien auch eine nicht unerhebliche Zahl an *Grundlagentexten* vorweisen kann. Dies findet bspw. Ausdruck in den jüngsten metatheoretischen Klärungen von Bohnsack (2024, 2022, 2020), auf Grundlage derer nunmehr eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung als eigenständiges Forschungsparadigma erkennbar ist (und mit Porsch et al. i.V. in den Kanon der entsprechenden Ansätze aufgenommen ist, siehe Kap. 1). Damit einher geht auch eine Abgrenzung oder Vergewisserung des Propriums einer praxeologischen Professionsforschung im Verhältnis zu anderen Ansätzen (siehe dazu bspw. die Überblicksbeiträge über Studien und Verortungen (in) der Disziplin von Košinar i. d. B.; Elseberg et al. 2017; Wagner-Willi 2008).

Die Systematisierung der als Grundlagentexte zu verstehenden Publikationen ergibt eine Differenzierung in drei Cluster, die sich danach unterscheiden, wie grob- bzw. feinkörnig sie Aussagen zu Aspekten der Metatheorie (bspw. der Wissenssoziologie oder Praxistheorie), Methodologie (bspw. der rekonstruktiven Sozialforschung), Gegenstandstheorie (konkret der praxeologischen Professions-theorie) oder Methode (konkret der Dokumentarischen Methode) vornehmen. Übergreifend ist zu erkennen, dass sich sämtliche Autor:innen dabei auf Überlegungen beziehen, die empirisch und rekonstruktiv generiert wurden. Die Texte von Bohnsack weisen dabei als Alleinstellungsmerkmal auf, dass er sich einzig auf Studien anderer Forscher:innen bezieht.

Mit Blick auf die thematische Ausrichtung differenzieren sich die Studien folgendermaßen aus:

1. Metatheoretische, methodologische und gegenstandstheoretische Grundlagen
2. Grundlagen zu spezifischen metatheoretischen Konzeptionierungen
3. Methodenorientierte Grundlagen (allgemein und spezifisch)

Ad Cluster 1: Im ersten Cluster sind diejenigen Texte versammelt, die gewissermaßen den Kanon der Dokumentarischen Professionsforschung auf einer Metaebene bilden. Diese grundlegenden Texte bieten in der Regel einen Einstieg in die konzeptionelle Architektur des Ansatzes, sowohl was die einführende als auch die vertiefende Auseinandersetzung mit den *metatheoretischen*, *methodologischen* und *gegenstandstheoretischen* Grundlagen angeht. Der Status als Meilenstein der Habilitationsschrift von Hericks (2006) wurde dabei bereits begründet (siehe Kap. 4.1), dieser Text stand lange singulär, was die Breite und Tiefe der professions-theoretischen Grundlegung anbetrifft; dies lässt sich auch mit der Häufigkeit der Zitationen dieses Textes überzeugend belegen (siehe Abb. 1). Eine Brücke zu einer

weiteren Ausdifferenzierung bildet der Sammelwerksbeitrag von Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2013), der weitere zentrale Aussagen als ‚erziehungswissenschaftliche‘ Professionstheorie einordnet. Weitere weitreichende paradigmatische Klärungen wurden von Bohnsack (2020) sowie im gemeinsamen Sammelband von Bohnsack, Bonnet und Hericks (2022) publiziert.¹³ Dabei wurde eine Selbstpositionierung auch im Kontrast mit anderen paradigmatischen Zugängen bspw. der Fachdidaktik (Bonnet et al. i. d. B.; Gerlach 2020) oder anderer Auslegungen der Praxistheorie (Leonhard i. d. B.) vorgenommen.

Ad Cluster 2: In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe Grundlagentexte erschienen, die sich mit spezifischen *Konzeptionierungen vor allem metatheoretischer und methodologischer Fragen* beschäftigen. Als Ausgangspunkt können wiederum die zunächst nicht gegenstandstheoretisch ausgearbeiteten Klärungen von Bohnsack (u. a. 2014) zum Orientierungsrahmen im weiteren Sinne sowie zur „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 51) zwischen Norm und Habitus gelten. Diese Überlegungen wurden intensiv rezipiert und empirisch in verschiedenen Studien zugänglich gemacht. Als Vorreiterin ist die KomBest-Studie von Hericks und Keller-Schneider zu nennen, in deren Folge der Zusammenhang zwischen beruflichen Dimensionen des Habitus von Lehrpersonen, auch mit dem Stichwort des „Lehrerhabitus“ entfaltet wurde (u. a. Hericks et al. 2018; Sotzek et al. 2017). Steffen Amling (2019) nutzt diese Diskussion für eine Relation zu lerntheoretischen Konzepten und der Frage, inwiefern der Begriff des Habitus zur Erforschung von Lernprozessen von Lehrpersonen dienlich sein kann. Bonnet et al. (2023) vertiefen die Auseinandersetzung, indem sie professionelles Handeln im Spannungsfeld zwischen Habitus, Organisations- und Identitätsnormen grundlegend klären.

Ad Cluster 3: Die Dokumentarische Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie keiner Vorstellung von Standardisierbarkeit durch allzu starre methodische Vorgaben verfallen ist. Vielmehr sind die *methodischen Ausformungen* überaus fluide, wandeln sich mit neuen Erkenntnisinteressen und Forschungsgegenständen. Entsprechend findet sich eine Reihe von Grundlagentexten, die allgemeine oder spezifische methodenorientierte Klärungen vornehmen. Ein breit rezipierter Aspekt, angesichts der Prozesshaftigkeit von Professionalisierung, ist die Konzeptionierung und Durchführung von längsschnittlich angelegten Studien (Košinar & Laros 2021; Wittek et al. 2019; Hericks et al. 2018b). Martens und Wittek (2019) klären hingegen grundlegend, wie ein ‚Lehrerhabitus‘ methodisch erschlossen werden kann. Andere Texte entfalten für neuartige Datensorten methodische Grundlagen (bspw. Matthes 2018 für Narrative Karten). Zudem gibt es in Bezug auf Aspekte der Dokumentarischen Auswertung spezifische Aufschlüsse

13 Jüngst ist zudem der Sammelband ‚Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis‘ (Bohnsack et al. 2024) erschienen, dessen Texte nicht mehr in dieses Studienreview eingehen konnten.

entlang von Studien zu Lehrpersonen (bspw. Schiller 2021 zu Positionierungen in Einzelinterviews).

4.4.2 Forschung zur Berufsbiographie von Lehrpersonen und Lehrer:innenbildung

Beginnend mit Ewald Terhart (2000) und der Fokussierung auf die Berufseingangsphase als weichenstellendes Moment in der *Berufsbiographie* und insbesondere angestoßen durch Hericks (2006), erfährt die Forschung zur Berufsbiographie von Lehrpersonen nach dem Referendariat besondere Aufmerksamkeit. Über die letzten Jahre finden sich zahlreiche Studien, die sich mit der Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung von Berufseinstieg, Seiteneinstieg, Fortbildungen, Übergängen zwischen den Berufsphasen als auch phasenübergreifend sowie Lehrpersonen in Funktionsrollen auseinandersetzen. Ein großer Teil dieser Studien fokussiert in seinem Erkenntnisinteresse, wie Lehrpersonen die Spannung von Normen und impliziten Wissensbeständen (phasenspezifisch) bearbeiten (Beck 2023; Damm 2023; Košinár 2019; Hericks et al. 2018). Die Studien differenzieren sich in fünf Cluster folgendermaßen aus:

1. Berufseinstieg
2. Seiteneinstieg
3. Fort- und Weiterbildungen
4. Übergänge zwischen den Berufsphasen als auch phasenübergreifende Studien
5. Lehrpersonen in Funktionsrollen

Ad Cluster 1: Als Kernstudie leistet Hericks (2006) einen wesentlichen Beitrag zum Forschungsgegenstand des *Berufseinstiegs* als Phasenspezifik und bedeutsames Ereignis für die Berufsbiographie von Lehrpersonen. Deutlich hervorzuheben sind die beruflichen Entwicklungsaufgaben, die er in ihrer Sequenzialität als auch in ihrer divergierenden Bearbeitung bestimmt. Ein Großteil der Studien zum Berufseinstieg knüpft an diese Erkenntnisse an. Ausgehend vom erwähnten Kom-Best-Projekt befassen sich Hericks et al. (2018) exemplarisch mit der Wahrnehmung und Bearbeitung berufsbezogener Normen von Berufseinsteigenden. Die daraus hervorgehende mehrdimensionale Typenbildung stellt Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen dar und mündet in der Relationierung der *modus operandi* und Prozessstrukturen der Bearbeitung dieser. Emanuel Schmid (2021) zeigt anschließend, inwiefern sich Ungewissheitserfahrungen anhand von Entwicklungsaufgaben konstituieren. Kontingenz als Merkmal lehrberuflichen Handelns wird neuartig erschlossen und an die Kontingenzdimensionen von Košinár (2019) für Berufseinsteigende angebunden.

Ad Cluster 2: Das Erkenntnisinteresse der hier skizzierten Studien zu alternativen Wegen in den Lehrberuf ist auf den *Seiteneinstieg* gerichtet und betrachtet

den allgemeinen Fachkräftemangel als Ausgangspunkt für die Öffnung des Lehrer:innenberufs. Carolin Rotter und Christoph Bressler (2019) stellen den beruflichen Habitus von Seiteneinsteigenden als Desiderat heraus und rekonstruieren anhand der habituellen Ausdeutung der Berufsrolle von Seiteneinsteigenden habituelle Unterschiede zwischen seiteneinsteigenden und traditionell qualifizierten Lehrpersonen. Alexandra Damm (2023) befasst sich mit der Frage der (De-)Professionalisierung und erarbeitet entlang der Befunde ihres Dissertationsprojekt Unterschiede im Rekurrieren auf den beruflichen Werdegang (Rolle des Herkunftsbberufs) von Seiteneinsteigenden. Theresa Beck (2023) untersucht Seiteneinsteigende in der Berufseinstiegsphase und entfaltet in ihrer sinngenetischen Typenbildung einen verschiedenartigen Habitus im Umgang mit krisenhaften Erlebnissen.

Ad Cluster 3: Das Forschungsfeld zu *Fort- und Weiterbildungen* richtet sich entlang unterrichtlicher Transferantizipation (Rabacher 2022; Roose 2021) sowie Kompetenzerweiterung (Applis & Fögele 2014) aus. Als Desiderat gelten empirische Befunde dazu, wie Lehrpersonen Fort- und Weiterbildungsangebote habituell in ihrer Unterrichtspraxis (weiter-)bearbeiten und welche Professionalisierungspotenziale damit einhergehen. Stefan Applis und Sven Fögele (2014) diskutieren Möglichkeiten und Herausforderungen der geographiedidaktischen Fortbildungspraxis. Ihre Rekonstruktion stellt Defizite in den Kompetenzbereichen ‚Beurteilung und Bewertung‘ in Form von fehlendem ethischen Basiswissen sowie eines Mangels an didaktischen Theorien, anhand derer moralische und demokratische Kompetenzen gefördert werden können, heraus. In aktuelleren Untersuchungen erfährt vor allem der Lehrerhabitus Konjunktur. So geht Hannah Roose (2021) der Frage nach, wie die von außen herangetragenen Normen in der Fortbildung durch die habitualisierte Praxis der Lehrpersonen gerahmt und somit in der Handlungspraxis integriert oder gebrochen werden. Entlang selbstdurchgeführter Lehrer:innenfortbildungen und daran anschließender Implementation in den Unterricht (welcher videographiert wurde) rekonstruiert die Untersuchung, inwiefern sich die habituelle Passung an dem inkorporierten Bild von Unterrichtet ausrichtet. Gerald Rabacher (2022) differenziert Lehrer:innenfort- und Lehrer:innenweiterbildungen. Anhand von Teilnahme- und Lernbegründungen von Absolvent:innen bewegungsorientierter Weiterbildungen werden vier Begründungsfiguren aufgezeigt, die sich entlang eines Spannungsfeldes bewegen.

Ad Cluster 4: Die Forschung zu *Übergängen zwischen den Berufsphasen als auch phasenübergreifende Studien* knüpft an die Studien im Cluster 1 an. Hervorgehoben werden kann die Studie von Hericks und Kunze (2002), welche sich mit den biographischen Konstruktionen beschäftigt, die während des Studiums und Referendariats erworben und zur Lösung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg beitragen. Die Studie offenbart, dass die Entwicklungsaufgaben übergreifend zu den Phasen der Lehrer:innenbildung liegen. Košinár (2019) rekonstruiert

im berufsbiographischen Längsschnitt zweier berufsbiographischer Phasen (Referendariat und Berufseinstieg) Formen der Transformation und Entwicklungslinien eines professionellen Habitus. Daran anknüpfend zeigen Košinár und Laros (2020) entlang relationaler Typen im Längsschnitt deren Kernmerkmale und Anforderungen, die von den Autorinnen phasenspezifisch gedeutet und auf ihre Wandlung hin untersucht werden. Damit holen die Autorinnen empirisch ein, inwiefern sich ein ‚professioneller Lehrerberuf‘ aufgrund der Modi der Einlassung bzw. Vermeidung entwickelt.

Ad Cluster 5: Das Erkenntnisinteresse der Studien zu *Lehrpersonen in Funktionsrollen* zeigt übergreifend die Rolle der Lehrpersonen mit diversifizierten Funktionen. So untersucht Marlene Kowalski (2021) Schulleitungen als Vertreter:innen der jeweiligen Schule in ihren (Rollen-)Erfahrungen zum Homeschooling und zu Schulschließungen. Ausgelöst durch die pandemischen Herausforderungen der Corona-Krise zeigen sich zwei Umgangsweisen, die von der Autorin als innovativ oder beharrend rekonstruiert werden. David Gerlach (2021) fokussiert in seiner Untersuchung Mentoringpraktiken und kommt zu der Erkenntnis, dass sich die Mentor:in-Mentee-Beziehung entlang machttheoretischer Gefälle ausgestaltet. Der Beitrag von Elena Bakels (2022) gibt Aufschluss zur unterrichtlichen Praxis von Klinikschulen. Die Autorin interviewt Kliniklehrpersonen und legt das Spannungsverhältnis von pädagogisch-fachlichen Funktionen und pädagogisch-therapeutischen Funktionen dar. Zudem zeigt die Untersuchung metaeoretisch eine konstituierende Rahmung als analytische Kategorie zur Analyse (pädagogisch) professionellen Handelns.

4.4.3 Biographische Milieus von Lehrpersonen

Beginnend mit der Fokussierung auf biographische Verläufe von Lehrpersonen nach der sog. Wende in den Jahren 1989/90 (Fabel 2004) entwickelte sich das Forschungsfeld zu *biographisch und milieuspezifischen Erfahrungen* von Lehrpersonen. Der Profilierung von Lehrpersonen geht Helmut Fiedler (2012) in seiner Untersuchung nach, die sich entlang der Befragung ostdeutscher Lehrpersonen der Frage ihrer Milieurorientierung und -einbindung widmet. Ein großer Teil der Studien fokussiert biographische Fragen und die jeweiligen Milieueinbindungen, wobei hier vor allem zwei gegenstandsbezogene Schwerpunkte in den Blick geraten:

1. Migration
2. Geschlechtlichkeit

Ad Cluster 1: Studien im Forschungsbereich der biographischen Milieus beschäftigen sich u. a. mit Lehrpersonen mit sog. *Migrationshintergrund* und deren Selbstkonzepten. Rotter (2014) geht von den zahlreichen Unterstellungen aus, die Lehrpersonen mit sog. Migrationshintergrund Fähigkeiten für besondere

schulische Aufgaben, wie mit migrationsbedingter Heterogenität besonders gut umgehen zu können, zuschreiben. Anhand der Relevanzsetzung des eigenen Migrationshintergrundes der Lehrpersonen rekonstruiert die Studie drei Typen, die sich in der jeweiligen Gestaltung der beruflichen Rolle ausdifferenzieren. Anna Aleksandra Wojciechowicz (2023) erkennt fehlende Qualifizierungswege für migrierte und geflüchtete Lehrer:innen in das Schulsystem und fragt nach den professionellen Rollenselbstverständnissen migrierter Lehrpersonen aus Syrien sowie nach den Entwicklungsbedarfen, den Anforderungen im neuen Schulsystem gerecht zu werden. Jene Bemühungen der Annäherung an das deutsche Schulsystem gestalten sich entlang unterschiedlicher Verarbeitungsmodi aus.

Ad Cluster 2: Die Forschung zu *Geschlechtlichkeit* von Lehrpersonen zeigt in den letzten Jahren eine rückläufige Tendenz. So finden sich vorrangig (Dissertations-) Studien zwischen den Jahren 2008 und 2014, die Männlichkeitskonstruktionen in den Blick nehmen. Robert Baar (2010) untersucht entlang der verbreiteten Annahme eines feminisierten Grundschullehrer:innenberufs den beruflichen Habitus männlicher Grundschullehrer. Entlang der Konstruktion der eigenen Männlichkeit werden Bedrohung, Verunsicherung, Abgrenzung mit dem Selbstbild und der Gegengeschlechtlichkeit in Beziehung gesetzt. Wiebke Bobeth-Neumann (2013) schließt an die weibliche Domäne ‚Grundschule‘ an und zeigt die Relevanz der Genderkompetenz für den beruflichen Aufstieg. Dabei stellt sie fest, dass es keine geschlechtsspezifische Aufstiegstaktik gibt – trotz dessen sich soziogenetisch differente Geschlechterverteilungen im Aufstieg ins Grundschulleitungsamt zeigen. Anna Carnap (2022) kommt in ihrer Dissertation entlang von Fotogruppensdiskussionen von Lehrpersonen auf der einen Seite und Künstler:innen auf der anderen unterdessen zu der Erkenntnis, dass Lehrpersonen unter Rückgriff auf Genderfiktionen das Gegenüber als ‚Jemand‘ kodifizieren und entlang spezifischer Eigenschaften differenzieren.

4.4.4 Genese von und Anlässe für Professionalisierung

Die Frage der Genese von *Entwicklungsverläufen* innerhalb der Professionalisierung von Lehrpersonen sowie *Anlässe für solche Entwicklungen* lassen sich als eigenständiger Forschungsbereich vornehmlich in den letzten zehn Jahren der Dokumentarischen Professionsforschung erkennen. Es handelt sich somit um einen recht neuen Forschungsbereich, der vor allem in den letzten Jahren noch einmal deutlich Aufwind erlebte. Eine Untergliederung in mehrere Cluster ist analog zu den anderen Forschungsbereichen noch nicht zu erkennen.

Zeitlich in der Folge des Textes von Bohnsack (2014) zu ‚Habitus, Norm und Identität‘ hat sich dieser Forschungsbereich ausdifferenziert. Der Zusammenhang liegt nahe, da die hier gegliederten Texte jeweils Konzeptionierungen für Entwicklungspotenziale und -anlässe vornehmen, die bspw. ausgehend vom Bourdieuschen

Habituskonzept eine Relation zum strukturtheoretisch fundierten Begriff der Krise (Hinzke 2018 a, b) vornehmen. Oder die Texte gehen der methodologischen Unterscheidung zwischen einem Orientierungsrahmen im engeren und im weiteren Sinne nach, so dass empirisch ein Zugang zum damals neu in den Diskurs eingebrachten Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm ergründet wird (u. a. Bonnet & Hericks 2020; Sotzek 2020). Damit leitet die Texte grundsätzlich ein analytisches Erkenntnisinteresse, jedoch liegen Aussagen zur normativen Auslegung von Professionalisierung nahe. So deutet sich in den Texten an, dass an Lehrpersonen grundsätzlich die Anforderung besteht, sich zu professionalisieren und den beruflichen Alltag gelingend zu bewältigen.

4.4.5 Implizite Wissensbestände zu Unterricht und Schüler:innen

Die professionalisierungsbezogene Forschung zu impliziten Wissensbeständen zu *Unterricht und Schüler:innen* stellt den fünften Forschungsbereich dieses Studienreviews dar. Fast alle Videostudien, die sich im Korpus des Reviews befinden, sammeln sich in diesem Bereich, was sich durch den gegenstandstheoretischen Fokus auf Unterricht erklären lässt. Über die Gesamtheit der Studien lässt sich hierbei aber nicht von einem Charakteristikum sprechen, viel eher zeichnet sich das Feld durch eine große Vielfalt hinsichtlich der Erhebungsformate aus. Ebenso zeigt sich eine Vielfalt an gegenstandstheoretischen Schwerpunktsetzungen, die sich in vier Clustern wie folgt systematisieren lassen:

1. Unterrichtsmethoden
2. Unterrichts- und schüler:innenbezogene Herausforderungen
3. Leistungsdifferenz und Differenzierung
4. Orientierungen von Lehrpersonen im Hinblick auf Schüler:innen, Lernen und Bildung

Ad Cluster 1: Die Frage nach der Professionalisiertheit von Lehrpersonen gerät oftmals vor dem Hintergrund der Umsetzung einer bestimmten *Unterrichtsmethode* in den Blick. Auf Basis der Analyse einer Gruppendiskussion mit Lehrpersonen einer sich als inklusiv verstehenden Schule kommt Sturm (2014) zu dem Schluss, dass die Umsetzung einer bestimmten Unterrichtsmethode (i. d. F. Freiarbeit) kein Garant für die Hervorbringung didaktischer Orientierungen (i. d. F. inklusiver Unterricht) ist. Im Gegenteil zeigt sich eine Orientierung an der formalen Ausführung der Freiarbeit, der Inhalte und Themen, die gelernt werden sollen. Zu einem ähnlichen Resümee kommt Karin Bräu (2013) auf Basis der Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. Auch hier zeigt sich eine primär an der Form des Unterrichts ausgerichtete Orientierung der Lehrpersonen. Umfassend wurde dieser Thematik auch durch Bonnet und Hericks (2022) in Bezug auf Kooperatives Lernen nachgegangen. Die Studie zeigt, dass die sog.

„Form-Orientierung“ des Unterrichts nur in geringem Maße und nur in einer der beiden untersuchten Klassen abnimmt. Als Herausforderung bei der Umsetzung kooperativer Unterrichtsmethoden zeigt sich für die Lehrpersonen das Ausbalancieren von Widersprüchen, die sich durch den Rahmen einer an Prüfungsinhalten orientierten Schule ergeben.

Ad Cluster 2: Die Gestaltung von Unterricht wird weiterhin vor dem Hintergrund *unterrichts- und schüler:innenbezogener Herausforderungen* beleuchtet. Innerhalb dieses Clusters werden durchgängig Typen des Umgangs (z.T. auf dem Niveau einer Typenbildung) rekonstruiert, die jeweils professionalisierungstheoretisch befragt werden. Im Vergleich lässt sich festhalten, dass sich für Typen, denen Professionalisiertheit zugesprochen wird, eine primäre Orientierung an Lern- und Bildungsprozessen in Verbindung mit einem Ernstnehmen und Anerkennen der Bedürfnisse und Belange der Schüler:innen rekonstruieren lässt. Unter der Bedingung einer fallübergreifenden Orientierung von Hauptschullehrpersonen, die Diemut Ophardt (2008, S. 248) als „Prekarität der Anerkennungsdimension“ fasst, kann derjenige Typus das Klassenmanagement dennoch als Steuerungs- und Gestaltungsaufgabe wahrnehmen, dem trotz grundsätzlicher Passungsprobleme mit der Klientel eine nichtstigmatisierende Akzeptanz gelingt. Im Gegensatz zu Typen, die aufgrund des Verhaltens der Schüler:innen eine Lernbereitschaft prinzipiell in Frage stellen, unterstellen Lehrpersonen des als professionalisiert benannten Typus, dass Lernen in der Hauptschule möglich ist (ebd., S. 254). In Bezug auf Ungewissheitserfahrungen rekonstruiert Emanuel Schmidt (2021) Vertrauen in ein funktionierendes Arbeitsbündnis mit den Schüler:innen als zentrale Ressource für die produktive Wendung der unterrichts- und schüler:innenbezogenen Herausforderungen.

Ad Cluster 3: Wenngleich selbst eine unterrichts- und schüler:innenbezogene Herausforderung, so lässt sich unter den Begriffen „*Leistungsdifferenz und Differenzierung*“ ein eigener Forschungsschwerpunkt erkennen. Aus dem Projekt von Sturm et al. (2020) ging eine Vielzahl an Texten hervor, die die Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht (v. a. Deutsch und Mathematik) vor dem Hintergrund eines Vergleichs exklusiver und inklusiver Schulformen in den Blick nehmen. Entsprechend des Erhebungsschwerpunkts (Unterrichtsvideos) rückt nicht die professionalisierte Lehrperson, sondern das professionalisierte Unterrichtsmilieu in den Blick (u. a. Wagner-Willi & Sturm 2012). Als zentrales Ergebnis halten Sturm et al. (2020) fest, dass Exklusion und Inklusion in der Praxis verschiedener untersuchten Schulformen in einem ambivalenten Verhältnis zueinanderstehen. Für Lehrpersonen integrativer Schulformen stellen sich diese Spannungsverhältnisse, die sich aus schulspezifischen und gesellschaftlichen Erwartungen einerseits und der komplexen Handlungspraxis des Unterrichts andererseits ergeben, jedoch verschärft dar.

Ad Cluster 4: Ein weiteres Cluster bilden Beiträge, die ‚ohne Umweg‘ über die Fokussierung einer konkreten Aufgabe nach eher grundlegenden Orientierungen von Lehrpersonen fragen. Mit unterschiedlich gelagerten Erkenntnisinteressen untersuchen die Studien die Wahrnehmungen von Lehrpersonen im Hinblick auf *Schüler:innen, Lernen und Bildung*. Während Daniel Schiller (2020) sich für die sportunterrichtliche Handlungspraxis interessiert, verschränkt Steffen Amling (2016) die Genese eines bestimmten Blicks auf Schüler:innen mit milieu- und organisationstheoretischen Analyseansätzen. Amling kann jedoch keine regelmäßigen, fallübergreifenden Korrespondenzen hinsichtlich Alter, Geschlecht oder Einsozialisierung in die Profession oder in das Fach feststellen. Etwas deutlicher konturiert sich hingegen ein Zusammenhang der Wahrnehmungspraxis mit den in die Schule eingeschriebenen Rollenerwartungen (etwa mit Blick auf das Leistungsprinzip) sowie den schulspezifischen Rahmenbedingungen (etwa Ausstattung mit Personal und/oder Zeit). Sturm (2013) argumentiert im Ausgang ihrer Analysen zu lerntheoretischen Vorstellungen von Lehrpersonen für die hohe Relevanz konjunktiver Erfahrungen, auf denen die Praktiken der Lehrenden beruhen und die sich, nicht zuletzt, im Kontext einer an Zielvorgaben und Normen orientierten Schule entwickeln. Die Verantwortung für die Bearbeitung unterrichtsbezogener Herausforderungen an Lehrpersonen und deren didaktisches Know-How zu delegieren, blende die Wirkung formaler Regelungen der Organisation auf das unterrichtliche Geschehen aus und beleuchte die Problematiken unterkomplex.

4.4.6 Implizite Wissensbestände zu Fachlichkeit und Fachunterricht

Lehrpersonen nicht als Lehrpersonen per se, sondern als Fachlehrpersonen zu begreifen, ist über den Kontext der Fachdidaktik hinaus auch für die Professionalisierungsforschung wesentlich. In der Praxeologischen Wissenssoziologie geraten *fachliches und fachdidaktisches Wissen* einerseits als Bestandteil des kommunikativen Wissens in den Fokus, andererseits können Fachlichkeit und Fachkultur als konjunktiver Erfahrungsraum vor dem Hintergrund differierender Ausformungen beruflicher Habitus und Fragen nach deren Genese relevant werden. Die folgenden drei Cluster unterscheiden unterschiedliche an Fachlichkeit orientierte Erkenntnisinteressen:

1. Fachgegenstände unterrichten und Fachspezifik für einzelne Fächer
2. Fachlehrperson sein und Fachlichkeit allgemein
3. Fächerübergreifende Studien

Ad Cluster 1: In der Mehrheit der Beiträge in diesem Cluster wird *Fachlichkeit in Form fachspezifischer Fragestellungen* relevant. Dies geschieht entweder über fachhomologe Samples (es werden nur Lehrpersonen eines bestimmten Faches befragt) oder/und in Form der Untersuchung eines fachspezifischen Gegenstandes. Für insgesamt 12 verschiedene Fächer weist das Review Studien auf. Neben den

Fächern Mathematik (N=6) und Deutsch (N=5), fallen Religion (N=5) und Sport (N=7) ins Auge, deren dokumentarische Forschung zu Lehrpersonen sich nicht nur zahlenmäßig, sondern auch gegenstandstheoretisch breit aufgestellt zeigt.¹⁴

Die konkreten Erkenntnisinteressen sind vielgestaltig, bewegen sich jedoch (mindestens) auf zwei Pfaden: Zum einen werden explizite wie implizite Wissensbestände resp. die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrpersonen zu einem bestimmten Fachgegenstand herausgearbeitet und daraus ggf. Anregungspotential für die (fachdidaktische) Lehrer:innenbildung gewonnen. Immer wieder tritt dabei der Befund zutage, dass Lehrer:innenhandeln mitnichten als Anwendungsvollzug explizit vorhandener (fachdidaktischer) Wissensbestände, sondern nur als komplexes Zusammenspiel verschiedener Wissensformen verstehbar wird. Fachdidaktische Wissensbestände, sofern sie überhaupt relevant gesetzt werden, stellen vielfach ein ‚träges Wissen‘ dar, welches zwar gewusst, nach dem aber nicht oder nur bedingt gehandelt wird (z. B. Scherf 2013; Lindow 2013). Hingegen kann individualbiographisch induzierten Relevanzsetzungen oder auch kollektiv geteilten Orientierungen (z. B. im Kollegium) ein stärker handlungsleitendes Potential nachgewiesen werden (z. B. Bonnet & Hericks 2022b).

Das zweite Hauptinteresse gilt einer Typisierung der Orientierungsrahmen von Lehrpersonen eines spezifischen Faches. Besonders ausdifferenziert zeigen sich in dieser Perspektive die Studien für das Fach Sport. Ernst (2018) verknüpft bspw. eine biographietheoretische mit einer fachkulturellen Fragestellung in einem Interviewlängsschnitt. Dabei sticht u. a. der Befund einer großen Wirkmächtigkeit des individualbiographisch erworbenen Habitus als Sportler:in in allen untersuchten Berufsphasen hervor.

Ad Cluster 2: Studien, die sich der Fragestellung einer *Fachspezifik des Lehrberufs in einer übergreifenden – nicht auf Lehrpersonen eines bestimmten Faches spezialisierten – Perspektive* widmen, sind bisweilen kaum vorhanden. Diesem Desiderat widmen sich Rotter und Bressler (2020) im Projekt FaBeL (Fachspezifische Bearbeitungsformen von Anforderungen im Lehrberuf). Sie begründen, dass sich Aussagen zur Fachspezifik des Lehrer:innenhandelns konsequent nur über Fachvergleiche entlang fachunabhängiger Vergleichsdimensionen herausarbeiten lassen. Erste Beiträge, die gegenstandstheoretisch z. B. die Bearbeitung der Herausforderung der Notengebung (Rotter & Bressler 2022) oder die Fachkonferenzarbeit (Rotter & Bressler 2023) beleuchten, können die These einer fachspezifischen Prägung des Lehrer:innenhabitus weitestgehend bestätigen.

Ad Cluster 3: Ein drittes Cluster bilden Studien, die *fächerübergreifende Fragestellungen* bearbeiten. Kollektive Orientierungen über Fachgrenzen hinaus rekonstruiert

¹⁴ An dieser Stelle sei auf die online abrufbare Literaturliste verwiesen, die einen Überblick der Studien auch sortiert nach Fächern enthält: https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/128202_3050035/forschung/

Carolin Rau (2021), die in ihrer Dissertation mittels Gruppendiskussionsverfahren nach den epistemologischen Grundlagen und handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer fragt. Auf Basis des Materials wird das Ringen um die Erlangung von Geltung geisteswissenschaftlicher Inhalte als kollektiv geteilte Orientierung sichtbar. Ein fächerübergreifendes Erkenntnisinteresse verfolgt auch Arne Heinemann (2018), der mittels eines Interview-Querschnitts Lehrpersonen für den bilingualen Unterricht in ihrer berufsbio-graphischen Entwicklung untersucht. Homolog zu den schon im ersten Cluster aufgeführten Erkenntnissen wird auch hier deutlich, dass aus dem Erwerb eines Zertifikats (Lehrperson für den bilingualen Unterricht zu sein) – also dem institutionalisierten Professionalisierungsangebot – nicht regelhaft handlungsleitendes Wissen folgt. Hingegen erweisen sich individualbiographisch geprägte Umstände wirksam in Bezug auf *agency* in der unterrichtlichen Anforderungsbearbeitung.

4.4.7 Kooperation als schulische und außerschulische Interaktion

Die Aufmerksamkeit der Professionsforschung rückte nicht zuletzt durch die Überarbeitung der ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ (KMK 2014) mit dem Bereich ‚*Kooperation und Teamarbeit*‘ diesen Themenbereich auch forschungsbezogen in den Vordergrund. Auch die dokumentarische Forschung zu Lehrpersonen interessiert sich umfangreich für die kooperative Praxis als Interaktionsmoment der Zusammenarbeit verschiedener schulischer und außerschulischer Akteur:innen. Es lassen sich folgende drei Cluster differenzieren:

1. Kooperation mit Kolleg:innen
2. Kooperation mit weiteren schulischen Akteur:innen
3. Kooperation mit außerschulischen Akteur:innen

Ad Cluster 1: Die hier verorteten Studien fokussieren die *Kooperation mit Kolleg:innen* bezogen auf die Praxis der interaktiven Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen. Dieser Forschungsschwerpunkt ist seit der erwähnten Überarbeitung der KMK Standards für die Lehrer:innenbildung im Aufschwung. Aus der Studie von Thiemo Bloh und Bea Bloh (2016) geht hervor, dass die Enaktierung von Problemlösepraktiken innerhalb von Kooperationsprozesse von den jeweiligen kollektiv-impliziten Wissensbeständen der Lehrer:innenkooperationsteams abhängt. Dabei stellt sich Kooperation als eine ‚Community of Practice‘ heraus, wobei dieser eine besondere Relevanz für die individuelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen zukommt. Daniel Goldmann (2018) kommt unterdessen zu der Erkenntnis, dass die Praxis der Kollegialität zwischen Lehrpersonen als soziales Korrektiv und Strukturierungsprinzip fungiert. Die Studie von Rotter und Bressler (2023) betrachtet die Kollektivität organisationalen Handelns in kooperativer Fachkonferenzarbeit.

Ad Cluster 2: Hinsichtlich der *Kooperation mit weiteren schulischen Akteur:innen* zeigt der Beitrag von Patrik Widmer-Wolf (2014b) Differenzkonstruktionen von verantwortlichen Klassenteams und stellt dabei unterschiedlich strukturierte Fördersituationen für Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf heraus. Sturm und Wagner-Willi (2016b) rekonstruieren Kooperation als Zusammenarbeitsform, welche durch ein (nicht) geteiltes Leistungs- und Unterrichtsverständnis gerahmt ist. Unter Aufgriff des Zusammenwirkens von schulischen Akteur:innen zeigt sich professionelle Kooperation in der Differenz von Aufgabenteilung oder geteilter Zuständigkeit. Ein Befund, der sich mit Blick auf die Bedingungsverhältnisse der Zusammenarbeit auch bei Bea Zumwald (2022) findet. Die Autorin kommt zu der Erkenntnis, dass sich die Zusammenarbeitsmöglichkeiten und -problematiken an Hierarchieverhältnissen ausrichten.

Ad Cluster 3: Die Forschung zu *Kooperation mit außerschulischen Akteur:innen* setzt sich vornehmlich mit programmatischen Anforderungen und Schulentwicklungspotenzialen auseinander. So rekonstruiert Dorothea Emmerl (2010) Schulungen als qualitatives Kooperationsmoment, um hierarchiegeprägte Zusammenarbeit abzubauen. Hierarchie als Hemmfaktor prägte die Kooperationsqualität von Lehrpersonen und Erzieher:innen sowie Lehrpersonen und Eltern. Sebastian Boller (2010) analysiert, wie Lehrpersonen und Schulforscher:innen ihre Kompetenzen in die Kooperation einbringen. Dabei kommt er zu der Erkenntnis, dass die Kooperationspraxis der Akteur:innen von den je subjektiven Professionsverständnissen und von den strukturellen und kommunikativen Ressourcen abhängig ist. Juliane Lamprecht (2012) rekonstruiert Bewertungslogiken der Kooperationspraxis, die in der Gestaltung des professionellen Alltags und in der Interaktion mit Eltern und Kolleg:innen zum Ausdruck kommt. Dieser thematische Bezug taucht auffallend wenig in der Forschung auf angesichts der hohen Relevanz von Eltern in der beruflichen Praxis von Lehrpersonen.

4.4.8 Bildungspolitische und gesellschaftlich relevante Anforderungen an Lehrpersonen

Der Forschungsbereich *bildungspolitischer und gesellschaftlich relevanter Anforderungen an Lehrpersonen* ist im Vergleich zu den vorherigen sieben Forschungsbereichen etwas anders gelagert, da sich unter ihm Querschnittsaufgaben summieren lassen, die sich durch eine starke Relationierung der Mehrdimensionalität der Praktiken und Diskurse auszeichnen. Die Themenstellungen entfalten ihre Relevanz für das Lehrer:innenhandeln fächerübergreifend bzw. -unabhängig und durchdringen mehrere Ebenen der sozialen Praxis im Lehrberuf. Auffällig ist v. a. die zunehmende Studiendichte in den vergangenen fünf Jahren, was auch eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Relevanz bildungspolitischer Diskurse und gesellschaftlicher (Rück-)Bezüge in der Beforschung von Lehrpersonen betont. Die hierunter firmierenden Themenschwerpunkte deuten auf Beharrungskräfte

und auf Wandelprozesse in Schule und Unterricht hin und zeigen, dass Reformbewegungen, -bemühungen und die Bereitschaft zur Umsetzung und Reflexion von Veränderungen im Bildungssystem auch in Anschluss an die Handlungen und Orientierungen von Lehrpersonen ihre Relevanz entfalten. Die Sichtung der Studien zu aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen für Lehrpersonen lässt fünf Cluster ausdifferenzieren:

1. Vermittlung von Werten und Normen
2. Umgang mit Bildungsungleichheit
3. Umsetzung von Bildungsstandards
4. Digitalisierung und Mediatisierung
5. Inklusion und soziale Differenz

Ad Cluster 1: Auch wenn neuere praxeologische Ansätze davon ausgehen, dass die Vermittlung von Wissen und Normen eine zentrale Dimension des (professionellen) Habitus von Lehrpersonen darstellt und in ihrem Berufshandeln immer schon strukturell angelegt ist (Kramer & Pallesen 2019, S. 84), wird diese Dimension bei der Untersuchung von Lehrpersonen selten explizit in den Fokus gerückt. Komplexer stellt sich die Dimension der Vermittlung dar, wenn *Werte* im Sinne von *Werthaltungen* in diese Denkfolie einrücken. Einerseits zeigt die Sichtung der Texte in diesem Cluster, dass Aspekte der *Werte- und Normenvermittlung* aus einem spezifischen fachbezogenen Kontext heraus betrachtet werden. Hierunter finden sich v. a. Studien aus gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, etwa zu den Orientierungen von Politiklehrer:innen (Kessler 2021) oder bei der Kulturvermittlung in geisteswissenschaftlichen Fächern (Rau 2020). Aber auch Orientierungen von Physiklehrkräften werden in der Relation des Fachs, der technischen Entwicklung und ethischer Fragen diskutiert (Bub & Rabe 2023). Gesellschaftliche Verantwortung und Teilhabe als Aspekte der Werte- und Normenvermittlung werden andererseits auch fachunabhängig untersucht, wobei etwa Orientierungen von Lehrpersonen zum Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität (Taubé 2022) im Allgemeinen oder spezifischer bspw. zu Antisemitismus (Rüb 2022) in den Blick rücken. Interessant erscheint dabei, dass das Themenfeld als noch jung zu bezeichnen ist.

Ad Cluster 2: Der in diesem Cluster verortete Themenschwerpunkt des *Umgangs mit Bildungsungleichheit* durch Lehrpersonen umfasst Studien, die sich auf unterschiedliche Weise mit den Perspektiven von Lehrer:innen auf das Spannungsverhältnis von sozialen Herkunftsmerkmalen und dem Bildungserfolg der Schüler:innen auseinandersetzen. Jüngst rückt dabei etwa in den Blick, wie Lehrpersonen im Diskurs um die Förderung von Schüler:innen ‚Stipendienwürdigkeit‘ konstruieren (z. B. Proskawetz 2023) oder wie die eigenen biographischen Erfahrungen der Lehrpersonen zu In- und Exklusionspraktiken bei der pädagogischen

Arbeit beitragen (z. B. Rutter 2021). Sichtbar wird dabei, dass die Studien auf einem Kontinuum von Benachteiligung von Schüler:innen auf der einen Seite und einer elitären Bestenauslese und Begabtenförderung auf der anderen Seite changieren.

Ad Cluster 3: Die Forschungsthematik der *Umsetzung von Bildungsstandards* hatte ihren Höhepunkt in den 2010er-Jahren, wurde nur in einem bestimmten Forschungskontext verfolgt und geriet danach in der Form nicht noch einmal in den Blick. In Reaktion auf die Ergebnisse länderübergreifender Vergleichsstudien zu den Schulleistungen deutscher Schüler:innen Anfang der 2000er-Jahre wurden seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) nationale Bildungsstandards eingeführt, deren Einsatz und Bedeutung für die Lehrkräfte auch mit der Dokumentarischen Methode erforscht wurde. Das Cluster wird durch Studien aus der ‚Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards‘ (z. B. Zeitler et al. 2013) gebildet, in der es um die Betrachtung des Spannungsverhältnisses zwischen Bildungspolitik und Schulpraxis mittels Gruppendiskussionen von Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten ging.

Ad Cluster 4: Im Cluster *Digitalisierung und Mediatisierung* handelt es sich um ein weiteres junges Forschungsfeld, da die Studiendichte seit 2020 zunimmt. Die Artefakte der Digitalisierung stehen dabei weniger in ihrer Bedeutung in der Performativität im Fokus wie etwa über videografische Studien, sondern es finden sich insbesondere Arbeiten zum ‚medialen Habitus‘ (z. B. Peinelt 2022) und zur Perspektive der Lehrpersonen auf den (außer-)schulischen Umgang mit unterschiedlichen digitalen und sozialen (Kommunikations-)Medien. Bei der Erforschung der habituellen Dispositionen der Lehrpersonen in Bezug auf (neue) Medien rücken jedoch nicht nur eine medienpädagogische und -didaktische Perspektive, der Medieneinsatz und die Mediennutzung im Berufskontext ins Blickfeld, sondern es werden auch kritische Betrachtungen etwa hinsichtlich der Grenzen von professionellem Berufshandeln und Privatsphäre am Beispiel sozialer Messenger-Dienste (Karsch 2021) entfaltet.

Ad Cluster 5: Im Cluster *Inklusion und soziale Differenz* sind jene Studien versammelt, die sich auf unterschiedliche Weise mit dem Wechselspiel der „Konstruktionen von Gleichheit und Differenz [...] als kulturelle Ordnung des schulischen Feldes“ (Budde 2015, S. 101, Herv. i. Orig.) auseinandersetzen. Dieses Cluster besitzt innerhalb des Forschungsbereichs den größten Umfang. Auch wenn die Dimensionen Inklusion und soziale Differenz eng miteinander verknüpft sind, trennen wir die Studien aufgrund ihrer jeweiligen Fokussierung analytisch voneinander. Bereits kurz nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) erscheinen erste Studien zum Umgang von Lehrpersonen mit der beruflichen Anforderung der Heterogenität (z. B. Wittek 2015), jedoch erreicht die Thematik im expliziten Wording einer Inklusionsforschung

in den vergangenen Jahren einen neuen Höhepunkt. In den Studien spiegelt sich eine Breite der beforschten Kontexte, indem sowohl Lehrpersonen von Primar- als auch von Sekundarschulen befragt werden und sowohl Lehrpersonen von Regel-, Förder-, Sonder- oder Berufsschulen. Im Blick auf soziale Differenz geht es vordergründig um deren Hervorbringung oder Beteiligung durch die Lehrpersonen (z. B. Amling 2016) als auch die Differenzerfahrungen der Lehrpersonen selbst (z. B. Strasser & Leutwyler 2020).

5 Fazit und Ausblick

Der Anspruch an das vorliegende Studienreview besteht darin, systematisierend festzuhalten, welchen Beitrag die spezifischen methodologischen und methodischen Prämissen der Dokumentarischen Forschung für die professionalisierungs- und professionsbezogene Forschung leisten. Resümierend halten wir somit das erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch entsprechende Limitationen fest, die mit diesem Zugang verbunden sind. Die übergreifenden Erkenntnisse des Studienreviews bezogen auf die drei erkenntnisleitenden Ziele des Reviews (Kap. 3) stehen dabei im Vordergrund. Während dem ersten formulierten Ziel umfangreich in Kapitel 4 nachgegangen wurde, halten wir im Folgenden zu den beiden weiteren formulierten Zielen übergreifende Ergebnisse fest. So werden zum einen die Spezifik der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Professionalisierungsforschung und zum anderen Forschungsdesiderate auf Basis der Identifikation von offenen Fragestellungen sowie Implikationen für anstehende Forschung deutlich. Die Befunde des Studienreviews lassen sich hier entlang von drei Ergebniskomplexen systematisieren.

Ergebniskomplex 1: Gegenstandsbezogene Schwerpunkte des Forschungsfeldes

Die Spezifik eines praxeologischen Forschungsparadigmas mit seinem Fokus auf das ‚doing Lehrperson‘ (oder ‚doing teacher‘, Bennewitz 2014) wendet die wissenssoziologische Perspektive zu Fragestellungen darin eingelagerter konjunktiver wie auch kommunikativer Wissensbestände der beruflichen Akteur:innen. Die acht oben systematisierten Forschungsbereiche offenbaren in der Fülle an Studien das Forschungsfeld als ausgesprochen ausdifferenziert und breit aufgestellt. Dabei sind einige der Forschungsbereiche mit ihren Erkenntnisinteressen durch die professions- und organisationsbezogene Struktur des Lehrer:innenberufs auf den ersten Blick erwartbar (dass implizite Wissensbestände zu Unterricht, Schüler:innen, Fachlichkeit und Fachunterricht untersucht werden, ist wenig überraschend). Argumentiert man allerdings mit Hermann Giesecke (2001, 123f.) dafür, dass das Unterrichten und darauf bezogene Herausforderungen den professionellen Kernauftrag von Lehrpersonen darstellen, von dem aus alle anderen Aufgaben des Lehrer:innenhandelns erst ihren Sinn und ihre Berechtigung erhalten, so ist die

verhältnismäßig geringe Anzahl an Studien, die sich aus Sicht der Lehrpersonen explizit mit Unterricht und darauf bezogenen Vermittlungsaufgaben auseinandersetzen (N=42), dennoch bemerkenswert. So umfasst der Forschungsbereich zu *bildungspolitisch und gesellschaftlich relevanten Anforderungen an Lehrpersonen* in direkter Relation mehr Texte, als die Forschung zu Unterricht und Schüler:innen zusammen. Dies lässt sich zwar formal damit begründen, dass unterrichtsbezogene Studien schwerpunktmäßig den Forschungsgebieten der schulpädagogischen oder fachdidaktischen Unterrichtsforschung zugeordnet werden. Darüber hinaus könnte dies jedoch auch (entgegen der These eines Kernauftrags) als Ausdruck einer eher multifunktionalen Auslegung der Professionalisiertheit des Lehrer:innenhandelns (zumindest über die Breite) der dokumentarisch-praxeologischen Forschung interpretiert werden.

Mit Blick auf die gegenstandsbezogenen Schwerpunkte des Forschungsfeldes lässt sich dieser Erkenntnis noch vertieft nachgehen: Ähnlich wie von Bonnet et al. (i. d. B.) argumentiert, schließt die Auseinandersetzung mit den empirischen Ergebnissen der Forschungsbereiche an die These einer Primordialität impliziter gegenüber expliziter Wissensbestände im Handeln von Lehrpersonen an. Die spezifische Leistung praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung liegt nicht nur darin, bspw. Fachlichkeit als konjunktiven Erfahrungsraum verstehbar zu machen, sondern auch darin, fachliches, fachdidaktisches und schulpädagogisches Wissen, welches im Rahmen institutionalisierter Professionalisierungsangebote vermittelt wird, als ein solches zu rekonstruieren. Die Rekonstruktionen erreichen dabei zunächst ‚nur‘ die Ebene der Normen, wohingegen der habitualisierte Umgang mit der Norm auf tiefergehend generisch bzw. primärsozialisatorisch erworbene Fundierungen verweist (ebd.). Eine Erkenntnis, die an Bonnet et al. (ebd.) anschließt, sei an dieser Stelle betont: Wenn es so ist, dass dem Impliziten gegenüber bspw. den expliziten Vermittlungsinhalten eine derart handlungsleitende Funktion zukommt, dann wäre zu vermuten, dass am Beispiel der Vermittlung im Unterricht nicht nur das WAS, sondern vor allem das WIE der Vermittlung entscheidend dazu beiträgt, ob und inwiefern Professionalisierungspotenziale von Lehrpersonen enacted werden. Nehmen wir die Befunde praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung an dieser Stelle ernst, dann ist es auf organisationaler wie interaktionaler Ebene z. B. alles andere als nebensächlich, ob institutionalisierte Bildungsangebote einer prüfungsgesteuert-standardisierten Logik folgen oder ob die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen als Bildungsanlass in der Schule gerahmt wird. Oder auf den Punkt gebracht: ‚*Habitus sticht Norm*‘ bedeutet insofern nicht weniger, als dem WIE der Darstellung – auch dem WIE der Lehrer:innenbildung – eine besondere Aufmerksamkeit einzuräumen.

Betrachtet man weiterhin die Genese der Forschungsbereiche, dann sind übergreifend Trends zu erkennen: Bestimmte Forschungsbereiche scheinen weniger entlang der sozialen Praxis des Lehrer:innenberufs begründet, sondern (auch)

aufgrund von bildungspolitischen Impulsen und damit ggf. verbundenen Fördermitteln für Forschungsprojekte initiiert (wie bspw. das Thema Inklusion). Zudem unterliegen die Forschungsbereiche auch zeitgenössischen Trends angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen (wie die Themen Bildungsstandards oder Digitalisierung und Mediatisierung). Bedenkt man bspw., dass zum Forschungsbereich Interaktion in kollegialer Kooperationen in den letzten Jahren keine wesentlich große Anzahl an Publikationen neu entstanden ist, dann scheint entweder der Gegenstand forschungsbezogen umfänglich erschlossen oder, vermutlich wahrscheinlicher, die bildungspolitische Konjunktur des Themas ist vorerst zum Stillstand gekommen. Es erweist daran anschließend aussichtsreich, die themenbezogenen Schwerpunkte im Verlauf der Zeit weiter zu beobachten. Welche Konjunkturen bilden sich, welche Themen kehren wieder, werden durch neue ersetzt oder konstant weiter bearbeitet? Dabei zeigt sich allerdings auch, dass gesellschaftliche und bildungspolitische Krisen wie u. a. die Corona-Pandemie oder die spannungsreiche weltpolitische Lage bisher noch nicht in größerem Umfang Einzug in die Studienlandschaft erhalten haben; jedoch ist mit diesen Schwerpunkten zukünftig zu rechnen.

Ergebniskomplex 2: Methodenbezogene Schwerpunktsetzungen im Forschungsfeld

Sich dokumentarisch der Professionalisierung von Lehrpersonen zu nähern, scheint bislang bestimmte methodische Entscheidungen eher zu bedingen als andere. So lassen sich mit Blick auf die Ergebnisse des Studienreviews bestimmte Schwerpunktsetzungen erkennen, die das Forschungsfeld kennzeichnen:

- *Verwendung von Erhebungsformaten:* Insgesamt lässt sich mit Blick auf die gewählten Erhebungsformate festhalten, dass die Forschung zu Lehrpersonen mit der Dokumentarischen Methode – trotz der sich zeigenden Bandbreite – eine überwiegend textbasierte ist. Der deutliche Schwerpunkt bei der Erhebung in Form von Interviews kann als Charakteristikum des Forschungsfeldes verstanden werden. Diese Schwerpunktsetzung erscheint durch den akteur:innenbezogenen Forschungsfokus plausibel – offenbart jedoch gleichzeitig eine Leerstelle in Bezug auf Aussagen zur performativen Performanz von Lehrpersonen. Da sich eine performative Performanz des impliziten Wissens allerdings vor allem – so die Annahme der Praxeologischen Wissenssoziologie – in spezifischer Weise in Interaktionsgeschehnissen (der Praxis des Berufs) dokumentiert, scheint dieser Wissensbereich durch die geringe Zahl an Videostudien im Bereich der Forschung zum schulischen Berufsalltag bislang (in weiten Teilen) unerschlossen.
- *Zugang zur Genese von Wissensbeständen über Längsschnitte:* Wenig ausdifferenziert zeigt sich das Forschungsfeld in Bezug auf längsschnittliche Designs – vor allem über den Berufseinstieg hinaus. So gibt es kaum Längsschnitte über einen

längeren Zeitraum (siehe Kap. 4.2); hier sind aufgrund von neueren Projekten erst in den kommenden Jahren zeitliche Erweiterungen zu erwarten. Dieser Befund ist angesichts der zumeist auf wenige Jahre begrenzten Fördermittel allerdings nachvollziehbar.

- *Triangulation von Auswertungsmethoden*: Es zeigt sich ein deutlicher Trend zur ‚reinen‘ Methodenwahl im Gegenstandsbereich der Professionalisierung von Lehrpersonen in den vergangenen zehn Jahren. Wesentlich weniger Studien nutzen aktuell noch eine Kombination mit anderen Methoden der Auswertung. Dies scheint mit der stärkeren Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode zusammenzuhängen, da immer mehr Forschungsgegenstände oder Datensorten erschlossen werden.

Ergebniskomplex 3: Desiderate, offene Diskurslinien und Implikationen für anstehende Forschungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen mit der Dokumentarischen Methode

Im dritten Ergebniskomplex betrachten wir abschließend die unerschlossenen Regionen in der Kartierung des Forschungsfeldes. Zu bedenken ist, dass diese Betrachtung notwendig lückenhaft bleiben muss, da Leerstellen immer nur standortgebunden in den Blick geraten und nur bedingt systematisch erschlossen werden können. Wir haben aus diesem Grund in die Analyse auch die Sichtung von bereits in den Publikationen genannten Desideraten einbezogen, so dass über unseren Kreis von vier Forscherinnen auch die *scientific community* der praxeologischen Professionsforschung als Abgleich dient.

- Die vorliegenden praxistheoretischen Studien zu Lehrpersonen fokussieren bestimmte Ausschnitte der beruflichen Praxis intensiver als andere. Beispielsweise sind umfangreiche berufliche Aufgabenfelder – wie etwa die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen, weiteren schulischen Akteur:innen oder auch Eltern eher unerschlossen. Auch andere Aspekte des Beruflichen sind bislang nicht Gegenstand der Forschung, obgleich diese von hoher Relevanz scheinen. So ist zwar die Frage der Professionalisierung im Berufseinstieg in Ansätzen erforscht, andere Phasen der Berufstätigkeit bislang jedoch nicht als solche; in Zeiten des Lehrer:innenmangels scheint es jedoch überfällig, auch den Verbleib im Beruf bzw. den Berufsausstieg im Laufe oder am Ende der Berufskarriere zentral zu stellen. Als weiteres Beispiel für die Frage nach Arbeitsbedingungen und die Vereinbarkeit mit dem privaten Lebensweg wäre der Aspekt von Teilzeit im Lehrer:innenberuf aufschlussreich (siehe auch Matthes & Fuhrmann i. d. B.). Gerade da der Beruf sich weiterhin gender- und generationsspezifisch durch eine große Differenz in der Ausgestaltung der Beschäftigung auszeichnet (Kap. 4.4.3). Und als letztes Beispiel dieser nicht vollständigen Übersicht weisen wir auf die Frage von Mehrsprachigkeit bezogen auf die Interaktion mit

Schüler:innen hin. Angesichts der großen Zahl an mehrsprachig aufwachsenden Schüler:innen in den bundesweiten Schulen scheint es überraschend, dass diese Differenzkategorie derart wenig thematisch für die Professionsforschung wird.

- Anders als im Forschungsfeld der Dokumentarischen Schüler:innenforschung (Matthes et al. 2024) werden in den Studien nur selten Passungsverhältnisse habitueller Dimensionen des professionalisierten Milieus zur Organisation oder Profession untersucht. Dies scheint jedoch, aus unserer eigenen oft berufsbiographisch interessierten Forschungsperspektive aufschlussreich, um die Berufsbiographie von Lehrpersonen ins Verhältnis zu Fragen des beruflichen Feldes zu setzen.
- Auch internationale Kontraste sowie Kontraste mit anderen Berufsgruppen stehen bisher weitgehend aus. Erste Ansätze dazu bietet der kürzlich erschienene Sammelband von Bohnsack et al. (2022) zum Vergleich der beruflichen Akteur:innen in der Frühpädagogik, Sozialen Arbeit und Schule.

Die drei vorherigen Ergebniskomplexe bieten insgesamt ein Fazit wie auch einen daraus folgenden Ausblick auf anstehende Forschungen. Wir stellen dabei fest, dass die von uns gewählte Form eines in Teilen deskriptiven, in Teilen kritischen Studienreviews (mit der Systematisierung in Kap.4, dem online verfügbaren Zitationsnetzwerk¹⁵ und der Offenlegung von Desideraten) in neuer Weise die Dokumentarische Professionsforschung zu Lehrpersonen erschließt. So ermöglicht bspw. das Zitationsnetzwerk die Studien, die Relationen (nicht) herstellen, sowie Auslegungen der Dokumentarischen Methode zu identifizieren, die in unterschiedlicher Weise anschlussfähig werden. Es offenbaren sich auf diese Weise Anschlüsse für die eigene Forschung, die bislang ggf. weniger in den Blick geraten sind. Dabei scheint die Zitationshäufigkeit nicht unbedingt mit der Qualitätsbeurteilung einer Studie in Zusammenhang zu stehen. Auch aus unserer Sicht hochwertige Studien (gerade aus den Entstehungsjahren der Dokumentarischen Professionsforschung) wurden in der Folge bzw. werden aktuell wenig rezipiert. Andere Studien von bestimmten Autor:innen tauchen hingegen überproportional deutlich im Zitationsnetzwerk auf.

Eine zentrale Erkenntnis, die über die zuvor umfangreich dokumentierten Befunde hinausgeht, besteht darin, dass die Dokumentarische Professionsforschung bislang vor allem die methodologischen Prämissen der Wissenssoziologie mit dem Fokus auf implizite und handlungsleitende Wissensbestände innerhalb der beruf

15 Das Zitationsnetzwerk ermöglicht über eine interaktive Funktion, sich für eine bestimmte Publikation aus dem Korpus anzeigen zu lassen, welche anderen Beiträge in der Publikation zitiert und in welchen anderen Beiträgen die Publikation zitiert wurde:
https://fallportal.zlb.uni-halle.de/zitationsnetzwerk_studienreview_lehrpersonen/

lichen Praxis in den Vordergrund rückt. Die praxeologisch fundierten Annahmen zur Professionalisiertheit von Lehrpersonen innerhalb der pädagogischen Praxis von Schule und Unterricht aus einer sinnverstehenden Perspektive scheinen hingegen eher sekundär verhandelt. So beschäftigen sich die Studien bezogen auf die Professionalisiertheit oder auch Professionalisierung weit weniger als Interaktionsgeschehen oder auch Prozesshaftigkeit in ihrer performativen Performanz. Erst in den jüngsten Jahren (etwa seit dem Jahr 2020) wird die metatheoretische Relevanz der spezifisch praxeologischen Perspektive deutlicher betont. Hier deutet sich für die kommenden Jahre eine ertragreiche Erweiterung der Professionsforschung an, die auch für den Transfer in die soziale Praxis bspw. der Lehrer:innenbildung hohen Gewinn verspricht.

Literatur¹⁶

- Amling, Steffen (2019). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Analysen und konzeptioneller Überlegungen. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 127–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amling, Steffen (2016). Blicke auf Schülerinnen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrerinnen. In Friederike Schmidt, Marc Schulz & Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193–207). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Amling, Steffen (2015). Lernorientierungen von Grundschullehrer/innen – Eine rekonstruktive Perspektive auf Formen des Kompetenzerwerbs unter den Bedingungen der Organisation Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, S. 279–294.
- Anderson, Lorin W. (Hrsg.) (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- Applis, Stefan & Fögele, Janis (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards. Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 42 (3), S. 193–212.
- Baar, Robert (2010). *Allein unter Frauen: Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakels, Elena (2022). Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung* (S. 175–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Tobias (2024). Forschung zu schulischem Unterricht mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Tobias Bauer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht* (S. 47–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Tobias, Geber, Georg, Görtler, Sophie-Cathérine, Hinzke, Jan-Hendrik, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In Steffen

16 In der online abrufbaren Netzwerkgrafik und der vollständigen Literaturliste beziehen wir einen umfangreicheren Textkorpus ein, als in diesem Review explizit zitiert werden. Damit die Benennungen in allen Darstellungen einheitlich sind, sind einige Texte in diesem Literaturverzeichnis mit a oder b benannt, wie dies in der vollständigen Literaturliste unter https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/128202_3050035/forschung/ auftaucht.

- Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 349-376.
- Beck, Teresa (2023). Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise. Eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen. In Dorte Behrens, Matthias Forell, Till-Sebastian Idel & Sven Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 333-350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennewitz, Hedda (2014). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 262-284). Münster & New York: Waxmann.
- Bloh, Thiemo & Bloh, Bea (2016). Lehrkooperation als Community of Practice – zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online*, 8(3), S. 207-230.
- Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bobeth-Neumann, Wiebke (2013). *Karriere „Grundschulleitung“: Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Auflage; Original 1991]. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 35-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boller, Sebastian (2010). Berufsfeldübergreifende Kooperation und Teamentwicklung in einer Versuchsschule. Oder: Welche Möglichkeiten bietet die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulforscher/innen für die schulische Qualitätsentwicklung? *Die Deutsche Schule*, 102 (2), S. 151-162.
- Bonnet, Andreas, Bakels, Elena, Hericks, Uwe (2023). Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive – Professionelles Handeln als Entscheiden. In Jan-Hendrik Hinze & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 179-196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022b). Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik.: Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Gunter Narr-Verlag.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In Katharina Muller-Roselius & Uwe Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis* [Original 1972]. Frankfurt M.: Suhrkamp.

- Bräu, Karin (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S. 21-37.
- Bub, Frederik & Rabe, Thorid (2023). Orientierungen von Physiklehrkräften zur Rolle von Technik und Verantwortung im Physikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 29 (7), S. 1-19.
- Budde, Jürgen (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 95-108). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Carnap, Anna (2022). *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen: Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Clandinin, Jean & Husu, Jukka (Hrsg.) (2017a). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Bd. 1). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, Jean & Husu, Jukka (Hrsg.) (2017b). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Bd. 2). Thousand Oaks: Sage.
- Cramer, Colin (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, Marilyn, Feimann-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John & Demers, Kelly E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth M. (Hrsg.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA-Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Erlbaum.
- Damm, Alexandra (2023). Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf. In Dorte Behrens, Matthias Forell, Till-Sebastian Idel & Sven Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 315–330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elseberg, Anika, Hackbarth, Anja & Wagener, Benjamin (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In Désirée Laubenstein & David Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 297-304). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerl, Dorothea (2010). Zwischen Programmzielen und gewachsenen Handlungspraktiken. Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte im Kooperationsprozess. In Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 138–158). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ernst, Christian (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fabel, Melanie (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fiedler, Helmut (2012). *Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerlach, D. (2021). *Was machen Mentor*innen im Vorbereitungsdienst? Rekonstruktive Einblicke in die begleitende Praxis der Ausbildungslehrpersonen*. PFLB – raxisForschungLehrer*innenBildung, 3(1), S. 19–33. <https://doi.org/10.11576/pflb-4350>
- Gerlach, David (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Giesecke, Hermann (2001). Lehren als soziales Handeln: Die „Pädagogische Beziehung“. In Ders. (Hrsg.), *Was Lehrer leisten. Porträt eines Berufes* (S. 105-141). Weinheim, München: Juventa.
- Goldmann, Daniel (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 122–134.
- Graßhoff, Gunther, Hüblich, Davina, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2006). Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), S. 571-590.

- Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im bilingualen Unterricht: Was es bedeutet, Lehrperson für den bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (3), S. 100-103.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018a). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 65-80.
- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018b). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode* (S. 51–67). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 401-416.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studententexte Bildungswissenschaften*. Stuttgart: utb.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018a). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018b). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrise im Berufsalltag. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 68-82). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Bauer, Tobias (2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (2023a). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarischer Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Gevorgyan, Zhanna & Matthes, Dominique (2023b). Study Review on the Use of the Documentary Method in the Field of Research on and in Schools. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 213-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz & Silvia Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13-82). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Karsch, Philipp (2021). *Schule und digitale Kommunikationskultur. Antinomien des Lehrer*innenhandelns zwischen Privatheit und Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessler, Stefanie (2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Ein Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessler, Stefanie (2021). *Demokratielern in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrerinnen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [24.05.2024].
- Korte, Jörg, Wittek, Doris & Schröder, Jana (Hrsg.) (2024). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 235-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia, & Laros, Anna (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung - Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 4, S. 221-248.
- Košinár, Julia & Laros, Anna (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans-Christoph Koller, Nicole Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 255–268). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Košinár, Julia, Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In Julia Košinár, Alexander Gröschner & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189-205). Münster & New York: Waxmann.
- Kowalski, Marlene (2021). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *Qualifizierung für Inklusion*, 3(1).
- Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode – Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der*

- Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamprecht, Juliane (2012). *Die Bewertung von Schülerleistungen. Eine kritische Reflexion auf der Basis der Dokumentarischen Evaluationsforschung*. Berlin: Logos.
- Lindow, Ina (2013). *Literaturunterricht als Fall: Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, Matthias (2016). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, (2), S. 211-230.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marusic, Claudia (2023). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen: Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, Dominique (2018). Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Karten und Interviews am Beispiel einer Studie zum LehrerInnenberuf. In Birgit Engel, Helga Peskoller, Kristin Westphal, Katja Böhme & Simone Kosica (Hrsg.), *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung* (S. 252-273). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Matthes, Dominique & Damm, Alexandra (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 126-141.
- Messmer, Roland & Vogler, Jolanda (2019). Situationsspezifisches Wissen und Können von Sportlehrpersonen. Conference Paper der Jahrestagung der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ an der Philipps-Universität Marburg. «Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern», 05.–07. September 2018.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 41-63.
- Nohl, Arnd-Michael (2001). *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Ophardt, Diemut (2008). Die Herstellung von Ordnung als Zumutung oder als Auftrag? In Yvonne Ehrenspeck, Gerhard de Haan & Felicitas Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (S. 243–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Ortenburger, Andreas (2016). Lehrer und Lehrerinnen. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 559-566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, Hilke & Matthes, Dominique (2020). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen-professionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 119-142.
- Peinelt, Sarah (2022). *Habituelle Muster beim Medieneinsatz von Lehrkräften in der Schule. Eine Untersuchung an Magdeburger Gymnasien und Gemeinschaftsschulen*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Proskawetz, Frankziska Sophie (2023). *Wer wird gefördert? Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Porsch, Raphaela, Leonard, Tobias, Luttenberger, Silke & Kopp-Sixt, Silvia (Hrsg.) (i.V.). *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. Münster & New York: Waxmann.

- Porsch, Raphaela & Gollub, Patrick (2023a). Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. In Raphaela Porsch & Patrick Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf – Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 9-21). Münster & New York: Waxmann.
- Porsch, Raphaela & Gollub, Patrick (Hrsg.) (2023b). *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf – Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Münster & New York: Waxmann.
- Rabacher, Gerald (2022). „Man ist nie irgendwie fertig“: Über Teilnahme- und Lernbegründungen von Primarstufenlehrer*innen in bewegungsorientierten Weiterbildungsprozessen. Potsdam: Universität Potsdam.
- Rau, Caroline (2021). Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen – empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (1), S. 91–112.
- Roose, Hanna (2021). Norm-Habitus-Spannungen. Das biblische Gespräch in Lehrerfortbildung und evangelischem Religionsunterricht aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 127-144.
- Rothland, Martin, Cramer, Colin & Terhart, Ewald (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin & Terhart, Ewald (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791–810). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2023a). Fachgruppe in der Organisation Schule: bloße Funktionseinheit oder auch Milieu? In Susanne Maria Weber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren?* (S. 167–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2023b). Zwischen Profession und Organisation. Orientierungen und Professionalisierungsbedarfe der Fachkonferenzarbeit. In Raphaela Porsch & Patrick Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf* (S. 181-197). Münster & New York: Waxmann.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2022). Immer Ärger mit Noten? Bearbeitung von Herausforderungen der Leistungsbewertung. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 327-342.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2020). Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rotter, Carolin (2014). Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, S. 101–114.
- Rotter, Carolin & Bressler, Christoph (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 191–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rutter, Sabrina (2021). *Sozialanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rüb, Paula (2022). Orientierungen von Lehrkräften in der Auseinandersetzung mit schulischem Antisemitismus. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45 (3), S. 25-28.
- Schäffer, Burkhard (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Wiesbaden: Springer VS.

- Scherf, Daniel (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiller, Daniel (2020). *Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Sportunterricht: Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schiller, Daniel (2021). Positionierungen im Einzelinterview – Impulse für die dokumentarische Interpretation. In Katharina Graalmann, Sylvia Jäde, Nora Katenbrink & Daniel Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis* (S. 177–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, Emanuel (2021a). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg – Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, S. 99–112.
- Sotzek, Julia (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 135–180.
- Sotzek, Julia, Wittek, Doris, Rauschenberg, Anna & Keller-Schneider, Manuela (2018). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer Längsschnittstudie aus dokumentarischer Sicht zu Habitus und Normen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), S. 315–333.
- Strasser, Josef & Leutwyler, Bruno (2020). Differenzenerfahrungen von Lehrkräften und ihre Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt. *Empirische Pädagogik*, 34 (2), S. 128–143.
- Sturm, Tanja (2014). Unterrichtliche Praktiken der (Re)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch & Michaela Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 275–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken. Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In Jürgen Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 274–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja, Wagener, Benjamin & Wagner-Willi, Monika (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans-Christoph Koller, Nicole Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–595). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2016b). Kooperation pädagogischer Professionen: Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In Annelies Kreis, Jeannette Wick & Carmen Kosorok (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207–221). Münster & New York: Waxmann.
- Taube, Dorothea (2022). Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45 (3), S. 18–24.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, S. 202–224.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2011/2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster & New York: Waxmann.
- Widmer-Wolf, Patrik (2014a). Fördersituationen im integrativen Schulalltag. In Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch & Michaela Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 305–317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Widmer-Wolf, Patrik (2014b). Fördersituationen im integrativen Schulalltag. In Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch & Michaela Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 305-317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, Benjamin (2022). Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wisSENSsoziologische Professionsforschung* (S. 86-107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner-Willi, Monika (2008). Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik. Zum Potenzial der Dokumentarischen Methode. In Wilfried Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 157-188). Bern: Haupt.
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32> [22.03.2024].
- Wilken, Anja (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris (2015). Entwicklungsaufgaben an Gemeinschaftsschulen. Evoziert die Auseinandersetzung mit Inklusion Professionalisierungsprozesse bei Lehrpersonen? In Catrin Siedenbiedel & Caroline Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 162-178). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Wittek Doris, Hinzke, Jan-Hendrik & Schröder, Jana (2024). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In Jörg Korte, Doris Wittek & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 85-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, Doris, Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia & Keller-Schneider, Manuela (2019). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 295-320). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wojciechowicz, Anna (2023). „In Syrien ist man der Auffassung, dass der schlechte Schüler vom schlechten Lehrer kommt“ – Studienberichte von Lehrkräften mit Bildungs- und Berufsbiografie in Syrien“. In Anna Aleksandra Wojciechowicz, Miriam Vock, Diana Gonzalez Olivo & Marie Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 151–167). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Beck, Klaus, Sembill, Detlef, Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zumwald, Bea (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23 (1).
- Zeitler, Sigrid, Heller, Nina & Asbrand, Barbara (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S. 110-127.

Autorinnen

Wittek, Doris, Dr.

Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Matthes, Dominique, Dr.in

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Forschung zu Lehrer:innen(beruf), Professionalität/Professionalisierung und Schule; Lehrer:innen-Familien und Lehrer:innenbiografien; visuelle und verbalisierende Methoden der qualitativen Sozialforschung, insbes. Dokumentarische Methode.

Email: dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Pasternak, Viveca

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: (Berufs-)Biographie von Lehrpersonen; Praxeologische Professionsforschung; qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, insbes. Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: viveca.pasternak@paedagogik.uni-halle.de

Schneider, Linda

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Forschung zu hochschulischer Lehrer:innenbildung, Professionalität und Professionalisierung von Lehramtstudierenden und Lehrerbildner:innen, Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: linda.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Empirische Erkundungen

Dominique Matthes und Laura Fuhrmann

„Auszeiten“ im Lehrer:innenberuf als Bearbeitung berufsbezogener (Entwicklungs-)Aufgaben?

Zur professionstheoretischen Bedeutung (berufs-)biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen im Kontext des „Lehrer:innen-Sabbaticals“

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Ausgestaltung sog. „Auszeiten“ vom Lehrberuf nachgespürt und deren professionstheoretische Bedeutung diskutiert. Im Rahmen eines (berufs-)biografischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsansatzes rückt anhand von empirischem Interviewmaterial aus zwei qualitativen Studien das „Lehrer:innen-Sabbatical“ als Möglichkeit der (Berufs-)Biografiegestaltung in den Blick. So zeigt sich in den Auseinandersetzungen der Lehrpersonen mit dem Sabbatical eine Bearbeitung von berufsbezogenen (Entwicklungs-)Aufgaben. Zentrieren lassen sich diese um spannungsreiche Anforderungen, bei denen im Medium des Habitus ein Austarieren der *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* erfolgt, deren (Nicht-)Vereinbarkeit sich mitunter bestimmend für die Fortführung der Berufstätigkeit erweist. Angesichts der zentralen Bedeutung dieser (Entwicklungs-)Aufgabe der Bewältigung von Verbleib und Mobilität schlagen wir eine Erweiterung im praxeologischen Ansatz von Professionalität im Lehrer:innenberuf vor, der im Kern die Relationen zur individuell-biografischen und lebensweltlichen Ebene stärker berücksichtigt und zugleich Unterstützungsangebote in solchen Professionalisierungsprozessen betont.

Schlagworte

„Auszeit“ im Lehrer:innenberuf, Lehrer:innen-Sabbatical, (Entwicklungs-)Aufgaben, (Berufs-)Biografie und Lebenswelt, Praxeologische Professionsforschung, Dokumentarische Methode

Abstract**‘Time out’ in the teaching profession as processing of job-related (development) tasks?**

This article examines the organization of so-called ‘time-outs’ in the teaching profession and discusses their significance in terms of professional theory. Within the framework of a (professional-)biographical and praxeological-sociological approach to professions, empirical interview material from two qualitative studies is used to focus on the ‘teacher sabbatical’ as an opportunity to shape one’s (professional) biography. The teachers’ discussions about the sabbatical reveal a processing of career-related (development) tasks. These can be centered around tense requirements in which, within the medium of habitus, a balancing of the relationship between work and life, or between professional role and individual, takes place. Their (non-)compatibility sometimes proves to be determinative for the continuation of professional activity. In view of the central importance of this (developmental) task of coping with staying and mobility, we propose an extension within the praxeological approach to professionalism in the teaching profession, which more strongly considers the relations with the individual-biographical and lifeworld levels, while also emphasizing support offerings in such processes of professionalization.

Keywords

‘Time-out’ in the Teaching Profession, Teacher Sabbatical, (Developmental) Tasks, (Professional) Biography and Lifeworld, Praxeological Research on the Profession of Teachers, Documentary Method

1 Einleitung

Der Lehrberuf gilt in besonderer Weise als herausfordernd und beinhaltet in seiner sozialen Komplexität für die Akteur:innen ein hohes Potenzial für Krisen- und Ungewissheitserfahrungen (z. B. Hinzke 2018; Paseka et al. 2018). Die damit verbundenen Umgangsweisen von Lehrer:innen zählen zu den mehrdimensionalen „Handlungs- und Anforderungsstrukturen des Lehrerhandelns“ (Hericks 2006, S. 17). Sie werden zugleich auch mit Entwicklungsperspektiven in der Berufsbiografie¹ verknüpft, wenn sie von den Lehrpersonen als konstitutive Aufgaben im

1 In der Forschung zu Lehrpersonen liegen unterschiedliche Termini vor, etwa ‚Berufsbiografie‘ oder ‚(Berufs-)Biografie‘. Differenzen lassen sich u. a. beim Einbezug der (Gesamt-)Biografie bzw. in dem Grad der Fokussierung auf das berufliche Handlungsfeld in der professionstheoretischen Argumentation ausmachen (zum Überblick z. B. Fabel-Lamla 2018). Zwar wird hier aufgrund des Bezuges zur angeführten Studie von ‚Berufsbiografie‘ (z. B. Keller-Schneider 2020, S. 135)

„Kernbereich“ (Keller-Schneider 2020, S. 135) ihres Handelns als „Berufsperson“ (ebd., S. 141) erkannt und bearbeitet werden. Das Praxisfeld der Lehrpersonen wird in dieser Logik strukturiert durch „berufsspezifische Entwicklungsaufgaben, die sich als Entwicklungslinien durch die Berufsbiografie hindurchziehen“ (ebd., S. 135) und zu denen sich die beruflichen Akteur:innen zur Herausbildung ihrer Berufsidentität und zur Professionalisierung ins Verhältnis setzen müssen (Hericks 2006, S. 62f.; Terhart 2001). Mit einer praxeologischen Perspektive verschiebt sich der Blick dabei auf die nicht intendierten, sondern implizit-handlungsleitenden Wissensbestände – „zusammengefasst als *Habitus* – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen“ (Hericks 2006, S. 59, Herv. i. Orig.). Während solche Bearbeitungsformen berufsbezogener Anforderungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben für die Phase und Phasenspezifik des Berufseinstiegs bereits eingehender erforscht sind, stellen der anschließende Verbleib und die Mobilität von Lehrpersonen selbst eine „umfassende und weiterführende, individuell zu lösende Entwicklungsaufgabe“ (Keller-Schneider 2020, S. 136; siehe auch Herzog et al. 2021) dar. Hierin spiegelt sich die Notwendigkeit einer Perspektivverschiebung im Forschungsdiskurs auf weitere Phasen und ihre Spezifika.

Das Sabbatjahr stellt eine selbstläufig gewählte ‚Auszeit‘² vom Lehrer:innenberuf dar (z. B. Jablonka & Rothland 2015; Rothland 2013a), die sich zwischen einer (zeitlich begrenzten) Mobilisierung und einem (vorläufigen) Verbleiben verorten lässt. Denn im Regelfall ruht dann zwar die Berufstätigkeit, die Lehrer:innen bleiben aber weiterhin Angehörige ihres Berufsstandes. Das Sabbatical stellt, ähnlich wie für Auslandsaufenthalte von Lehramtsstudierenden aufgezeigt (Bonnet et al. i. d. B., S. 74), einen Anlass für Veränderungen in der routinisierten Handlungspraxis dar und bietet Potenziale, den Umgang der Lehrpersonen mit diesem spezifischen (berufs-)biografischen ‚Übergang‘ (Herzog et al. 2021) und den damit verbundenen Anforderungen zu betrachten. Gleichzeitig bleibt dieses Potenzial für Reflexion und Veränderung im *Habitus* eine empirische Frage und muss auch in seiner Normativität betrachtet werden.³ Wie sich in Befragungen zu Motiven und über explizite Reflexionen zum Sabbatical zeigt, spielen Eigenverantwortung und Autonomiegewinn für die Lehrpersonen eine große Rolle, auch finden in der

gesprochen; im weiteren Verlauf des Beitrags verwenden wir den Terminus ‚(Berufs-)Biografie‘, insofern u. a. das Wechselspiel und mitunter Spannungsfeld von privaten und beruflichen Anteilen der Biografie virulent wird.

2 Die einfachen Anführungszeichen werden abgrenzend zur alltagssprachlichen Verwendungsweise eingeführt, insofern es sich hier um empirisch zu rekonstruierende Phänomene handelt.

3 Am Beispiel der empirischen Studie von Arne Heinemann (2018) heben Andreas Bonnet et al. (i. d. B., S. 74) zur habituellen Bearbeitung des Auslandsaufenthaltes hervor, „dass ein Auslandsstudium, sofern es nicht durch Angebote zu Reflexion und Analyse unterfüttert wird, vorhandene Stereotype und Vorurteile der Studierenden eher verstärkt als irritiert“. Demgegenüber konstatieren sie die Potenziale eines gegenteiligen Effekts – etwa eine Irritation oder gar ein Aufbrechen von Perspektiven – bei einer Begleitung von Auslandsaufenthalten (ebd.).

Zeit Bezugnahmen auf die im Berufsalltag erlebten Anforderungen statt, die u. a. Veränderungsnotwendigkeiten für den Wiedereinstieg vor Augen führen (Rothland & Moser 2012, S. 40). Offen ist jedoch bisher, wie durch die Entscheidung zum Sabbatical und in dessen Ausgestaltung die wahrgenommenen berufsbezogenen Anforderungen auf Basis der impliziten Wissensbestände ausgehandelt und bearbeitet werden, d. h. welche handlungsleitenden Orientierungen in diesem Prozess eine Rolle spielen.

In unserem Beitrag nehmen wir zum einen in Erweiterung des quantitativ geprägten Diskurses eine praxeologisch-wissenssoziologische Forschungshaltung ein und verschieben den Blick auf das ‚Wie‘, d. h. die Rekonstruktion der Art und Weise der Verhandlungen des Sabbaticals, womit wir metatheoretisch auf das Implizite der Reflexion (Bohnsack 2022, S. 33) zielen. In den Mittelpunkt dieser sinnverstehenden Perspektive rücken dann nicht die rationalen Entscheidungen zum Sabbatical, sondern die impliziten Erfahrungs- und Wissensbestände der Lehrer:innen in der Bezugnahme auf wahrgenommene Anforderungen im Lehrberuf. Dieser Zugriff bietet zum anderen eine ‚Brücke‘, um die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der langjährigen Berufstätigkeit zu betrachten. Im Fokus stehen die Fragen, wie der Verbleib und die Mobilität im Lehrberuf und die damit verbundenen Anforderungen bearbeitet werden, welche Gelegenheiten sich konkret im Sabbatical bieten und welche impliziten Relevanzsetzungen dabei hervortreten.

Nachdem wir unser Anliegen in den Bezugsdiskursen der praxeologischen Lehrer:innen- und Profession(alisierung)sforschung näher grundiert und method(olog)isch eingeordnet haben (Kap. 2), fokussieren wir über Interviewmaterial kontrastierender Fälle aus zwei Forschungsprojekten im Zugang der Dokumentarischen Methode empirisch auf die impliziten Relevanzsetzungen in der Ausgestaltung des Sabbaticals, die sich in Verhältnissetzungen zwischen beruflichen Anforderungen und deren Vereinbarkeit mit der Lebenswelt zentrieren lassen (Kap. 3). In der anschließenden Komparation der Fälle diskutieren wir, inwiefern sich bei der spannungsreichen Relation von lebensweltlicher und beruflicher Praxis bzw. von beruflicher Rolle und Person (mit Rollen) in diesem Übergang von der Bearbeitung von (Entwicklungs-)Aufgaben⁴ sprechen lässt (Kap. 4). Abschließend beleuchten wir die Relevanz der individuell-biografischen und lebensweltlichen Ebene und schlagen vor, diese als querliegende Dimension der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Anforderungen zu verstehen (Kap. 5).

4 Ähnlich wie für den Terminus ‚(Berufs-)Biografie‘ tragen wir mit den Einklammerungen bei ‚(Entwicklungs-)Aufgabe‘ sowohl dem Umstand Rechnung, dass es sich um zu rekonstruierende Phänomene handelt, als auch der Frage, ob den jeweiligen Aufgaben eine Entwicklungsdimension für Lehrer:innen inhärent ist. Ausgehend davon wird in den folgenden Rekonstruktionen zunächst von Anforderungen gesprochen, die in der Komparation auf mögliche Entwicklungspotenziale für Lehrpersonen ausgeleuchtet werden.

2 Diskursive und method(olog)ische Verortungen

2.1 Die ‚Auszeit‘ und das Sabbatical in der Lehrer:innenforschung

Mit dem Terminus der ‚Auszeit‘ im Lehrberuf fassen wir biografische Übergänge, die von Lehrpersonen selbst gewählt werden und zu einer Unterbrechung der Berufstätigkeit am Ort Schule führen (Herzog et al. 2021, S. 2). Die Untersuchung dieser in der Berufslaufbahn häufig als ‚diskontinuierliche Verläufe‘ oder (weniger diskrepant) als ‚Mobilitäten im Lehramt‘ gefassten Phänomene weisen noch immer theoretisch-konzeptionelle und empirische Leerstellen auf, zudem ist ihre Relevanz für die Entwicklung von Profession(alität) im Lehrer:innenberuf kaum geklärt (zum Überblick ebd.). Dies lässt sich auch darüber begründen, dass es im bildungspolitischen Interesse v. a. um den Verbleib der Berufstätigen im Lehramt geht. Dieser Anspruch wird im wissenschaftlichen Diskurs ähnlich formuliert: „*Lehrer:innen* oder *Lehrer:innen* ist damit nicht nur eine Frage von *Lehrer:innen* werden bzw. *Lehrer:innen* werden, sondern auch von *Lehrer:innen* bleiben bzw. *Lehrer:innen* bleiben“ (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302, Herv. i. Orig.). Dabei wird im Wissen um gesellschaftlichen Wandel zugleich betont, dass „Lehrpersonen gefordert [sind, d. Vf.], sich mit der Berufsidentität sowie der eigenen Professionalisierung auseinanderzusetzen und die Berufslaufbahn aktiv zu gestalten“ (ebd.). Eine Auszeit in Form des Sabbaticals lässt sich insofern als ein zeitlich begrenzter ‚Ausstieg‘ vom Lehrer:innenberuf verstehen, der auch losgelöst von der Berufstätigkeit zu Gestaltungsimpulsen anzuregen vermag und gleichzeitig selbst als (berufs-)biografisches Gestaltungsmoment fungiert (Jablonka & Rothland 2015).

Besondere Relevanz erlangen die Fragen zur Bedeutung solcher ‚Auszeiten‘ im Lehrer:innenberuf aktuell im Diskurs zum Fachkräftemangel, in den sich neben die ausbleibende Studien- und Berufswahl zunehmend persönliche Entscheidungen von Lehrer:innen gegen die Aufnahme und Fortsetzung einer Lehrtätigkeit reihen. Dies wird in Berichterstattungen u. a. mit der fehlenden Attraktivität des Berufsfeldes erklärt. Zwar wurde in der Erziehungswissenschaft vereinzelt und frühzeitig auf Leerstellen im Wissen um die Mobilität im Lehramt aufmerksam gemacht (z. B. Klemm 2022; Herzog et al. 2021) und vor dem Hintergrund der Bedarfskrise diskutiert (z. B. Behrens et al. 2023; Köller et al. 2023), doch gibt es – in bildungspolitischer wie erziehungswissenschaftlicher Hinsicht – wenig empirische Kenntnis darüber, welche Orientierungen auf welche Art und Weise hierbei eine Rolle spielen.

Da solche ‚Auszeiten‘ häufig in Zusammenhang mit Belastungen, Beanspruchungen und Krankheiten thematisiert werden (z. B. Cramer et al. 2018; Rothland 2013b; Lipowsky 2003), liegen v. a. empirische Daten vor, die über die Wahrnehmungen und Selbsteinschätzungen von Lehrkräften gewonnen werden (Hinze 2020, S. 16). Dies trifft auch auf das Sabbatical zu (z. B. Jablonka & Rothland 2015; Rothland 2013a; Rothland & Moser 2012). Gleichzeitig werden

Erkenntnisgewinne zur Bedeutung von ‚Auszeiten‘ auch über fallorientierte und biografisch-rekonstruktive Perspektiven im Beanspruchungsdiskurs angeregt (z. B. Hinzke 2020; Herzog 2007; Combe & Buchen 1996). In den qualitativen Interviewstudien von Barbara Siemers (2005) und Stefanie Hoos (2009) zum Sabbatical stand etwa die „Reaktion auf die berufliche Beanspruchungssituation“ (Jablonka & Rothland 2015, S. 245) im „Anstreben einer zeitlich befristeten Schuldistanz“ mit dem Ziel der Regeneration als retrospektiv erfasstes Kernmotiv der Lehrkräfte“ (ebd.) im Fokus. Die Notwendigkeit, die (Berufs-)Biografie ausgehend von einem praxeologischen Ansatz nicht per se als kontinuierlichen Verlauf anzunehmen, beruflichen Erfolg nicht allein mit Kontinuität zu verknüpfen und für ein Verständnis der impliziten Bedeutungen dieser ‚Auszeiten‘ für Lehrpersonen auch hinsichtlich aktueller bildungspolitischer Diskurse weiter auszuleuchten, ist damit in besonderer Weise unterstrichen.

2.2 Die (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen im Spiegel der praxeologischen Lehrer:innen- und Profession(alisierung)sforschung

Ergänzend zum Diskurs um den Wissens- und Kompetenzerwerb von Lehrpersonen sowie um die antinomischen Strukturen im Lehrer:innenhandeln schärft sich ein empirischer Zugriff weiter aus, der auf Phänomene innerhalb der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen fokussiert (zum Überblick etwa Wittek & Jacob 2020; Fabel-Lamla 2018). Diesem liegt eine Doppelperspektivität auf den ‚Beruf in der Biografie‘ und die ‚Biografie im Beruf‘ zugrunde, in dem sich einerseits die für den Lehrberuf unhintergehbare und spannungsreiche Relation zwischen Rolle und Person zeigt (Oevermann 1996) – und in analytischer Hinsicht die Herausforderung, diese Bereiche trennscharf zu differenzieren. Andererseits findet diese Professionsforschung immer auch unter Professionalisierungsperspektive statt, da die Professionalität der Lehrpersonen nicht als gegeben angesehen wird, sondern als phasenübergreifender und lebenslanger Prozess (Terhart 1995).

Verschiedene praxeologische Strömungen innerhalb des (berufs-)biografischen Professionsansatzes nehmen sich dieser Komplexität an und fokussieren über quer- und selten auch längsschnittliche Forschungsdesigns sowie spezifische (meta-)theoretische Ansätze auf unterschiedliche Ausschnitte der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen, etwa die milieuspezifische Herkunft und sozialisatorische Genese des Habitus von Lehrer:innen (z. B. Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018), lebensbiografische Gesamtformungen (z. B. Kunze & Stelmaszyk 2008; Reh & Schelle 2006) oder die phasenspezifischen, berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben und Bearbeitungen von Normen im Berufseinstieg (z. B. Hericks et al. 2018; Hericks 2006).

Ausgehend davon, dass „Lehrer/innen [...], d. Vf.] stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt [sind, d. Vf.]“ (Bonnet & Hericks 2014, S. 4) und empirische Befunde aufzeigen, wie Lehrer:innen ihre berufliche Involviertheit

sozialräumlich sowohl in der Arbeits- als auch Privatsphäre⁵ entfalten (z. B. Matthes 2021), wird in professionstheoretischer Hinsicht die Biografie als Ressource bei der Gestaltung des beruflichen Alltags sowie in Hinblick auf Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsprozesse relevant (auch Hörnlein 2020). Das Verhältnis von individueller (Berufs-)Biografie und (impliziter) Reflexion wird jüngst noch einmal explizit als Leerstelle und Ansatzpunkt in der praxeologischen Professionsforschung betont (Bohnsack 2022, S. 49; Kap. 2.3). Die Frage jedoch ist, welche Bedeutung der individualbiografischen Perspektive zugestanden wird bzw. wie umfänglich diese gedacht oder eher ausgeblendet wird (auch Košinár i. d. B.). Um diese Leerstelle der (berufs-)biografischen Perspektive innerhalb der praxeologischen Professionsforschung zu plausibilisieren, fokussieren wir auf das Modell der Entwicklungsaufgaben, das eine strukturell bedingte „Essenz professionellen Lehrerhandelns“ (Hericks 2006, S. 93) bzw. einen „Kernbereich“ (Keller-Schneider 2020, S. 135) des Handelns von Lehrer:innen fasst und damit wesentliche von den Lehrpersonen zu bearbeitende Anforderungen (bzw. „Teilanforderungen“ ebd., S. 141) definiert. In unseren Untersuchungen zum Sabbatical (siehe Kap. 3) lassen sich Auseinandersetzungen von Lehrpersonen rekonstruieren, in deren Zentrum spezifische Anforderungen stehen, die sich für die eigene berufliche Position und ihr Handeln als bedeutsam erweisen. Die Anschlussfähigkeit an das Konzept entspringt somit empirischen Bezugnahmen, wird gleichzeitig aber durch die Betrachtung der forschungstheoretischen Ebene untermauert. So erscheint uns eine Rekapitulation des Konzeptes gerade auch sinnvoll, da seine Modellierung längere Zeit unangetastet blieb und neben dem strukturalistischen Professionsansatz (Kramer & Pallesen 2019, S. 84) in der praxeologischen Professionsforschung an Bedeutung gewinnt (siehe Kap. 2.3).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf hat mehrere Modifizierungen durchlaufen (zum Überblick Hericks 2006, S. 53ff., 59ff. sowie 62ff. etwa in Bezug auf Gruschka 1985; auch Hericks & Kunze 2002), bevor es von Manuela Keller-Schneider (2020) phasenspezifisch als empirisch gestützte Theorieperspektive (weiter-)entwickelt wurde. Uwe Hericks (2006, S. 60, Herv. i. Orig.) führt in Anlehnung an Robert J. Havighurst allgemein aus:

„*Entwicklungsaufgaben* sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d. h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.“

5 Wir verwenden in diesem Beitrag zunächst im heuristischen Sinne die großflächigen Begriffe ‚Arbeitsphäre‘ und ‚Privatsphäre‘, wissend um die Komplexität und Vielschichtigkeit sowie die Notwendigkeit der weiteren Ausdifferenzierung der sozialen Räume an anderer Stelle (siehe Kap. 5).

Im Zentrum des Ansatzes geht es um „die Auseinandersetzung mit den vier Feldern des beruflichen Handelns“ (Keller-Schneider 2020, S. 141). In der Modellierung bei Hericks (2006, S. 92 und 94; siehe Abb. 1) gehören hierzu die Entwicklungsaufgaben „Kompetenz“ bzw. in der Reformulierung bei Keller-Schneider (2020, S. 142f.; siehe Abb. 2) „Person: Berufsrolle“ im Sinne einer „Rollenfindung als Berufsperson“ (I), „Vermittlung“ (Hericks) bzw. „Sache: Vermittlung“ (Keller-Schneider) (II), „Anerkennung“ (Hericks) bzw. „Adressaten: Anerkennung“ (Keller-Schneider) (III) sowie „Institution“ (Hericks) bzw. „Institution: Kooperation“ (Keller-Schneider) (IV). Während bei Hericks verschiedene Aspekte innerhalb des jeweiligen Feldes (und an einer Stelle übergreifend) angeführt werden, werden diese bei Keller-Schneider zu jedem Feld im Sinne von drei angenommenen Berufsphasen auf entsprechend drei Ebenen weiter konkretisiert.

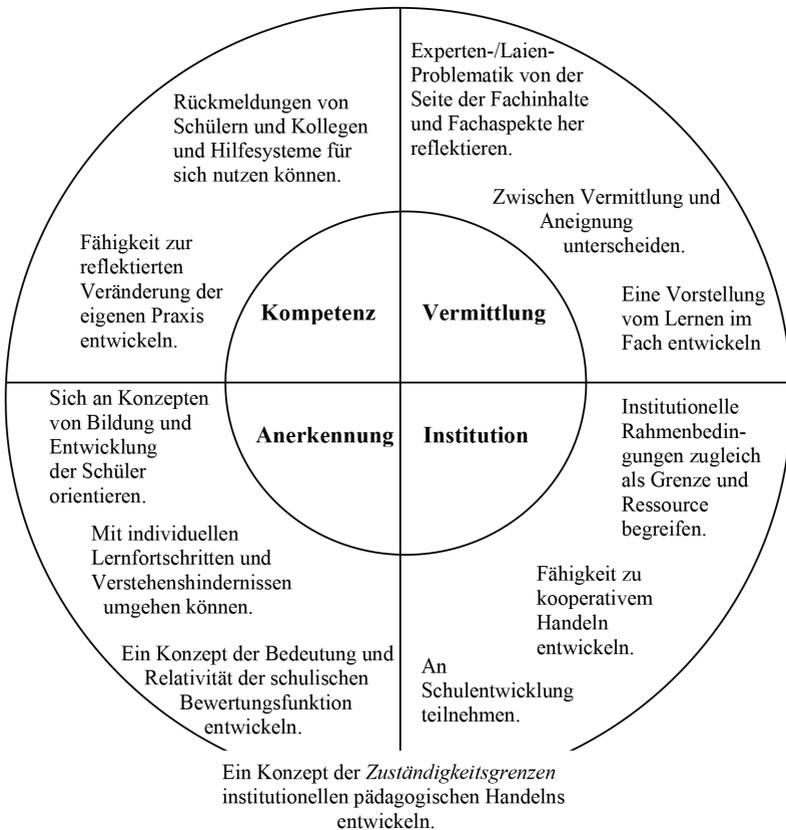


Abb. 1: „Professionelle Bearbeitungsstrategien und Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben des Lehrerberufs“ (Hericks 2006, S. 94)

Person: Berufsrolle

Sache: Vermittlung

<p>Veränderungsbereite Rollengestaltung Sich auf aktuelle Anforderungen einlassen Bereitschaft für Veränderungen Ressourcenbewusste Weiterentwicklung</p>	<p>Adressatendifferenzierende Vermittlung Den Blick für die einzelnen öffnen Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung fördern Spezifische Förderung einzelner Schüler/innen</p>
<p>Identitätsstiftende Rollenfindung Mit den eigenen Ansprüchen umgehen Eigene Ressourcen stärken und schützen Eigene Möglichkeiten nutzen Verantwortung als Berufsperson übernehmen</p>	<p>Adressatenbezogene Vermittlung Individuelle Passung des Unterrichts erreichen Lernen- und Leistungsverhalten beurteilen, fördern Elternkontakte aufbauen und pflegen</p>
<p>Explorierende Rollenfindung Als Lehrperson auftreten, bewirken, im Moment das Geschehen verantworten Eigene Vorstellungen erkennen, erproben und ausdifferenzieren</p>	<p>Sachgemessene Vermittlung Sachbezogenes Wissen aufbauen Unterrichtssequenzen planen, durchführen, Ergebnisse und Lernprozesse evaluieren Schüler/innen im Lernen begleiten</p>
<p>Kohärente Klassenführung Klassendynamik erkennen und sich positionieren Führungsverantwortung für die einzelne Sequenz ausüben</p>	<p>Anschlussfähige Kooperation Kultur eines Kollegiums erkennen Schulkultur und ihre Möglichkeiten wahrnehmen Mit asymmetrischen Beziehungen umgehen</p>
<p>Anerkennende Klassenführung Klassenkultur aufbauen und pflegen Unterrichtsabläufe sicherstellen</p>	<p>Mitgestaltenden Kooperation in der Institution Schule Sich im Kollegium positionieren Zusammenarbeit mit Vorgesetzten finden Systembezogene Möglichkeiten erkennen und nutzen</p>
<p>Adressatendifferenzierende Anerkennung Mitakteur:innen in Klassenkulturgestaltung integrieren Führungsverantwortung für Prozesse von grosser Reichweite übernehmen</p>	<p>Mitverantwortende Kooperation in der Institution Schule Wandel des Kollegiums als Chance nutzen Spezifische Aufgaben im Schulfeld übernehmen</p>

*Aufgabe
als Kern der
Entwicklung*

Adressaten: Anerkennung

Institution: Kooperation

Abb. 2: „Berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben entlang der vier beruflichen Entwicklungslinien in den beruflichen Handlungsfeldern“ (Keller-Schneider 2020, S. 146)

An das Ursprungsmodell lassen sich nun verschiedene Anfragen richten: Zum einen wird die Entwicklungsaufgabe ‚Kompetenz‘ sowohl eigenständig als auch als übergreifendes Ziel aller vier Dimensionen gefasst (Hericks 2006, S. 63). Zum anderen findet sich in beiden Modellen der Aspekt des ‚Handelns als ganze Person‘ bzw. des Umgangs mit den Anforderungen vor dem Hintergrund der eigenen Person – und damit ein impliziter Verweis auf das Biografische – lediglich unter der Dimension ‚Kompetenz‘ bzw. der ‚Identitätsstiftenden Rollenfindung‘. In beiden Modellen wird das Lehrer:insein zudem im didaktischen Dreieck gedacht (Keller-Schneider 2020, S. 140; Hericks 2006, S. 63) und sozialräumlich stark an den Ort Schule und die Praxis des Unterrichtens gebunden (weiterführend Matthes 2021; 2018).

Zusammenfassend wird das Biografische in diesem Ansatz primär als zeitliche Entwicklung einer berufsrollenförmigen Identität – eben als „Berufsperson“ (Keller-Schneider 2020, S. 141, Herv. d. Vf.) im beruflichen Handlungsfeld – gedacht. Den Modellen ist insofern eine Perspektive inhärent, die gerade nicht „die ganze Person des ‚Lehrers‘ [...] d. Vf.] (es ist der Habitus der Lehrperson)“ (Bonnet et al.

i. d. B., S. 72, Herv. i. Orig.) in den Blick nimmt, sondern mit dem „Begriff *beruflicher Habitus* auf die Aspekthaftigkeit des empirisch Erfassbaren verweist“ (ebd., Herv. i. Orig.). Zu fragen wäre demgegenüber, ob und inwiefern lebensweltliche Aspekte des Biografischen für die Entwicklung und Professionalisierung als Lehrperson eine eigene fünfte Dimension darstellen können. Oder sie umgekehrt als querliegende Dimension im Sinne einer Relationierung der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen auf der Basis der (auch jenseits des Berufsfeldes) erworbenen implizit-handlungsleitenden Wissensbestände zu allen weiteren Dimensionen zu verstehen sind. Dies dürfte v. a. dann zutreffen, wenn – wie beim Sabbatical – die Ebenen von Arbeits- und Privatsphäre bzw. Berufsrolle und Person explizit zueinander in Relation gesetzt werden.

Diese Anfragen an die Modelle erneuern die Feststellung, dass „eine entscheidende Differenz darin begründet liegt, ob die *Berufsbiographie* oder aber die *gesamte Lebensbiographie* als Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung im Lehrerberuf herangezogen wird“ (Fabel-Lamla 2018, S. 82, Herv. i. Orig.). Im Anschluss daran regen wir – initiiert durch unser eigenes induktives Vorgehen – in unserem Beitrag eine weitere Öffnung zur Bedeutung der (Berufs-)Biografie in Professionalisierungsprozessen an, um über den beruflichen ‚Kern‘ in Raum und Zeit sowie berufsrelevante Vorerfahrungen hinaus in verstehender Forschungshaltung *auch die Relation von (berufs-)biografischer und lebensweltorientierter⁶ Perspektive* stärker fokussieren zu können. Die Randständigkeit einer solchen relationalen Perspektive sehen wir darin begründet, dass Professionsforschung sich bisher und konstitutiv v. a. dem „professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne von Lehrarbeit“ (ebd., S. 84) zuwendet und dabei die besonderen Anforderungen der Gleichzeitigkeit einer sozial- und sachbezogenen Interaktion akzentuiert. In Hinblick auf die Heterogenität der (Berufs-)Biografien greift dies aber langfristig zu kurz. Ein Zugriff innerhalb der (Berufs-)Biografieforschung in professionellen pädagogischen Berufen, der das Ausbalancieren von „Unge-wissheit, Riskanz sowie paradoxen oder antinomischen Anforderungen“ (ebd.) nicht nur im Klient:innenbezug, sondern auch im Spiegel der Verstrickung mit lebenspraktischen Umständen der Berufstätigen begreifen ließe, wird etwa in der kritischen sozialen Arbeit diskutiert (zum Überblick Dörr et al. 2015):

„Wir brauchen Kategorien, die sowohl die konkreten äußeren Lebensbedingungen und die Auseinandersetzung mit ihnen wie auch die interne Verarbeitung der Erfahrungen, die inneren Beweggründe der Entscheidungen und den Prozesscharakter der Lebensgeschichte erfassen. Wir brauchen Kategorien, die geeignet sind, das, was in autobio-

6 Relevanz erlangt der heuristische Rückgriff auf die Kategorie der ‚Lebenswelt‘ insbesondere mit Blick auf die Rolle für die (Berufs-)Biografie: „Mit Lebenswelt bezeichne ich einen Ort in der Lebensgeschichte eines Menschen, an dem die Biographie ‚arbeitet‘, an dem der biographische Entwurf Gestalt annimmt, sich das Leben gestaltet und verändert, an dem etwas Lebensbedeutsames geschieht“ (Schulze 2015, S. 111, Herv. i. Orig.).

graphischen Erzählungen auf spezifische Weise zum Ausdruck kommt oder auch nur angedeutet wird, aufzugreifen und zu deuten. Eine solche Kategorie könnte die der ‚Lebenswelt‘ sein, eine andere die der ‚Biographischen Bewegungen‘.“ (Schulze 2015, S. 108, Herv. i. Orig.)

Wir verstehen diese relationale Perspektivierung, in der „die biographisch bedeutsamen Lebenswelten [...], d. Vf.] nicht nur nacheinander und nebeneinander, sondern auch ineinander und übereinander [erscheinen, d. Vf.]“ (ebd., S. 114), als Möglichkeit, Aufschluss über die Mehrdimensionalität der Anforderungen in Beruf und Schule, aber auch weiteren relevanten Lebenswelten sowie deren Bearbeitung durch *Lehrpersonen* zu gewinnen.⁷

2.3 Zur Bearbeitung der Leerstelle von (Berufs-)Biografie und Lebenswelt: Method(olog)ischer Ansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode

Ralf Bohnsack hebt in neueren metatheoretischen Abhandlungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung neben interaktionsanalytischen Zugriffen auf die Praxis die Bedeutung „des berufsbiografischen Zugangs“ (Bohnsack 2022, S. 42, 49f.) zur Rekonstruktion der Erfahrungsebene schulischer Akteur:innen hervor. Aus dieser Perspektive heraus können individuelle und erfahrungsbezogene Auseinandersetzungen mit wahrgenommenen Anforderungen (im Sinne von Normen) sichtbar gemacht werden (ebd., S. 33). Er unterscheidet dabei „biografische Analysen im Bereich der Klientel“ (ebd., S. 49), d. h. Schüler:innen, von „berufsbiografischen Analysen im Bereich der beruflichen Akteur:innen“ (ebd.), d. h. Lehrpersonen. In der Differenzierung der Reichweite und Rahmung des Analysehorizontes bedeutet der unterschiedliche Zugriff zugespitzt zunächst, dass der lebensweltliche Kontext aufseiten der Lehrpersonen (als Person mit verschiedenen Rollenbezügen) entweder implizit mitgedacht, oder aber explizit ausgeklammert wird. In der Differenz könnte man von einer biografischen Analyse im engeren und weiteren Sinne sprechen. Diese Unterscheidung geht mit einer grundsätzlichen Ambivalenz einher: So ist dem Zugang zum Biografischen in einer solchen Heuristik eine metatheoretische Hierarchisierung inhärent, wenn sie ein organisational gerahmtes Setting zugrunde legt, um das Phänomen Schule oder Professionalität beschreiben zu können. Demgegenüber verpflichtet die rekonstruktive Logik der Dokumentarischen Methode auf die Extraktion dieser möglichen organisationalen Bezugssysteme und Kontextualisierungen erst aus dem empirischen Material heraus.

⁷ Im Anschluss an die sich empirisch abzeichnenden Verhandlungen lebensweltlicher und beruflicher Aspekte in den Interviews zum Lehrer:innen-Sabbatical in Kapitel 3 fokussieren wir im Folgenden die Kategorie der ‚Lebenswelt‘, wohingegen wir die Kategorie der ‚biografischen Bewegung‘ in diesem Beitrag vernachlässigen.

Mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) kann der Vorstrukturierung einer solchen Analyse in der Forschendenperspektive zugleich im iterativen Prozess durch empirische Kontrastierung, Prüfung und ggf. auch einer Re-Formulierung begegnet werden. So lautet es für die Rekonstruktion von Kontexten schulischer Organisation etwa bereits, „dass wir nicht von einer deduktiven Ableitung der alltäglichen Praktiken aus den normativen und rollenförmigen Programmen der schulischen Organisation ausgehen“ (Bohnsack 2023, S. 109). Der Ansatz, der sich auf die Erforschung von Lehrpersonen und ihrer Professionalisierung beziehen lässt, verfolgt insofern die Prämisse der methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscher:innen und stellt die Rekonstruktion der Relevanzsetzungen der Akteur:innen in den Mittelpunkt, d. h. „was die an der schulischen Alltagspraxis beteiligten Akteur:innen selbst darunter ‚verstehen‘“ (ebd., Herv. i. Orig.). Dem folgend stellen wir die Annahme über den Beruf in der Biografie zunächst zurück und halten dies zugunsten einer relationalen Betrachtung offen (siehe Kap. 2.2). Die metatheoretischen Kategorien des Ansatzes ermöglichen einen *relationalen (berufs-)biografischen und lebensweltorientierten* Zugriff für die praxeologische Professionsforschung etwa dort, wo das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen des (Berufs-)Alltags (*Orientierungsschemata*), den (berufs-)praxisbezogenen Orientierungen (*Orientierungsrahmen im engeren Sinne*) und der Bearbeitung dieser ‚notorischen Diskrepanz‘ im Habitus (*Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*) zum Thema wird (Bohnsack 2022, S. 49).

Um einen empirischen Zugang zu den „*Erfahrungen* der beteiligten Akteur:innen mit diesem Spannungsverhältnis und mit dem Verhältnis ihres beruflichen Habitus zu anderen Habitusdispositionen (welche unter anderem das Herkunftsmilieu, die Generation und das Geschlecht betreffen)“ (ebd., Herv. i. Orig.) zu erlangen, wird die Untersuchung der proponierten Performanz und der (impliziten) Wissensbestände der Lehrpersonen über Interviews hervorgehoben. Insbesondere die Analyse von erzählenden und beschreibenden Darstellungen im Interview ermöglicht „Einblicke in die Orientierungsrahmen i. w. S. und somit auch in die Reflexionspotenziale der beruflichen Akteur:innen“ (ebd.). Das sprachliche Handeln wird als praktische Reflexion verstanden, die der impliziten Logik des eigenen Falles folgt. Es handelt sich somit um eine spezifische Art der Reflexion, „eine performative, genauer eine des imaginativen Durchspielens von Rahmungen und Kontextuierungen (Kontingenzen) der Praxis“ (ebd., S. 50). Damit wird zum einen der Stimulation von Reflexionsprozessen über den diskursiven Austausch Rechnung getragen (Helsper 2001, S. 8) und zum anderen die deskriptiv-analytische Perspektive innerhalb der Professionsforschung gegenüber der in ihr mitunter angelegten normativ-bewertenden Perspektive gestärkt (Wittek & Martens 2022, S. 282 in Bezug auf Helsper 2018, S. 129).

Aufgrund ihrer analytischen Differenzierung einer expliziten und impliziten Ebene des Wissens und entsprechender Arbeitsschritte zum Wechsel in der Analysehaltung von der Ebene des *Was* zur Ebene des *Wie* nimmt die Dokumentarische Methode als forschungspraktischer Zugriff eine wichtige Stellung ein. Dokumentarische Analysen in der berufsbiografischen Professionsforschung wenden sich entlang der Spannung von Norm und Habitus (z. B. Hericks et al. 2018) den impliziten Relevanzsetzungen der Lehrpersonen zu: Zur Überwindung der Diskrepanz, die zwischen der Reflexion in der Praxis und der Reflexion ohne Handlungsdruck entsteht, treten dabei vorreflexive Prozesse der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen sowie das Erleben der Akteur:innen in den Vordergrund. Auf der Ebene der Rekonstruktion lassen sich solche Bezugnahmen v. a. über fokussierende Passagen aufzeigen (Bohnsack 2021, S. 36), in denen insbesondere auf der impliziten Ebene Relationierungen zwischen den individuellen Orientierungen und überindividuellen (berufsbezogenen) Anforderungen stattfinden. Die Dokumentarische Methode lässt an dieser Stelle über die reflektierende Interpretation nach dem *Wie*, d. h. nach der Art und Weise dieser Verhältnissetzungen fragen und diese im Zuge der Komparation – in diesem Fall – zu sinngenetischen Abstraktionen überführen.

Mit Blick auf das Sabbatical als Auszeit vom Lehrberuf können Befunde dort vermutet werden, wo die Orientierungen der Akteur:innen dem metatheoretischen Ansatz zufolge (Bohnsack 2022, S. 49) in Spannungen geraten (sind) – etwa auf der Ebene der Bezugsetzung von Beruf, Biografie und Lebenswelt und im Zusammenspiel von eigenen Bestrebungen (positive Gegenhorizonte), kontrastierenden Abgrenzungen zu fremden Bestrebungen (negative Gegenhorizonte) und Einordnungen zur (Un-)Möglichkeit der Umsetzung (Enaktierungspotenziale) individueller Bestrebungen (Bohnsack 1989, S. 28f.). Im folgenden Kapitel greifen wir diese Leitideen zur Analyse auf.

3 „*Es gibt ja noch ganz andere Perspektiven*“: Empirische Einblicke und Triangulation zweier Forschungsprojekte

In diesem Kapitel erfolgt über eine komparative Analyse (Bohnsack 2021, S. 69) die Triangulation von Interviewmaterial zum Sabbatical von Lehrpersonen aus zwei Forschungsprojekten, die sich in der praxeologischen Lehrer:innen- und Professionsforschung verorten lassen. Im Forschungsprojekt von Dominique Matthes werden längsschnittlich Übergänge und Veränderungen in der (Berufs-)Biografie von Lehrpersonen untersucht. In der Untersuchung von Laura Fuhrmann wird mit einem ethnografischen Zugang in Schulsekretariaten, Stundenplanungs- und Schulleitungsbüros geforscht. In beiden Projekten wurde das Sabbatical von Lehrpersonen selbstläufig Thema. Mit dem Erkenntnisinteresse an den Orientierungen

der Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit dem Sabbatical richten sich die folgenden Rekonstruktionen zu den Fällen *Alexander Wasser*⁸ und *Franka Stein* an den im zweiten Kapitel eingeführten Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode aus. Auf der Basis von Fokuspässagen wird aufgezeigt und kontrastiert, wie sich über die Bezugnahme auf das Sabbatical eine Auseinandersetzung mit den berufsbezogenen Anforderungen als (Entwicklungs-)Aufgaben vollzieht und welche Rolle hierbei (berufs-)biografische und lebensweltliche Thematisierungen spielen. Zunächst steht das Sabbatical in der Prospektion von *Alexander Wasser* im Fokus (Kap. 3.1), im zweiten Zugriff handelt es sich um Retrospektionen von *Franka Stein* (Kap. 3.2).

3.1 *Alexander Wasser*: „ich muss auf mich aufpassen so das is das wichtigste“

Ein Datensatz aus der Untersuchung von Dominique Matthes umfasst längsschnittlich erhobene biografisch-narrative Interviews. Zwischen 2014 und 2022 wurden Personen zum Verbleib und zur Mobilität im Lehramt befragt. Im ersten Interview war der Gymnasiallehrer *Alexander Wasser* („AW“) nach dem Referendariat gerade in den Schuldienst an einer Oberschule eingetreten. Wie im zweiten Gespräch im Juli 2022 deutlich wird, hat er sich an der Schule sehr engagiert, etwa in der Konzeption und Einrichtung eines neuen Unterrichtsfachs. Dafür erhielt er viel positive Resonanz und einen namhaften Schulpreis, jedoch unterstützten dieses Projekt einige Akteur:innen aus der Schulleitung nicht, was als Belastungserfahrung schließlich zum Schulwechsel führte. Kurz vor dem zweiten Gespräch wechselte *Alexander Wasser* an eine neu gegründete Versuchsschule (Gemeinschaftsschule). Dort erlebt er sich insbesondere im Umgang mit der von ihm begleiteten Lerngruppe wieder als selbstwirksam. Jedoch führen auch hier fehlende Strukturen für Entlastungen auf der Ebene der Kooperation und im Prozess der Entwicklung der Schule zu einer Beanspruchungserfahrung.

Nun steht der Austritt aus dem Beamtenverhältnis bevor, den *Alexander Wasser* jedoch nicht als Kündigung, sondern als „*n selbstfinanziertes Jahr Pause machn*“ (Z. 39) rahmt.⁹ In der ersten Fokuspassage geht es nach der Einordnung seiner Tätigkeit an der neuen Arbeitsstätte nach ca. einer Stunde des Interviews um eine Einordnung der Entscheidung für das Sabbatjahr:

AW: alle funktioniern nur (.) an der Versuchsschule [anonymisiert] da gehts nich ums Funktioniern (.) da gehts um Beziehungen da gehts ums Lernen miteinander und sich gegenseitig supporten dabei und das ist der- das ist ein Traum (1) ich hoffe dass das die Schule der Zukunft ist ich hoffe es (.) ich @bete darum@ (.) aber s=muss für die Lehrkräfte managebarer sein (2) ja. ich geh nich dort weg weil das Konzept scheiße is? (.) ich geh dort weg weil=ich mal ne Pause brauche (2) weil ich

8 Alle personenbezogenen Daten wurden durch *Pseudonyme* anonymisiert.

9 Weiterer Austausch dazu, wie *Alexander Wasser* sein Sabbatical seit November 2022 verbracht hat, findet statt. So hat er sein Sabbatical vollzogen und ist wieder als Lehrperson tätig.

bin jetzt fast zehn Jahre im Job ich muss- ich brauch maln Sabbatjahr ich muss ma:!
 (.) ich muss maln paar Dinge aufarbeiten die ich einfach hab liegnessen s- ähm (.)
 hab liegnessen (2) ja (unv.) °ganz entscheidend° (Z. 1-10)

Alexander Wasser kontrastiert im Sprechen die Versuchsschule mit einem Abarbeitungsmodus, dem er in der Wendung „*alle funktionieren nur*“ Ausdruck verleiht. Mit diesem Funktionieren verweist er auf einen Modus, der wenig Zeit zum Nachdenken lässt. Zudem wird der Aspekt der Fremdbestimmung betont: Während die eigenen Relevanzsetzungen in den Hintergrund rücken, wird sich an etwas abgearbeitet, das einer mechanisch-technokratischen Ausübung ohne Raum für Weiterentwicklung oder Neuentwürfe ähnelt. In der Versuchsschule, die als Gegenentwurf fungiert, „*geht um Beziehungen*“ und die Weiterentwicklung im Sinne eines Lernens im Kollektivgeschehen. Indem diese Lernprozesse durch Andere unterstützt werden, wird das Kollektiv zur Ressource für ein gemeinsames Lernen, das sich dann auch auf die einzelnen Individuen auswirkt. Für *Alexander Wasser* ist dies eine idealtypische Form der Arbeit („*Traum*“, „*Schule der Zukunft*“). Es zeichnet sich jedoch eine Ambivalenz ab, denn einerseits stellt der schulische Sinnentwurf (Helsper 2008) als positiver Gegenhorizont einen erstrebenswerten Zustand der Berufsausübung dar, der andererseits noch nicht enacted ist. Seinen Niederschlag findet diese Ungewissheit der Realisierung auch darin, dass er darum „*betet, d. Vf.*“, womit die eigene Einlösung oder zumindest eine Mitwirkung daran einer höheren Macht zugesprochen wird. Zwar werden die wahrgenommenen Anforderungen nicht als fachfremd zurückgewiesen, aber ein Optimierungsbedarf markiert und dieser als grundlegender Auftrag an Schule und deren Entwicklung zurückgespielt. Der schulische Sinnentwurf erfordert eine bessere Handhabbarkeit („*managebarer*“), wenn die Ressourcen für die Bewältigung des überbordenden Pensums von *Alexander Wasser* als (doch) zu gering kritisiert werden und selbst das Fundament eines kollektiven und unterstützenden Lernens dagegen nicht ankommen kann („*ich geh nich dort weg weil das Konzept scheiße is*“).

Die wahrgenommene Beanspruchung und der Wunsch sowie Bedarf nach einer „*Pause*“, die perspektivisch den Wiedereinstieg ermöglicht, werden als relevante Motive für den Weggang von der Schule gesetzt. Gegenüber den zehn intensiven Jahren im Job erlangt das Sabbatjahr den Status einer Unterbrechung des Arbeitslebens und eine Befreiung aus dem überbordenden Aufgabenpensum. Aus dieser selbstbestimmten Distanznahme von der Fremdbestimmung der beruflichen Tätigkeit ergeben sich Freiheiten, „*maln paar Dinge aufarbeiten*“ zu können, für die in der Vergangenheit keine Zeit gewesen ist. Der Lehrer steigt dabei in die Biografiegestaltung jenseits der Schule um und versteht das Sabbatical als Möglichkeit der ‚Aufarbeitungsarbeit‘ in der Privat-Sphäre. Anstelle einer Harmonisierung

oder Verbindung stehen Lehrberuf und Privates parallel zueinander und lassen keine Synergien zu, d. h. entweder Arbeit oder Privates kann bearbeitet werden.

Dies kumuliert schließlich in einem vollständigen Austritt aus der Berufstätigkeit:

AW: also:: es is so viel Arbeit unnötig entstandn und das °huäx° s mag=ich überhaupt nich. und deshalb ähm war bei mir halt irgndwann so:: krass die Luft raus dass=ich gemerkt hab (.) wenn=ich jetz noch sehr viel länger wa- so weitermache dann bin=ich eh langzeitkrank und des hilft ja auch niemandem (.) und deshalb möcht=ich gern einfach ähm:: (2) ja n selbstfinanziertes Jahr Pause machn und da das so im System wohl nich vorgesehn is? (.) also die einzige Option die du hast is ne Beurlaubung durch die [anonymisiert: Schulbehörde] aber in Zeiten des krassen Lehrermangels wirst du die niemals genehmigt kriegn? (2) ähm (.) hab ich beschlossn ich muss (.) ja ich- ich werd=mir das Jahr jetz selber verordnen? (.) meine Freundin is=mitm Studium jetz fertich? das heißt ähm (.) der optimale Zeitpunkt jetz rauszugehn so so so s- sehr mir das °weh tut° das Beamtenverhältnis aufzulösen zu müssn (.) also der Schritt is massiv radikal (.) ich hätte früher vor sowas sehr sehr große Angst gehabt aber durch den Schritt von der altn Schule auch wegzugehn (.) da lernst man plötzlich auch mal sich von etwas zu trennen (.) (Z. 35-49)

Das Sabbatjahr erhält für *Alexander Wasser* eine Schutzfunktion gegenüber den erhöhten Beanspruchungen des Berufsalltags sowie den fehlenden strukturellen Voraussetzungen, um diese reduzieren zu können und handhabbar zu halten, womit sich zudem das Risiko der Langzeiterkrankung abzeichnet. Deutlich wird ein Mangel an Strukturen, die eine Beschäftigung mit Anforderungen innerhalb des Berufsalltags ermöglichen würden, dann auch darüber, dass die Entscheidung für ein selbstfinanziertes Sabbatjahr letztlich unter Auflösung des Beamt:innenverhältnisses getroffen wird. Trotzdem wird die ‚selbstverordnete Auszeit‘ für *Alexander Wasser* zur erstrebenswerten und notwendigen Möglichkeit, die privaten Interessen verfolgen zu können, die im Berufsalltag – gerade durch das überhöhte Pensum – keine Zeit finden. Das Sabbatjahr wird in diesem Spannungsverhältnis zum Ausdruck von Eigenmächtigkeit und (Wieder-)Erlangung von Handlungsfähigkeit, indem es als selbstbestimmte Entscheidung auch gegen die strukturellen Vorgaben und trotz Verlust an beruflicher Sicherheit durchgesetzt wird. Gleichzeitig geschieht dies nicht leichtfertig, vielmehr wird auf die Kosten dieser Selbstfürsorge verwiesen. Denn die Auflösung des Beamt:innenverhältnisses stellt für *Alexander Wasser* einen „massiv radikalen Schritt“ dar, der „weh tut“ und damit in erheblichem Maße in die persönliche Unversehrtheit einwirkt. Die Entscheidung wird als einschneidendes Ereignis in der eigenen beruflichen Biografie entworfen, insofern es eine klare Abwendung von dem System Schule und dem Beruf ist. Eine solche Trennung wurde zwar bereits im Weggang von der alten Schule vollzogen, hier nimmt sie jedoch eine gesteigerte Form an, denn von Schule wird sich (im Modus der Auszeit) vorerst vollständig abgewendet. Bei *Alexander*

Wasser beeinflusst die Auszeit somit maßgeblich die Berufsbiografie, indem mit ihr über den Verbleib im Lehrer:innenberuf entschieden wird.

3.2 *Franka Stein*: „das ist natürlich sehr intensiv, ganz anderes Ding als vorher“

Im Zuge der Beobachtungen im Schulsekretariat, Stundenplanungs- und Schulleitungsbüro werden mitunter Fälle von (längerdauernder) Abwesenheit im schulischen Geschehen und die darauf bezogenen organisationalen sowie auch individuellen Umgangsweisen virulent. Dazu zählt bspw. das Sabbatical der Lehrerin *Franka Stein* („FS“), die an einer Integrierten Gesamtschule tätig ist. *Franka Stein* berichtet in der Feldphase im Juni 2022 zunächst im Schulsekretariat von ihrem 2021 vollzogenen Sabbatical, dessen Ausgestaltung sie in einem Interview im August 2022 nochmals eingehend thematisiert.

Auf die Frage, wie es zum Sabbatjahr gekommen ist, beschreibt *Franka Stein* zunächst eine frühere, als sehr stressig wahrgenommene Arbeitssituation, da sich in ihr berufliche Aufgaben (Doppelabitur) und private Aufgaben (Hochzeitsvorbereitungen) aneinanderreihen. Gleichzeitig spielte sie in dieser Zeit mit dem Gedanken, in den Auslandsschuldienst zu gehen, der für sie jedoch mit einer drohenden Fortführung beruflicher Beanspruchungen verbunden war. Das Sabbatjahr wird schließlich zum Gegenentwurf, der ein höheres Maß der Distanzierung von Schultätigkeiten erlaubt. Ebenso wie bei *Alexander Wasser* sind auch bei *Franka Stein* die Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit beruflichen Beanspruchungen ein zentraler Impuls für die Entscheidung zum Sabbatical. Im Unterschied zu *Alexander Wasser* wird *Franka Stein* das Sabbatical zum gewählten Zeitpunkt, in ihrem Bundesland und in ihrer Fächerkombination jedoch genehmigt. Im Sabbatical selbst wird dann vor allem der Verbleib im Beruf zu einer zentralen Aufgabe, die Bearbeitung findet:

FS: Was ich, ich hatte dann irgendwann hab ich angefangen Online-Fortbildungen zu machen, weil ich festgestellt hab, okay, die Fortbildungen, die sind ja jetzt alle, geht ja sowieso keiner mehr hin, ja?! Also kannst du ja auch online dran teilnehmen. Und irgendwann in diesem verregneten Lockdown-Winter dacht ich, ach könntst ja auch irgendwie was Sinnvolles machen, und hab dann tatsächlich Fortbildungen besucht. (Lachen). Online. (Z. 503-508)

[...]

Zwei Fortbildungen hab ich gemacht und dann war ich bei der Einführungsveranstaltung für das neue Team Fünf, also da gibt's immer am Ende des Schuljahres für das kommende Team Fünf, also die Tutorinnen, die ne fünfte Klasse übernehmen. (2s) ähhhm gibt's ne Einführungsveranstaltung von zwei, drei Tagen, (1s) ähhhm da wird viel besprochen, äh welche Kinder das sind, wi-wie man die jetzt begrüßt, wie die ersten Tage ablaufen und so weiter. Da war ich dann auch einfach online mit dabei. (2s.). Ja. (3s). Und ich bin ja in den ÖPR

nochmal gewählt worden, (I: Lachen) in Abwesenheit, und da war ich auch bei der äh konstituierenden Sitzung online mit dabei (...) (Lachen) Ja. Aber das war ganz okay, weil das dann gegen Ende alles war, von dem, von dem Sabbatjahr und ich dann auch gemerkt hab, ich hab auch wieder Bock zurückzukommen, also insofern war das, war das in Ordnung. (Z. 521-531)

Franka Stein spricht in dieser Passage über die Erfahrungen, die jenseits ihrer beruflichen Auszeit doch zu einer beruflichen Involviertheit geführt haben. Zunächst lassen sich Orientierungen herausarbeiten, die sich auf die explizite Wahrnehmung der Arbeitswelt und Teilnahme an dieser während des Sabbaticals und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit sich selbst (auch bei Siemers 2005, S. 51) beziehen. Sie zeigt in Bezug auf ihre eigene berufliche Entwicklung und ihr persönliches Wachstum eine engagierte und eigeninitiative Haltung, die sich im Besuch digitaler Fortbildungen spiegelt. Interessant erscheint, dass *Franka Stein* trotz den im Interview oftmals hervorgehobenen positiv wahrgenommenen Effekten in der Auszeit offenbar an einen Punkt gelangt, der für sie weniger erfüllt erscheint – und über den Besuch von Fortbildungen mit neuem Sinn gefüllt werden muss („was Sinnvolles machen“). An dieser Stelle tritt ein positiver Gegenhorizont hervor, in dem die berufliche Rolle trotz der Abwesenheit bestmöglich auszufüllen versucht und die Identifikation mit der Rolle gestärkt wird. Die aufrechterhaltene Verbundenheit zur Schule, der persönliche Einsatz für die Arbeit in der Auszeit, der hohe Grad an Selbstorganisation und die Bereitschaft, mit diesen Umständen aus der Distanz flexibel umzugehen, zeichnet sich auch in der Partizipation bei der Gestaltung und Planung der Einführungstage für die Schüler:innen der fünften Klassen ab – und kommt zudem in der Aufgaben- und Verantwortungsübernahme im Personalrat zur Geltung. Die Legitimierung der Involviertheit, dass sie gegen Ende ihres Sabbatjahres wieder „Bock“ hatte, zurückzukommen, lässt insgesamt auf eine positive Einstellung zur Arbeit schließen. Zugleich scheint über die aufrechterhaltende Beteiligung an Schulinterna, -veranstaltungen und Lerngelegenheiten sowie der Amtsübernahme eine Anschlussfähigkeit an die Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen als auch mit der Schule selbst vorzuliegen.

Während wir in der ersten Passage v. a. Aufschluss über die fortdauernde Involviertheit von *Franka Stein* in organisationale und kollektive Praktiken erhalten, zeigt die zweite Passage, dass auch eine Re-Fokussierung der Ausrichtung der pädagogischen Tätigkeit stattfindet:

- FS: Also das war auf jeden Fall eine Sache aus dem Sabbatjahr, dass ich gemerkt hab, ich hab mehr Lust (2s), ähm (2s), also professionelle Lu- pädagogische Lust auf Beziehungen als auf Wissensvermittlung und äh deswegen hab ich mich (1s) ganz bewusst dafür entschieden, wieder ne fünfte Klasse zu nehmen, statt in ne Tutorenschaft in der Oberstufe zu gehen, wo ich weiß, okay, da geht's eher um Wissensvermittlung und darum die fit zu machen für en Studium dann später. Und (3s) konnte mir dadurch auch nicht nur aussuchen, welche Art von Klasse ich unterrichten

möchte, sondern auch mit welcher Kollegin ich das zusammen machen möchte, äh (3s) und auch das ist total (2s) ähm (2s) intensiv tatsächlich und (4s) ähm sehr-sehr erweiternd einfach äh i-im Vergleich zu dieser, zu dieser Aufgabe in der Oberstufe, wo du auch alleine als Tutorin da stehst. Und jetzt mach ich das mit einer Kollegin, die äh pädagogische Fachkraft ist, also die auch nochmal ne andere Ausbildung hat als ich, und wir arbeiten quasi als multiprofessionelles Team (kurzes Lachen) zusammen und äh ergänzen äh uns dabei sehr, und das ist natürlich sehr intensiv, ganz anderes Ding als vorher. Ja. (Z. 552-564)

In der Passage erzählt *Franka Stein* von ihrer Entscheidung, sich nach dem Sabbatjahr pädagogisch neu auszurichten, indem sie anstelle einer „Tutorenschaft in der Oberstufe“ eine fünfte Klasse übernehmen möchte. Ausschlaggebend ist dabei für sie die Konzentration auf die pädagogische Beziehungsarbeit statt auf die „Wissensvermittlung“, die aus ihrer Perspektive eher auf eine Vorbereitung für das Studium zielt. Hinzu kommt die Möglichkeit, dass sie mit der Übernahme der fünften Klasse mitentscheiden kann, „mit welcher Kollegin“ sie „das zusammen machen möchte“. Die Zusammenarbeit mit einer pädagogischen Fachkraft, die eine andere Ausbildung hat als sie, wird von ihr als „sehr intensiv“, aber in der gegenseitigen Ergänzung als erweiternd bezeichnet.

4 Komparation und professionstheoretische Diskussion der Fälle

Für beide Fälle lässt sich aufzeigen, dass die Lehrpersonen trotz des Sabbaticals – oder gerade dadurch angeregt – eine intensive Bearbeitung von Themenstellungen vornehmen, die sich *zum einen* auf Verhandlungen berufsbezogener Dimensionen beziehen. Die Lehrpersonen rahmen die kenntlich gemachten Anforderungen als zentral für die eigene (berufliche) Weiterentwicklung und setzen sich auf der Basis der eigenen Orientierungen ins Verhältnis zu diesen. Die Rekonstruktionen weisen dabei Anschlussstellen zu den o.g. Dimensionen der Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006) und Keller-Schneider (2020) auf. So lassen sich bei beiden Lehrpersonen Anforderungen identifizieren, die spezifisch für ihren Status, bereits längerfristig beruflich tätig zu sein, also nicht mehr am Anfang, aber noch nicht am Ende ihrer Berufstätigkeit zu stehen und bspw. von Keller-Schneider (2020, S. 146) in der zweiten Ebene des Modells der Entwicklungsaufgaben verortet werden (siehe Abb. 2). Allerdings geht es uns im Sinne der rekonstruktiven Logik und des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes um keine subsumtive Übertragung der Entwicklungsaufgaben, sondern um eine fallsensible Diskussion als (Entwicklungs-)Aufgaben, um Erweiterungen und Begrenzungen für den Kontext des Sabbaticals vorzunehmen (Kap. 4.1). Denn *zum anderen* bieten die Verhandlungen der Auszeit auch Erkenntnisse, die sich stärker auf die lebenswelt-

liche Ebene beziehen – und die eine (Entwicklungs-)Aufgabe zum Umgang mit dem Verbleib im Lehrberuf, angeregt durch die unterschiedlichen Formen der Mobilisierung, darzustellen scheinen (Kap. 4.2). Gerade über die Betrachtung des Lehrer:innen-Sabbaticals zeigen sich somit deutliche Verschränkungen der berufsbezogenen und lebensweltlichen Ebene für die Bearbeitung von (Entwicklungs-)Aufgaben, die in bisherigen Konzeptionalisierungen bislang implizit verblieben sind. Die fallinternen Befunde werden im Folgenden in eine abstrahierende Gesamtschau gebracht und professionstheoretisch betrachtet.

4.1 Empirische Rückbezüge zu (Entwicklungs-)Aufgaben

Bei *Alexander Wasser* scheint ein Orientierungsrahmen auf, der ein hohes berufliches Engagement und eine starke Identifikation in Bezug auf das Kollegium an der Schule und seine individuelle Berufspraxis aufweist. Dies verdeutlicht sich u. a. an Tätigkeiten, die sich im phasenspezifischen Modell der Entwicklungsaufgaben insbesondere im Bereich der Kooperation sowie der Ebene der Anerkennung (Keller-Schneider 2020, S. 142f.) verorten lassen: Er beteiligt sich aktiv an schulischen Entwicklungsprozessen und übernimmt auf verschiedenen sozialen Ebenen des Schulalltags Verantwortung (z. B. im Aufbau eines neuen Fachs, einer neuen Schule, im Umgang mit seiner Lerngruppe) und scheut dabei das Neue nicht. Vielmehr stellt er im Rahmen der jeweiligen Arbeitssituation Anschlussfähigkeit an die Konzepte her, greift diese auf und agiert zugleich als kritischer Beobachter, insofern er nicht alles fraglos an- und übernimmt. Eine fundamentale Kritik an den beruflichen Anforderungen wird jedoch an den Stellen deutlich, als es um die fehlende Unterstützung bei der Bewältigung der Arbeitslast geht, für die lebensweltliche Anforderungen in den vergangenen zehn Berufsjahren überdies deutlich nachrangig gestellt wurden. In der Auseinandersetzung mit den beruflichen Aufgaben – gerade auch in ihrer dominierenden Stellung zur lebensweltlichen Ebene – wird nun eine Externalisierung vorgenommen, wenn die Veränderungsmöglichkeiten als nicht in der Hand der einzelnen Lehrpersonen liegend verortet und der eigene Handlungsbereich bei der Verwirklichung der mitgetragenen pädagogischen Konzepte darüber als eingeschränkt entworfen wird. Die Strukturen „im System“ (Z. 40) der Schulaufsicht werden hier auf einer höher aggregierten Ebene als Begrenzung für das individuelle Handeln und damit auch die Weiterentwicklung der eigenen Rolle im Beruf (Keller-Schneider 2020, S. 142f.) gezeichnet, während hingegen die Einzelschule wohlwollender und eher auf der Ebene kollektiver Belastung und in Bezug auf Missstände im organisationalen Management in Erscheinung tritt. Der Bruch findet dabei schon viel früher statt, da seine Anträge auf Freistellung für ein Sabbatical bzw. seine Anträge auf Teilzeitarbeit immer wieder abgelehnt wurden. Im Weggang von der Schule und aus dem Beruf wird einer weiteren Auseinandersetzung mit den beruflichen Aufgaben vorerst entsagt und der Fokus auf die lebensweltliche Gestaltungsarbeit

verschoben. Allerdings ist dieser Prozess maßgeblich moderiert durch fehlende Kooperation und Anerkennung seitens des Schulsystems, wenn aus Sicht des Lehrers gegenüber der Vielzahl an Anforderungen nicht ausreichend Möglichkeiten für eine Distanznahme und daraus entwickelte Handlungsperspektiven innerhalb des Berufsalltags zur Verfügung stehen.

Im Orientierungsrahmen von *Franka Stein* finden sich besonderes Engagement, soziale Verbundenheit (mit Teilen des Kollegiums) und Verantwortungsübernahme durch eine intensive Mitarbeit an der Einzelschule, wobei dies gleichzeitig mit der Notwendigkeit der Absicherung ihrer Entscheidungen durch äußere Instanzen verknüpft ist. Neben den Aushandlungen, die sich in Anlehnung an das Modell der Entwicklungsaufgaben ebenso in der Ebene der Kooperation zentrieren lassen, finden sich auch Anschlüsse an die Bereiche der Berufsrolle und Vermittlung (Keller-Schneider 2020, S. 142f.): *Franka Stein* geht, angeregt durch das Sabbatjahr, in einen Prozess der Entwicklung und auf die Suche nach Identifikationsfiguren in ihrer beruflichen Rolle, zeigt sich dabei offen für das Neue und kann aus dem Sabbatjahr persönliche Erkenntnisse benennen und überführen. Die von *Franka Stein* laborierte Bearbeitungsform der (Entwicklungs-)Aufgaben ist jedoch auch als ambivalent zu kennzeichnen: Zwar wählt sie das Sabbatical zum Ausgleich des Verhältnisses von Beruf und Person, was sich in einer Teilzeitanpassung vor und nach dem Sabbatical niederschlägt (auch Rothland & Moser 2012), löst jedoch die intensive berufliche Involviertheit während des Sabbaticals und im Anschluss daran nicht grundsätzlich auf. Beide Bearbeitungsformen führen trotz Autonomiegewinn und Fortentwicklung im Erleben der Lehrerin primär zu einer Anpassung an die strukturellen Bedingungen des Berufsfeldes und damit zu deren Stabilisierung. Zudem erkennt die Lehrerin zwar – angeregt durch das Sabbatical und den Zuwachs an Sicherheit bei ihren eigenen Handlungsentscheidungen – ihre persönliche Stärke in der Orientierung auf soziale Phänomene im Lehrberuf und vermag diese in ihrem beruflichen Handeln fruchtbar zu machen, doch wird die Rollenfindung als Lehrkraft demgegenüber einseitig auf die pädagogische Vermittlungsweise in der Interaktion mit den jüngeren Schüler:innen reduziert und die Rolle bei der Anerkennung des sachbezogenen Vermittlungsauftrags (Keller-Schneider 2020, S. 142f.) verkannt. So gibt sich *Franka Stein* auf der Ebene ihres beruflichen Handelns dem Gedanken hin, in der fünften Klasse keine Wissensvermittlerin mehr sein zu müssen (und dies so entscheiden zu können). In der individuell herausgestellten Motivation durch ihre lebenspraktischen Erfahrungen und deren Übertrag in die Lehrerin-Schüler:innen-Beziehung liegt zugleich das Risiko einer De-Professionalisierung. Damit werden zwar verschiedene, für das professionelle Lehrer:innenhandeln zentrale Bereiche, die auch im Konzept der Entwicklungsaufgaben formuliert werden, zueinander in Relation gesetzt, finden dabei aber auf eine Weise Bearbeitung, die sich gegenläufig zu einer komplexitätsadäquaten und theoretisch fundierten Auseinandersetzung erweisen.

4.2 (Entwicklungs-)Aufgabe *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. Berufsrolle und Person*

In beiden Fällen schlägt sich in den Ausführungen zum Sabbatical eine Auseinandersetzung mit Anforderungen im Lehrer:innenberuf nieder, die zentral um die Frage nach einer *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* kreisen. Im Wechselspiel mit den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, die das Sabbatical bei *Franka Stein* ermöglichen, bei *Alexander Wasser* dagegen begrenzen, zeigt sich im Fallvergleich die Thematisierung der *Spannung der Relationierung und damit verbundenen (Nicht-)Vereinbarkeit* von berufsbezogener und lebensweltlicher Ebene unterschiedlich. Während bei *Franka Stein* im Umgang mit der Kontingenz durch das Sabbatical keine Grenze überschritten werden muss und die Orientierung an Sicherheit bei der Durchführung enacted werden kann, enacted sich bei *Alexander Wasser* eine Ungewissheit zwangsläufig durch die Abwendung vom Beruflichen hin zur lebensweltlichen Perspektive des Biografischen. Indem sich bei *Alexander Wasser* die Verhältnissetzung zu den vorgefundenen Bedingungen für die Bearbeitung der Anforderungen im Berufsalltag im *Modus der Priorisierung* zur bisher unterrepräsentierten privaten Sphäre verschiebt, beeinflusst die Auszeit seine (Berufs-)Biografie. Persönliches und Berufliches werden (und bleiben vorerst) als zwei Lebensweltbezüge konsequenter voneinander getrennt, um deren Verhältnis überhaupt erst einmal anzugleichen. Bei *Franka Stein* hingegen bedingt die (Berufs-)Biografie die Auszeit und diese zugleich den Wiedereinstieg. Indem die institutionellen Voraussetzungen für das Sabbatical ihr sowohl aus privaten Gründen die Lösung vom als auch die Fortsetzung der Teilhabe am beruflichen Kontext ermöglichen und zudem lebensweltliche Erfahrungen in die Unterrichtspraxis übertragen werden, zeigt sich bei ihr ein *Modus der Kompatibilisierung*. In dieser Perspektive verschmelzen Persönliches und Berufliches wechselseitig stärker miteinander. Beiden Fällen ist zu eigen, dass sich durch den Schritt in das Sabbatical jeweils eine *Stabilisierung des Verhältnisses* dokumentiert, dabei jedoch unterschiedliche Herausforderungen für das professionelle Handeln evozieren.

5 Fazit

Während die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Forschung bislang vor allem für den Berufseinstieg untersucht wurde, hat der Beitrag über den Fokus auf das Sabbatical zweier Lehrpersonen, die bereits mehrere Jahre im Schulbetrieb tätig sind, die Auseinandersetzung mit (Entwicklungs-)Aufgaben im *Berufsverlauf* aufgezeigt und professionstheoretisch am Fall diskutiert. Dabei wurde in der Komparation der Fälle *Alexander Wasser* und *Franka Stein* über die Pro- und Retrospektion deutlich, dass der Weiterverbleib im Beruf und dessen

Ausgestaltung ein generell – und nicht nur im Sabbatical als konkrete Form der Mobilität – relevantes und als (Entwicklungs-)Aufgabe zu bearbeitendes Thema für Lehrpersonen darstellt, was sich angesichts der aktuellen Bedarfskrise noch deutlich zuspitzen dürfte. Der relationale, rekonstruktive (berufs-)biografische und lebensweltorientierte Zugang zu Lehrpersonen führt einerseits heuristisch die Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Berufsfeldes aus verschiedenen Anforderungsbereichen mit, rückt andererseits aber auch die lebensweltliche Perspektive und ihre Verstrickungen mit der Berufsrolle in den Blick. Darüber lässt sich als ein zentrales Erfordernis im Lehrer:innenberuf für die beiden Fälle die *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* bestimmen, das über das Sabbatical mit verschiedenen und auch entgegengesetzten handlungsleitenden Orientierungen Bearbeitung findet. Das Sabbatical als positiver Gegenhorizont zu den berufsbezogenen Anforderungen trägt in der Fokussierung auf die Lebenswelten der Akteur:innen für beide Fälle ein Enaktierungspotenzial für Veränderung in sich. Dennoch lassen sich die rekonstruierten Bearbeitungsweisen als eine Stabilisierung des Verhältnisses von Arbeits- und Lebenswelt verstehen, sei es im Modus einer intensivierten Verzahnung oder einer intensivierten Separierung.

Aus diesen Befunden zur Bearbeitung von (Entwicklungs-)Aufgaben über das Sabbatical kristallisieren sich u. E. bedeutsame Anschlussstellen für eine Erweiterung des praxeologischen Ansatzes von Professionalität im Lehrer:innenberuf heraus:

1. Anschlussfähig erscheinen die Rekonstruktionen an aktuelle Debatten der praxeologischen Professionsforschung, die Potenziale für Entwicklungen unter dem Stichwort der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, S. 7) dort erwarten, wo unter Handlungsentlastung und in der Einnahme einer verstehenden Haltung Möglichkeiten reflexiver Zuwendungen zur Berufstätigkeit, zu berufsbezogenen Orientierungen und zum Entwurf von darauf bezogenen Gestaltungsimpulsen stattfinden können (Helsper 2018, S. 134). Während solche Angebote v. a. in der Phase des Lehramtsstudiums und im Kontext der Arbeit an Fällen betont werden (z. B. Wittek et al. 2021), wird der von *Alexander Wasser* vollzogene Ausstieg aus dem Berufsverlauf mit seinen de-professionalisierenden Tendenzen dann gerade auch als eine Reaktion auf fehlende Möglichkeitsräume der handlungsentlasteten Reflexion *in bzw. zu der Praxis bei berufstätigen Lehrpersonen* für die Weiterarbeit an der eigenen (Berufs-)Biografie sowie unter den schulischen Rahmenbedingungen ersichtlich. Im Unterschied ist bei *Franka Stein* nicht der schulstrukturell bedingte Mangel an handlungsentlasteten Räumen ein Risiko für de-professionalisierende Tendenzen, sondern die fehlende Begleitung *innerhalb des handlungsentlasteten Kontexts des Sabbaticals*, die bspw. eine theoretische Fundierung der Handlungsperspektiven für Schule und Beruf anbahnen könnte. Dabei unter-

streichen wir die Bedeutung selbstgewählter Auszeiten und plausibilisieren die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten und reflexiven Begleitung in autonomiestärkenden Entwicklungsprozessen von Professionalität.

2. Die rekonstruierte zentrale *Dimension der Lebenswelt* (und nachfolgend auch der ‚biografischen Bewegung‘, Schulze 2015, S. 114) verstehen wir als weiterführende Perspektive, mit der sich (Entwicklungs-)Aufgaben nicht etwa allein um an den Ort Schule gebundenes unterrichtliches, kollegiales oder organisationales Handeln von Lehrpersonen zentrieren, sondern breiter konzipieren lassen, um darüber auch andere relevante Facetten bei der Berufsausübung abzubilden. Verbunden wäre dies auch mit einer *Ausdifferenzierung von Modellen des (professionellen) Handelns von Lehrpersonen*. Solche Modellierungen werden z. B. von Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019, S. 84) in Bezug auf den Habitus unternommen, die ihrem Modell eine Unterscheidung von ‚beruflich‘ und ‚professionell‘ zugrunde legen. Auch in diesem Modell wird die Biografie im Lehrberuf eher implizit – über die Anteile im Habitus – mitvermittelt, wenn das Biografische als historische Gewordenheit der berufsbezogenen habituellen Dispositionen relevant wird. Eine Bezugnahme auf lebensweltliche Aspekte der Akteur:innen, die den Alltag als Lehrperson jenseits des beruflichen Feldes mitstrukturieren mögen, steht allerdings noch nicht explizit im Fokus. Ein systematischer Einbezug wäre gerade insofern zielführend, als darüber bedeutsame Dimensionen bei der Genese des professionellen Handelns professionstheoretisch zugänglich werden.
3. Es wäre in diesem Zuge auch erforderlich, eine nähere *gegenstandstheoretische Bestimmung der ‚Lebenswelt‘ bzw. ‚Lebenswelten‘* vorzunehmen. Ausgehend von einem Verständnis, das Lebenswelt als kein abgeschlossenes oder auch in sich geschlossenes Konzept auffasst, sondern es vielmehr als dynamisiert über ganz unterschiedliche Formen sozialer Zusammenhänge und Bezugssysteme betont (Schulze 2015, S. 112f.), sind dann z. B. folgende Fragen aufgeworfen: Welche Ebenen umspannt das Konzept der Lebenswelt? Wie lassen sich diese zueinander relationieren? Welche Bedeutung erlangen sie jeweils sowie in ihrem komplexen Zusammenspiel für die (Berufs-)Biografie? Hierfür könnten gerade auch *sozialraumtheoretische Konzepte* aufschlussreich sein (Löw 2001).
4. Da dies in unserem Beitrag lediglich angerissen werden konnte, erachten wir hinsichtlich jener Mehrdimensionalität weitere Ausdifferenzierungen mit Blick auf die *metatheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie* als notwendig. Die bereits eröffneten Bezüge zur Funktion der Biografie innerhalb des professionstheoretischen Ansatzes ließen in diesem Beitrag diskursive Aushandlungen fokussieren, in denen organisationale und mit der Berufsrolle verbundene Normen (Bohnsack 2022, S. 39ff.) mit Anforderungen, aber auch Ressourcen der Lebenspraxis ins Verhältnis gesetzt werden. Bereits Bonnet

und Hericks (2019, S. 111) verweisen auf die Bedeutung von Gegenhorizonten im Sprechen über die Berufspraxis im Sinne einer Spannung von individueller Erfahrungsaufschichtung und „institutionelle[r, d. Vf.] Zwänge“, wobei die Lebenspraxis über die Involviertheit in eine Vielzahl von Lebenspraktiken und -welten, wie bereits betont, wiederum eigene Zwänge aufweisen kann.

5. Dahingehende Klärungen könnten nicht zuletzt über *weitergehende empirische Rekonstruktionen* realisiert werden, für die sich exemplarisch vier verschiedene Bezugspunkte ausweisen lassen:
 - a) Erstens könnte die Befundlage um *weiterführende Betrachtungen des Sabbaticals* vertieft werden. So erweist sich das Sample unserer Studie als geeignete Exploration, nicht jedoch als differenzierte Zusammenschau der Bearbeitung von berufsbezogenen (Entwicklungs-)Aufgaben im Zuge (zeitlich begrenzter) Mobilisierungen im Lehrberuf. Weitere (kontrastierende) Fälle sind also vonnöten.
 - b) Zweitens ist es aus unserer Sicht aussichtsreich, die Entwicklung der Fälle *Franka Stein* und *Alexander Wasser* in einer längsschnittlichen Perspektive weiter zu verfolgen und damit auf die Fortsetzung der bereits verhandelten Themen – etwa die Umsetzung der Positionierung zur Beziehungsebene oder der Kündigung, Pause und des Wiedereinstiegs – blicken zu können.
 - c) Drittens ließen sich Untersuchungen genereller auf *den Alltag von Lehrpersonen* ausweiten: Darüber könnte in den Blick rücken, welche Facetten der lebensweltlichen Perspektive in welcher Weise in (berufs-)biografische Entscheidungen und die Ausgestaltung des Berufs hineinragen.
 - d) Viertens bietet sich, im Sinne des grundlegenden Prinzips der Komparation in der Dokumentarischen Methode, eine weiterführende *Verhältnissetzung* unserer ersten Befunde und Erkenntnisse zum Lehrer:innen-Sabbatical zu Untersuchungen *anderer Phasen im Lehrer:innenberuf* an. Neben dem Berufseinstieg, in dem Relationierungen von Arbeits- und Lebenswelten bzw. Berufsrolle und Person ebenfalls zum Ausdruck kommen (z. B. Matthes 2018), wären darüber hinaus weitere Phasen und insbesondere Übergänge im Lehrer:innenberuf zu untersuchen, die sich von dahingehenden Verhandlungen durchwoben zeigen.

Insgesamt würde mit den diskutierten Anschlussperspektiven nicht nur der Komplexität des Lehrer:innenseins stärker Rechnung getragen werden, sondern sich zugleich Aufschluss gewinnen lassen, welche professionstheoretische Bedeutung die (Nicht-)Vereinbarkeit der *Relationierung von Arbeits- und Lebenswelt bzw. von Berufsrolle und Person* für das Lehrer:innenbleiben erlangt.

Literatur

- Behrens, Dorte, Forell, Matthias, Idel, Till-Sebastian & Pauling, Sven (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannung zwischen Norm und Habitus. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 101-123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehr/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZISU*, 3, S. 3-8.
- Combe, Arno & Buchen, Sylvia (1996). *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Cramer, Colin, Friedrich, Alena & Merk, Samuel (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15 (1), S. 1-23.
- Dörr, Margret, Füssenhäuser, Cornelia & Schulze, Heidrun (2015). *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (1985). *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW*. Wetzlar: Buechse der Pandora.
- Heinemann, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), S. 401-416.

- Hericks, Uwe, Sotzek, Julia, Rauschenberg, Anna, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU*, 7 (1), S. 65-80.
- Herzog, Silvio (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biographische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster u. a.: Waxmann.
- Herzog, Silvio, Sandmeier, Anita & Terhart, Ewald (2021). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung/Praxisforschung Lehrer*innenbildung*, 2 (5), S. 16-29.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoos, Stefanie (2009). *Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrergesundheit?* Kassel: University Press.
- Hörnlein, Miriam (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Wiesbaden: Springer.
- Jablonka, Karin & Rothland, Martin (2015). „Mich selbst wiederzufinden war das größte Geschenk des Jahres!“. Die Bewertung des Sabbatjahres für Lehrkräfte aus der Perspektive der Nutzer. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91 (2), S. 244-262.
- Keller-Schneider, Manuela (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster & New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 301-317.
- Klemm, Klaus (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise*. Berlin: VBE.
- Köller, Olaf, Thiel, Felicitas, van Ackeren-Mindl, Isabell, Anders, Yvonne, Becker-Mrotzek, Michael, Cress, Ulrike, Diehl, Claudia, Kleickmann, Thilo, Lütje-Klose, Birgit, Prediger, Susanne, Seeber, Susan & Ziegler, Birgit (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: SWK.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, Katharina & Stelmazyk, Bernhard (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821-838). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, Frank (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Matthes, Dominique (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumkonstruktionen des Berufsalltags von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren. In Raphaela Kogler & Jeannine Winter (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung* (S. 125-139). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Matthes, Dominique (2018). Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Karten und Interviews am Beispiel einer Studie zum LehrerInnenberuf. In Birgit Engel, Helga Peskoller, Kristin Westphal, Katja Böhme & Simone Kosica (Hrsg.), *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung* (S. 252-273). Weinheim: Beltz Juventa.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine & Schelle, Carla (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 391-411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, Martin (2013a). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer: Wer profitiert und in welcher Form? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), S. 551-574.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2013b). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin & Moser, Kristina (2012). Ein Jahr Ferien! *Pädagogik*, 64 (6), S. 36-40.
- Schulze, Theodor (2015). Lebenswelt und biographische Bewegungen – Überlegungen zu zwei Schlüsselkategorien der Biographieforschung. In Margret Dörr, Cornelia Füssenhäuser & Heidrun Schulze (Hrsg.), *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit* (S. 105-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Siemers, Barbara (2005). *Sabbaticals – Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrerbiographien. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2* (S. 225-264). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, UTB.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. Empirische Pädagogik, 36 (3), S. 5-19.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnen

Matthes, Dominique, Dr.in

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Forschung zu Lehrer:innen(beruf), Professionalität/Professionalisierung und Schule; Lehrer:innen-Familien und Lehrer:innenbiografien; visuelle und verbalisierende Methoden der qualitativen Sozialforschung, insbesondere Dokumentarische Methode.

Email: dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Fuhrmann, Laura, Dr.in

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit.

Arbeitsschwerpunkte: Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Email: lafuhrma@uni-mainz.de

Matthias Olk

Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion. Zwischen den Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums und den Erfahrungsdimensionen des Habitus

Zusammenfassung

Der Beitrag erkundet, wie ein praxeologisch-wissenssoziologischer Blick, mit dem Schule als komplexer organisationaler Erfahrungsraum perspektiviert wird, Professionalisierungsmomente des Grundschullehrer:innenhandelns im Anspruch der Inklusion verstehbar machen kann. Aspekthaft werden empirische Befunde einer Studie vorgestellt, in der die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Eigenlogik der Alltagspraxis zur Professionalisierungsaufgabe wird. Die dabei vollzogene Relationierung von organisationalen Problemdimensionen zu habituellen Erfahrungsdimensionen soll an empirischen Beispielen nachvollziehbar gemacht werden, um schließlich für den Anschluss an methodisch-methodologische Überlegungen zur relationalen Typenbildung zu plädieren, wenn es um die dokumentarische Interpretation pädagogischer Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion geht.

Schlagworte

Inklusion, Schulentwicklung, Organisation, Grundschule, relationale Typenbildung

Abstract

Professionalization in the school development claim of inclusion. Between the problem dimensions of the organizational experience space and the experience dimensions of the habitus

The article explores how the perspective of the praxeological sociology of knowledge on school as a complex organizational space of experience, can make moments of professionalization of primary school teachers' actions in the claim of inclusion understandable. Empirical findings of a study in

which the translation of the normativity of inclusion into the logic of everyday practice becomes a task of professionalization are presented. The relation of organizational problem dimensions to habitual experience dimensions will be made understandable by means of empirical examples, in order to finally argue for methodological-methodological considerations on generating relational types when it comes to the documentary interpretation of pedagogical professionalization in the school development claim of inclusion.

Keywords

inclusion, school development, organization, elementary school, relational types

1 Die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Praxis als Professionalisierungsaufgabe

Im Kontext des schulischen Entwicklungsanspruchs der Inklusion wird der Ruf nach „neuer pädagogischer Professionalität“ (Moser & Demmer-Dieckmann 2013) laut. Von Lehrer:innen wird im Anspruch der Inklusion erwartet, neue pädagogische Praktiken und Kulturen zu etablieren (Sturm 2015), ein Mehr an Selbstreflexion zu zeigen (Häcker & Walm 2015) und neue Formen pädagogischer Haltungen, Überzeugungen usw. zu entwickeln (Felsler 2019; Terhart 2013). Inklusion verweist also programmatisch auf ein kontrafaktisches Sollen, das dem Ist schulischer Praxis entgegensteht. Versteht man Inklusion demnach als normativen Schulentwicklungsanspruch, der von außen an die Organisation Schule herangetragen wird (Hackbarth 2021; Nohl 2018), stellt sich die Frage, wie Lehrer:innen diese Normativität in die Eigenlogik der Alltagspraxis übersetzen. In diesem Blick, der die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Alltagspraxis als Professionalisierungsaufgabe perspektiviert, findet der vorliegende Beitrag seinen Ausgangspunkt.

Im Anschluss an ein praxeologisch-wissenssoziologisches Verständnis von Professionalisierung (Bohnsack 2020) soll dem nachgegangen werden, was sich in der dokumentarischen Interpretation von Lebensgeschichtserzählungen von Lehrer:innen als „Problemdimensionen“ (Nohl 2019, S. 60f.) des „organisationalen Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017, S. 129ff.) einer Grundschule im Entwicklungsanspruch der Inklusion rekonstruieren lässt. Diese sollen als empirische Konkretisierungen dessen verstanden werden, worin die Übersetzungsaufgabe des programmatischen Anspruchs der Inklusion in die Eigenlogik der Praxis für das Lehrer:innenhandeln liegt. Anhand beispielhafter Auszüge aus dem Datenmaterial soll gezeigt werden, in welchen Ausprägungen der Bearbeitung dieser Problemdimensionen letztlich das Potenzial liegt, Handlungsmöglichkeiten zu enactieren,

die auf eine sich professionalisierende Praxis und die Möglichkeit der Verschiebung etablierter „Erfahrungsdimensionen“ (ebd.) des Habitus verweisen (s. auch Olk 2022). Das Datenmaterial ist im Kontext der Dissertationsstudie des Autors erhoben worden (Olk 2024).

Zunächst wird auf diejenigen Prämissen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Blicks auf Professionalisierung eingegangen, die für diesen Beitrag relevant erscheinen (2). Sodann wird die Datengrundlage dargestellt und methodologische Präzisierungen werden gemacht (3). Sie sollen das methodische Vorgehen verdeutlichen, ohne dass an dieser Stelle vertiefend auf die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017; Nohl 2017) eingegangen werden könnte. Anschließend werden die Rekonstruktionsergebnisse dargestellt (4). In ihrer Zusammenführung wird es möglich, Gradierungen mit Blick auf Fragen der Professionalisierung der rekonstruierten Praxis zu vollziehen (5). Abschließend soll auf die Möglichkeiten des für diesen Beitrag titelgebenden Verhältnisses von organisationalen Problemdimensionen und den Erfahrungsdimensionen des Habitus für eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionalisierungsforschung in Bezug auf das Lehrer:innenhandeln im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion abgehoben werden (6).

2 Prämissen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Blicks auf Professionalisierung

Die von Ralf Bohnsack (2020, s. auch Bohnsack et al. 2022a) vorgeschlagene, an praxeologisch-wissenssoziologischen Prämissen (Bohnsack 2017) orientierte Perspektive auf pädagogisches Tun und auf Fragen der Professionalisierung des Lehrer:innenhandelns besitzt den Anspruch, einen konstatierten „Ethnozentrismus der Gelehrten“ (Bourdieu 1993, S. 370) zu überwinden. Abseits von klassischen Modellen von Professionalität (Terhart 2011) versteht sich diese Perspektive als nicht auf präskriptiven oder theoriegeleiteten Annahmen über mehr oder minder professionalisiertes Lehrer:innenhandeln beruhend, sondern als auf die „praktische Klugheit“ (Bohnsack 2017, S. 180) der Praxis selbst ausgerichtet. Die vorgeschlagene Perspektive folgt einem Zweischnitt, wobei für den vorliegenden Artikel insbesondere die analytische Kategorie der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 30ff.) des ersten Analyseschritts bedeutsam ist. Mit ihr wird nach den formalen Bedingungen eines sich professionalisierenden Tuns gefragt. Die Normativität, die der beobachteten Praxis selbst eingeschrieben ist, wird sodann in einem zweiten Analyseschritt im Sinne einer „praktischen Diskursethik“ (ebd., S. 110) betrachtet, auf den im Folgenden nicht explizit weiter eingegangen werden soll.

Worin sich alle pädagogischen Berufe formal gleichen, ist, dass sie mit ihren Klient:innen eine gemeinsame interaktive Praxis eingehen und ein professionelles Milieu (Bohnsack 2020, S. 42) bilden. Um zu verstehen, was hier mit dem Milieubegriff gemeint ist, muss auf einige Grundlagen der praxeologischen Wissenssoziologie verwiesen werden. Zentral ist für sie die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack 2017, S. 102ff.). Dieser konstituiert sich – vor dem Hintergrund der analytischen Trennung zwischen theoretischen und atheoretischen Formen des Wissens (Mannheim 1964) – in dem notorischen Spannungsverhältnis zwischen sozialen Normen, die einer propositionalen Logik folgen, und der performativen Eigenlogik der Praxis resp. der handlungsleitenden Orientierungen des Habitus (Bohnsack 2017, S. 103). Im Tun der Professionellen wird ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum einer gemeinsamen Praxis zwischen Professionellen und Klient:innen hergestellt. Dieser kann als professionelles resp. sich professionalisierendes Milieu bezeichnet werden und basiert auf einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte der Akteur:innen (Bohnsack 2020, S. 28).

Insbesondere mit Blick auf den Kontext der Organisation Schule ist davon auszugehen, dass der Erfahrungsraum des professionellen Milieus sich vor dem Hintergrund komplexer normativer Anforderungen konstituiert (Bohnsack 2017, S. 129ff.). So muss in dem organisationalen Erfahrungsraum einerseits zwischen gesellschaftlichen Normen und der Eigenlogik der Praxis und andererseits zwischen identitätsbezogenen und organisationalen Normen und der Praxis resp. dem Habitus vermittelt werden (ebd., S. 103ff.). Die Herausforderung, im klient:innenbezogenen Tun mit vervielfältigten Normen umzugehen und sie in ihren spannungsvollen Verhältnissen zur Eigenlogik der (habitualisierten) Praxis zu bearbeiten, verweist auf einen zentralen Begriff der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung: die „konstituierende Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 30ff.). Mit ihr wird eine „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (ebd., S. 32) beschrieben. Sie verweist auf eine Praxis der Vermittlung zwischen normativen (Sach-)Ansprüchen, Erwartungen der Organisation und klient:innenbezogener Praxis. Die konstituierende Rahmung ermöglicht es, Entscheidungen – in einem nicht-intentionalen Sinne – in routinierter Weise zu treffen und dies derart, dass für die Klientel Verlässlichkeit und Erwartbarkeit entstehen (ebd., S. 33). Die konstituierende Rahmung erzeugt für das professionelle Tun eine Form der Entscheidungssicherheit mit Blick auf die Spannungsverhältnisse zwischen Norm und der Praxis und strukturiert „Schritte der Selektion“ (ebd.) von Handlungsmöglichkeiten. Die konstituierende Rahmung bleibt dabei zumeist implizit, folgt sie doch selbst der handlungsleitenden performativen Eigenlogik der Praxis, die sich der Versprachlichung ihrer Akteur:innen vornehmlich entzieht. Als formale Bedingung professionellen Handelns mag die konstituierende Rahmung in verschiedenen organisationalen Milieus in unterschiedlichen

Weisen eine „kontinuierliche und routinisierte Praxis“ darstellen (Bohnsack et al. 2022b, S. 17). In komparativen Analysen können Ausdrucksformen konstituierender Rahmungen sodann gradierend verglichen werden, um zu einer auf Fragen der Professionalisierung bezogenen Bewertung der Praxis zu gelangen. Dies gelingt, solange die Eigenlogiken konstituierender Rahmungen nicht in Modi von *Willkür* oder *Macht* aufgehen (hierzu Bohnsack et al. 2022b, S. 21; Bohnsack 2020, S. 103f.; Wagener 2020).

Wenn aus der vorgeschlagenen Perspektive auf Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion geblickt wird, empfiehlt es sich, von einer nochmals gesteigerten Komplexität des organisationalen Erfahrungsraums Schule auszugehen. Arnd-Michael Nohl (2018) perspektiviert Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion als Organisation, die von einer institutionalisierten „Umwelt“ (ebd., S. 22) umgeben ist (dazu u. a. auch Hackbarth 2021). Mit der gesetzlichen Kodifizierung der Inklusion wird an die Organisation Schule die Erwartung gestellt, ihre „Mitgliedschaftsregeln, Ziele, Hierarchien und Entscheidungen“ (Nohl 2018, S. 18) grundlegend zu verändern. Diese Erwartung stößt auf sozial sedimentierte alltagspraktische Routinen des Lehrer:innenhandelns sowie auf etablierte schulbezogene Normen und mag zu diesen in Widerspruch stehen. Mit Blick auf die Etablierung einer als professionalisiert zu beschreibenden Praxis einer konstituierenden Rahmung des Lehrer:innenhandelns im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion ergeben sich im Licht der obigen Ausführungen sodann zwei Herausforderungen. Diese mögen sich vordergründig widersprechen. Erstens müssen reformbezogene äußerliche Erwartungen in der Übersetzung in die Alltagspraxis des pädagogischen Tuns als solche erkennbar bleiben. Es muss möglich sein, im Anspruch der Inklusion Etabliertes handlungspraktisch infrage zu stellen. Zweitens muss die als professionalisiert zu beschreibende Praxis der konstituierenden Rahmung den Routinecharakter des pädagogischen Tuns aufrechterhalten, was andererseits den Rückgriff auf das Etablierte nahelegt.

Bevor auf Rekonstruktionsergebnisse der dokumentarischen Interpretation von Lebensgeschichtserzählungen und die sich in ihnen dokumentierenden Momente der Etablierung konstituierender Rahmungen geblickt werden kann, müssen einige Ausführungen zur Datengrundlage und zu weiterführenden methodologischen Prämissen gemacht werden.

3 Datengrundlage und methodologische Präzisierungen

Im Folgenden sollen Auszüge aus zwei Fällen des Sprechens von Grundschullehrer:innen über ihre Praxis im Anspruch der Inklusion betrachtet und relationiert werden. Die Fälle stellen Lebensgeschichtserzählungen dar, wie sie in narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983) hervorgebracht werden.

In praxeologisch-wissenssoziologischer Sprache sind solche als „individuelle Aufschichtungen kollektiver konjunktiver Erfahrungsräume“ zu verstehen (Martens & Wittek 2019, S. 290).

Beide Fälle, die im Folgenden aspekthaft betrachtet werden sollen, stammen von der A-Grundschule; eine neugegründete Regelgrundschule, die in einem Stadtteil einer norddeutschen Mittelstadt gelegen ist, dem der Ruf des Skandalösen voraus-eilt. Die A-Grundschule erhebt den Anspruch, eine ‚inklusive‘ Schule zu sein (s. Leitbild der Schule). Die Interviews wurden unter Bezug auf die Dokumentarische Methode (Nohl 2017; Bohnsack 2014) rekonstruiert. In allen Fällen (n=11) des Kernsamples der Studie (Olk 2024), auf die dieser Beitrag Bezug nimmt und die wie die beiden im Folgenden betrachteten Fälle auf die A-Grundschule entfallen, treten in der komparativen Analyse homologe „Orientierungsproblematiken“ (Bohnsack 2013, S. 250) hervor, die an den erinnerten und erzählten Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule geknüpft sind.

Während die ersten Interpretationsschritte der dokumentarischen Interpretation von formulierender und reflektierender Interpretation an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen (hierzu Nohl 2017), soll ansatzweise auf die Methode der relationalen Typenbildung (Nohl 2019; 2013) eingegangen werden. Sie hat sich im Forschungsprozess als tragfähig erwiesen, um die rekonstruierten „Orientierungsproblematik[en]“ (Bohnsack 2013, S. 250), die mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbunden sind, in ihren typisierbaren Ausprägungen ins Verhältnis zueinander zu setzen. Die relationale Typenbildung findet ihren Ausgangspunkt in der sinn-genetischen Typenbildung. In dieser wird in der Logik des Kontrasts im Gemeinsamen (Bohnsack et al. 2019, S. 33) zunächst nach einem fallübergreifenden Orientierungsrahmen gesucht, der als basistypisch abstrahiert werden kann. Er kann dann als Typik verallgemeinert werden, innerhalb derer sich spezifische Ausprägungen ausdifferenzieren lassen, die sich wiederum als Typen rekonstruieren lassen. Kann mehr als ein fallübergreifender Orientierungsrahmen gefunden werden, treten also mehrere Typiken hervor, kann die relationale Typenbildung an die sinn-genetische anschließen. Sie kann dann nach typisierbaren „überindividuelle[n] Muster[n]“ (Nohl 2019, S. 54) fragen, die die Ausprägungen der Typiken in ihrer Bezogenheit aufeinander bilden.

Im Anschluss an den Begriff der „Problemdimensionen“ (ebd., S. 60f.) und Barbara Asbrands Verweis auf die Rekonstruktion von „Handlungsorientierungen“ (2008), die themenspezifisch kleingeschnittener sind als die Dimensionen des Habitus (Bohnsack 2017, S. 103), lassen sich die rekonstruierten „Orientierungsproblematik[en]“ (Bohnsack 2013, S. 250), die in den im Folgenden beispielhaft betrachteten Fällen hervortreten, als spezifische organisationsbezogene „Problemdimensionen“ (Nohl 2019, S. 60f.) fassen. Sie sind „durch das ihnen zugrundeliegende Bezugsproblem definiert“ (ebd., S. 61) – hier rekonstruierbare,

mit dem Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum einer Grundschule im Anspruch der Inklusion verbundene Problematiken. In ihrem fallübergreifenden und basistypischen Charakter stellen sie Typiken dar, deren Ausprägungen spezifische „Muster“ (Nohl 2019, S. 54) bilden. In diesen findet sich empirisch das Äquivalent zu der eingangs theoriegeleitet herausgestellte Bewältigung der Professionalisierungsaufgabe, Inklusion als normativen Anspruch in die Eigenlogik der Praxis zu übersetzen.

4 Darstellungen der Rekonstruktionsergebnisse

Im Folgenden werden zwei organisationale „Problemdimensionen“ (Nohl 2019, S. 60f.) betrachtet, die im Vergleich aller Fälle des Kernsamples der Studie (Olk 2024) hervortreten und als Typiken abstrahiert werden können. Sie zeigen sich in den betrachteten Fällen der Lebensgeschichtserzählungen der Grundschullehrer:innen Frau Reiser und Frau Akgündüz in kontrastierenden Ausprägungen.

Die *Problemdimension 1* verweist auf die implizite Aushandlung der Frage nach dem Umgang mit abweichenden Schüler:innen. Was als Abweichendes verstanden wird und in welchem Bezug es zum ‚Normalen‘ steht, wird fallspezifisch unterschiedlich konstruiert. Homolog ist dabei, dass mit der Konstruktion des Abweichenden die implizite Selbstbefragung einhergeht, inwiefern das eigene pädagogische Tun im Anspruch der Inklusion in der Konfrontation mit dem Abweichenden Begrenzungen erfährt.

Die *Problemdimension 2* ist thematisch anders gelagert. Sie bezieht sich auf die implizite Verhandlung, welches Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den anderen Kolleg:innen im Anspruch der Inklusion angemessen ist. Dabei wird im Sprechen der Befragten selbst der Begriff Inklusion kaum aufgerufen. Gleichsam zeigt sich diese Problemdimension im weiterführenden Fallgruppenvergleich als für eine Praxis im Anspruch der Inklusion bedeutsam. In der Studie, die den Kontext der hier dargestellten Fälle bildet, wird das Sprechen von pädagogischen Akteur:innen im Anspruch der Inklusion mit dem Sprechen von Pädagog:innen verglichen, deren Praxis sich mit einem anderen Selbstanspruch konfrontiert sieht. Die Akteur:innen einer Grundschule mit ‚demokratischem‘ Selbstanspruch verhandeln weniger deutlich das Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den anderen Kolleg:innen, obwohl sie wie die im Folgenden Sprechenden mit den Herausforderungen einer neugegründeten Schule konfrontiert sind (Olk 2024, S. 240ff.). Die in den Fällen Frau Reisers und Frau Akgündüz‘ hervortretenden Ausprägungen der Bearbeitung der beiden genannten Problemdimensionen sollen im Folgenden an Auszügen aus dem empirischen Material aspekthaft dargestellt werden. Anschließend soll in der Zusammenführung der Ergebnisse die Relation der Ausprägungen betrachtet werden. Es wird deutlich, wie die Bearbeitungsweisen

der – thematisch zunächst recht unterschiedlichen – Problemdimensionen im Verhältnis zueinander stehen. Sodann kann eine Gradierung unter den Prämissen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Blicks auf Professionalisierung vollzogen werden. Es zeigt sich, dass die eine Relation der typisierbaren Ausprägungen der Bearbeitung der Problemdimensionen der anderen insofern überlegen ist, als dass mit ihr das Enaktierungspotenzial einhergeht, Erfahrungsdimensionen des Habitus zu verschieben.

4.1 Problemdimension 1: Umgang mit abweichenden Schüler:innen

Zum Ende der freien Eingangserzählung thematisiert die Lehrerin Frau Reiser ohne Zwischenfrage des Interviewers die Schüler:innenschaft ihrer Klasse. Schließlich stellt sie einen Schüler heraus, den sie mit der Bezeichnung „mein ADHS-Kind“ (ebd.) bedenkt.

er hat immer von Vibrax //ja// so ein Vibrationsding ja, das hilft immer. so manchmal im Morgenkreis (.) hast du dann immer so ein brummendes Nebengeräusch das stört in Anführungsstrichen so ein bisschen aber ich hab mit den Kindern seitdem=ich das=habe äh: (.) irgendwann Klasse=ab Klasse eins hatt ich das äh=irgendwann mal im Laufe des Schuljahres hab ich den halt erklärt er braucht das um (.) hier gut mitmachen zu können. und die Kinder sehn es ja auch. vorher Zappelphilipp=rutscht unter die Bank. rutscht auf die Bank äh: Bein da. Bein da. Arm da. Arm hier. und dann kriegt er dieses Ding in die Hand und plötzlich (.) ruhig //mmh// so. (.) er kann (.) stillsitzen. er kann den Morgenkreis mitmachen und das hat uns schon so oft so Kreissituationen auch gerettet. in=also gerettet im gewissen Sinne so dass er halt mitmachen konnte und dann hab ich gedacht guck mal (.) er braucht das damit es ihm gut geht und dann hat er sich den Kopf gegen die Wand gestoßen. die Kinder (ich mag das nicht wenn er sich den Kopf gegen die Wand stößt.) Kinderstimme imitierend gesprochen) ich so ja aber es ist für uns ein Indiz es geht ihm nicht gut. er braucht irgendwas. wir müssen ihm irgendwie helfen. und da dann auch ein Verständnis für schaffen dass auch so ein Kind (.) in ne Klasse gehört und dass es nicht heißt aber er hat doch dies und das und er macht immer nur Blödsinn nein (.) er macht nicht immer nur Blödsinn er kann manchmal nicht anders. (Frau Reiser, Z. 1235–1258)

Dem Jungen wird zu Beginn der Passage zugeschrieben, stets einen Gegenstand bei sich zu haben, der zunächst als „Vibrax“ und dann eher flapsig als „Vibrationsding“ bezeichnet wird. Frau Reiser hält der organisationalen *Norm der Legitimität von Unterstützung* folgend, die an anderen Stellen des Interviews hervorgetreten war, fest, dass dieses stets eine Hilfe darstellt. Gelegentlich verursacht das Hilfsmittel „im Morgenkreis [...] so ein brummendes Nebengeräusch“. Nun konträr zur anfänglichen positiven Bewertung des Geräts wird das Brummen zur negativ konnotierten Störung, wobei Frau Reiser diese Verortung im direkten Nachgang der Formulierung explizit relativiert. Dass das Geräusch „stört“, setzt Frau Reiser „in Anführungsstriche[]“. Im weiteren Verlauf der Passage werden die anderen

Schüler:innen der Klasse Frau Reisers angeführt. Die Befragte rekapituliert, dass sie zu einem unspezifischen früheren Zeitpunkt den Schüler:innen mit Blick auf den Jungen und sein technisches Hilfsmittel erklärt hatte: „er braucht das um hier gut mitmachen zu können“.

Frau Reiser zeichnet dann den aus Perspektive der Mitschüler:innen des Jungen beobachtbaren Prozess seiner Verhaltensänderung nach. Als „Zappelphilipp“ agiert er in einer diffusen Körperlichkeit, die Frau Reiser nicht nur in proponierter Performanz, sondern auch im performativen Modus eines stakkatoartigen Sprechens darstellt. Bekommt der Junge das Hilfsmittel zur Verfügung, ist es schlagartig „ruhig“ und „er kann stillsitzen“. Das technische Hilfsmittel wird hier in Homologie zum Anfang der Passage flapsig als „Ding“ beschrieben. Die Nutzung des Geräts ermöglicht folglich dem Jungen das Einfügen in die Ordnung des Klassenzimmers. Rückblickend formuliert Frau Reiser ihre Erkenntnis, dass der Junge der Unterstützung bedarf, um Wohlbefinden zu erlangen und konstruiert sich auf propositionaler Ebene als Agentin der *Norm der Legitimität von Unterstützung*. Im Anschluss wird im erinnerten irritierten Sprechen einer Schülerin eine Handlungspraxis des Jungen dargestellt, die gänzlich anders gelagert ist als die Praktiken des Stillsitzens und Mitmachens. Der Junge hatte „sich den Kopf gegen die Wand gestoßen“. Frau Reiser bejaht die Irritation der Schülerin zunächst explizit. Auf propositionaler Ebene spricht sie dem Tun des Jungen aber auch Legitimität zu, als dass es als „ein Indiz“ für sein mangelndes Wohlbefinden zu lesen ist. Es zeigt seinen Bedarf an „irgendwas“ und die Notwendigkeit, ihm „irgendwie“ zu helfen. Im Anschluss an das Dargestellte tritt es als Frau Reisers Aufgabe hervor, für „Verständnis“ zu sorgen, „dass auch so ein Kind in ne Klasse gehört.“ Sie weist zum Ende der Passage die imaginierte Behauptung, der Junge „macht immer nur Blödsinn“ zunächst entschieden zurück. Sie kennzeichnet den „Blödsinn“ des Jungen zwar als abweichend, markiert diesen aber ebenso als für ihn alternativlos und für die Pädagogin nicht veränderbar.

Bevor die Rekonstruktionen weiterführend abstrahiert werden können, soll kontrastierend auf das Sprechen der Lehrerin Frau Akgündüz geblickt werden. In ihrer freien Eingangserzählung spricht sie über den Schüler Maxim.

Maxim hat jetzt einen Pausenplan er kann tatsächlich nicht selber (1) draußen spielen es gibt immer Probleme er haut=irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen // mmh// und deswegen haben wir mit ihm verabredet dass er ein Pausenplan so was Lustiges für sich selber=und das hat er auch gut angenommen weil ähm irgendwie ha- hat er für sich so als (.) Person als Kind, (1) wohl nichts Eigenes so nicht viel Eigenes //ja// was er sein Eigen nennen kann (.) und das kommt bei ihm gut an //mmh// weil da hat er so Zeit für sich da darf er alleine zum Beispiel a- am Donnerstag heute spielt er im Mathelabor //ja// darf er da bauen, //ja// alleine für sich //ja// und das nimmt er auch gut an dann kommt er runter und dann kann er sich auch so ein bisschen äh entspann:: und dann geht er da kann er sich aussuchen so willste fünf Minuten, zehn Minuten, oder die ganze Pause, und dann sucht er sich das aus //ja// und dann nimmt er die Fünf

Minuten Sanduhr (.) und dann wenn es ihm gut gefällt dreht er sie nochmal um // mmh// und dann hat er () noch die Hälfte der Pause dann geht er raus und dann ist er auch (.) relaxter. und dann toi toi toi in der letzten Zeit haben wir keine=also (.) seit (.) einem Monat vielleicht haben wir keine Vorfälle in der Pause und das ist (.) das ist (1) was Gu::tes //ja// was man verzeichnen kann (Frau Akgündüz, Z. 380–436)

Die Lehrerin thematisiert den Schüler Maxim und die intervenierende pädagogische Praxis des „Pausenplan[s]“. Wurde Maxims Fall in den vorangegangenen Passagen problematisierend mit Blick auf seine familiären Lebensverhältnisse angeführt, wird nun zum ersten Mal explizit das Verhalten zum Thema, das diese Problematisierung begründet. Maxim gelingt es nicht, sich in die schulische Ordnung außerhalb des Unterrichts einzugliedern. Flapsig hält Frau Akgündüz mit Blick auf das Tun Maxims fest: „irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen“. In Konsequenz dieses problematisierten Handelns wurde der „Pausenplan“ etabliert, was das Ergebnis eines kollektiven Aushandlungsprozesses ist, an dem Maxim beteiligt gewesen war. Frau Akgündüz, die den „Pausenplan“ als „was Lustiges“ charakterisiert, hält fest, dass Maxim diesen „gut angenommen“ hat. In der pädagogischen Maßnahme, die zwar konkret benannt, aber an dieser Stelle weniger didaktisch beschrieben wird, als es in anderen Fällen im Sprechen über pädagogische Interventionen passiert, findet Maxim die Kompensation eines pauschalen Mangels. Er besitzt „als Person als Kind nichts Eigenes“. Dies kann die pädagogische Intervention nun ausgleichen.

In einem zweiten Ansatz der Erklärung, warum Maxim der pädagogischen Intervention auch gegenwärtig zustimmend begegnet, verweist Frau Akgündüz dann konkreter auf mit dem „Pausenplan“ verbundene Praktiken. Maxim erhält „Zeit für sich“ und darf temporär die Ordnung des Schulhofs verlassen. In der Pause wird ihm beispielsweise erlaubt, im sonst verschlossenen Raum des „Mathelabor[s]“ ohne andere Schüler:innen „bauen“ zu können. Dabei wird er „relaxter“. Maxim werden mit der pädagogischen Intervention nicht nur neue Zugänge zu Räumen eröffnet, sondern er erhält auch eingehegte Autonomie im Hinblick auf die Struktur seiner Pausenzeit. Er selbst entscheidet ohne Begründungsdruck über die Dauer seiner Exklusion aus dem Setting des Schulhofs. Ganz im Sinne der habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* Frau Akgündüz⁷, die anderen Stellen des Interviews rekonstruiert werden konnte, kann Maxim also über seine Zeit verfügen und eingehegte Eigenverantwortlichkeit erproben. Vor dem Hintergrund der genannten Regulierungen gelingt es Maxim, den zweiten Teil der Pause im Setting des Schulhofs mit seinen Mitschüler:innen zu verbringen. In der jüngeren Vergangenheit seit Etablierung der dargestellten Praktiken sind in diesem keine „Vorfälle“ ablehnungswürdigen Verhaltens mehr zu registrieren. Einerseits bringt Frau Akgündüz mit der Redewendung „toi toi toi“ die Kontingenz des langfristigen Erfolgs der pädagogischen Intervention zum Ausdruck, andererseits hält sie den gegenwärtigen Erfolg fest.

Im Vergleich der ausgewählten Passagen aus den Fällen wird deutlich, dass in beiden die *Problemdimension 1* Bearbeitung erfährt. Es geht in beiden Fällen um den Umgang mit abweichenden Schüler:innen. In welchen Weisen dieser vollzogen wird resp. wie über dessen Vollzug gesprochen wird, ist in den beiden Fällen jedoch unterschiedlich. Ebenso unterscheiden sich die Fälle im Hinblick darauf, was die Konfrontation mit dem Abweichenden für die eigenen Handlungsmöglichkeiten bedeutet. Im Fall Frau Reiser liegt eine Ausprägung der *Problemdimension 1* vor, in der das Abweichende die eigenen Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Einerseits wird das abweichende Verhalten, das sich in der Verwendung des Hilfsmittels und in Praktiken des Jungen zeigt, die bei anderen Irritationen hervorrufen, explizit entproblematisiert. Stärker implizit bleibt es aber ein ärgerlicher Faktor, dem Frau Reiser keine Handlungsoptionen entgegensetzen kann. Das abweichende Verhalten wird als Unbearbeitbares hingenommen und zur schüler:innenbezogenen Zuschreibung essentialisierenden Charakters. Im Fall Frau Akgündüz wird sich ebenfalls mit der Konfrontation mit abweichendem Verhalten eines Schülers auseinandergesetzt. Stärker als im Fall Frau Reiser wird es explizit als problematisch gekennzeichnet, als dass das Verhalten zur Bedrohung der Mitschüler:innen wird. Gleichsam geht mit dieser Thematisierung nicht einher, pädagogische Handlungsmöglichkeiten auszuschließen. Vielmehr kann über die Erprobung von Interventionen berichtet werden. Deren langfristiger Erfolg mag zwar offen sein, gleichzeitig wird dem Schüler die Möglichkeit der Verhaltensveränderung nicht abgesprochen und weiterführende Handlungsoptionen werden in Aussicht gestellt – anders als im Fall Frau Reiser.

Aspekthaft soll im Folgenden auf die thematisch anders gelagerte *Problemdimension 2* geblickt werden, deren Bezug auf Inklusion weitaus impliziter bleibt als in der ersten Problemdimension. Gleichsam hat sie sich im Fall(gruppen)vergleich als bedeutsam für die Praxis im Anspruch der Inklusion erwiesen (s. Kap. 4).

4.2 Problemdimension 2: Das pädagogische Selbst und die Kolleg:innen

Zu einem anderen Punkt der Eingangserzählung erinnert sich Frau Reiser an einen frühen Zeitpunkt der Tätigkeit an der A-Grundschule, die von Erfahrungen des Mangels an Ausstattung geprägt gewesen war. Am Beispiel des fehlenden Kopierers hält sie fest:

dann hatten wir keinen Kopierer dann haben wir immer Zuhause ausgedruckt und haben immer oh Go- weil eigentlich hätten wir rübergehen können aber es war uns immer zu umständlich. //ja// also haben wir fleißig zuhause das Kopierpapier weggeheizt und die Patronen ja und dann irgendwann haben wir einen Kopierer gehabt der wurde dann auch gefeiert. also es kam alles so nach und nach aber man hat sich einfach mit dem (.) zufriedengegeben was man hatte und hat halt einfach versucht das Beste draus zu machen. hat sich gegenseitig angeregt und hat so erste Strukturen Rituale dann halt einfach so in der Klasse entwickelt hat die Kinder kennengelernt und ein bisschen war ja schon

da und aus dem bisschen hat man dann einfach was gemacht so //mmh// ja. (Frau Reiser, Z. 879–891)

In beschreibendem Modus verweist Frau Reiser zunächst auf das Fehlen eines Kopierers in der Anfangszeit ihrer Tätigkeit an der A-Grundschule. Man kompensierte das Fehlen des Kopierers, indem die Drucksachen im Privaten erledigt wurden. Das Kollektiv der Kolleg:innen teilte die Einsicht, die Möglichkeit des Kopierens an einem anderen Ort nicht nutzen zu wollen. Die kollektive Einigkeit der Kolleg:innen wird als nicht nur temporär an das Erleben des Mangels der Anfangszeit geknüpft entworfen. Als ein Kopierer zur Verfügung stand, was einen nicht marginalen Einfluss auf die Alltagspraxis gehabt hatte, mussten nun nicht mehr Papier und Toner im Privaten „fleißig [...] weggeheizt“ werden. Dies wurde gemeinsam „gefeiert“. Frau Reiser formuliert generalisierend, dass sich in der sukzessiven Etablierung der neuen schulischen Ordnung von allen mit dem „zufriedengegeben“ wurde, was zur Verfügung stand; und das unter der Prämisse, das „Beste daraus zu machen“. Anders als in anderen Erfahrungsräumen erlebte Frau Reiser die Anfangszeit im Erfahrungsraum der A-Grundschule als von kollektiver Einigkeit getragen – ganz im Sinne ihrer auch an anderen Stellen rekonstruierbaren habituellen *Orientierung an Zugehörigkeit*. Während in anderen beruflichen Erfahrungsräumen ihre Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der anderen Pädagog:innen in Frage stand, verdeutlicht sie am zunächst profan anmutenden Beispiel des fehlenden Kopierers die kollektiv geteilte Einigkeit des Kollegiums. Man war sich einig, dass man die Option, an anderem Ort zu kopieren, nicht nutzen wollte. Darüber hinaus war man sich auch darüber einig, wie man mit dem allgemeinen Mangel an Ausstattung umgehen müsse. Dafür bedurfte es nicht der expliziten Verständigung. Obgleich des herausfordernden Charakters dieser Zeit, ließ man sich kollektiv von dem Mangel nicht beirren. Hier dokumentiert sich ein Verhältnis des pädagogischen Selbst Frau Reisers zu den anderen, das auf Kongruenz und kollektiver Geschlossenheit abhebt.

Im Fall Frau Akgündüz' zeigt sich ein anderes Verhältnis zu den Kolleg:innen. In der Eingangserzählung erinnert sie sich an ihre Anfangszeit an der A-Grundschule, mit der erstmals die Aufgabe einherging, eine Klasse zu leiten:

das war schon schwierig (1) also mich da (.) zurecht zu finden auch so ne Klasse vor mir zu haben und mit den irgendwie (1) ä:h was anzufangen @(2)@ das war schon richtig schwierig ich wusste tatsächlich nicht w-wo wo ist jetzt meine Platz //mmh// ich wusste nich wie das hier läuf, ich wollte auch nich so viel fragen ja nich auffallen @()@ (Frau Akgündüz, Z. 260–272)

Im Rückblick ergab sich in der Anfangszeit erstens die Herausforderung des Zurechtfindens und zweitens die des rollenförmigen Tuns „vor“ einer Schulklasse. Ein kurzes Auflachen nimmt dem Erlebten nicht das Herausfordernde, sondern

lässt vielmehr die anschließende, evaluative Rahmung in aller Ernsthaftigkeit hervortreten. Der Erfahrungsraum der A-Grundschule wird als einer eigenen schulischen Ordnung folgend konstruiert, die Frau Akgündüz als Unwissende betrat. Sie stand vor der Herausforderung, den ihr legitimen „Platz“ in der schulischen Ordnung zu finden und diese zu verstehen. Bei diesen Suchbewegungen um Hilfe zu bitten, nahm Frau Akgündüz rückblickend als illegitim wahr. Die A-Grundschule tritt als Sphäre hervor, die sich anders als die schulische Sphäre im Allgemeinen – wie sich in anderen Passagen zeigt – für sie zwar öffnete und von ihr betreten werden konnte, sich aber mit dem Eintritt als weiterhin fremde Sphäre entpuppte. Diese Fremdheitserfahrung ergab sich nicht nur daraus, dass Frau Akgündüz die eigentümliche Logik der Sphäre der A-Grundschule unbekannt gewesen war, darüber hinaus war es die Unmöglichkeit, andere nach dieser hilfeschend zu befragen. Die Scheu, in vermeintlich illegitim hohem Maße nach Hilfe zu fragen, ergab sich Frau Akgündüz folgend daraus, dass sie „ja nicht auffallen“ wollte. Die damalige Scham, Fragen zu stellen, mit der die Sorge einherging, als illegitim die schulische Sphäre Betretende entlarvt zu werden, kennzeichnet Frau Akgündüz mit einem Lachen in Absurdität. Nichtsdestotrotz tritt das damals Erlebte nochmals in aller erlebter Prekarität hervor, wenn Frau Akgündüz zum Ende der Passage ausführt, dass die mit ihrem Vornamen benannte Schulleiterin Natascha zwar durchaus als bemüht erlebt wurde, das Erleben der eigenen Fremdheit Frau Akgündüz‘ zur Logik der neubetretenen Sphäre zu bearbeiten, diese Bemühungen aber in ihrem Umfang limitiert gewesen waren.

Im Vergleich der ausgewählten Passagen aus den Fällen wird deutlich, dass in beiden die *Problemdimension 2* Bearbeitung erfährt. In beiden Fällen wird das Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den anderen – bisweilen nur implizit aufgerufenen – Kolleg:innen des Erfahrungsraums der A-Grundschule ausgehandelt. Im Fall Frau Reisers wird dabei auf kollektive Geschlossenheit und habituelle Kongruenz zwischen dem pädagogischen Selbst und den anderen abgehoben. Dies wird am Beispiel der Einigkeit über die Art und Weise des Umgehens mit dem Mangel der Anfangszeit illustriert. Im Fall Frau Akgündüz‘ steht in der betrachteten Passage die Herausforderung im Fokus, das pädagogische Selbst als legitimen Teil des Kollegiums zu positionieren. Wie an anderen Stellen, die hier nicht weiterführend betrachtet werden können, gelingt dies schließlich in einem Modus, der die Distanz zu anderen bewahrt, gleichsam anderen zuspricht, wie das pädagogische Selbst spezifische „Pl[ä]tz[e]“ in der schulischen Ordnung zu besetzen, mit denen individuelle professionsbezogene Aufgaben einhergehen.

Im Folgenden sollen die Rekonstruktionsergebnisse zusammengeführt werden, um diese schließlich mit Blick auf Professionalisierung in praxeologisch-wissenschaftlicher Perspektive gradieren zu können. Die Möglichkeit, die rekonstruierten Ausprägungen der beiden thematisch unterschiedlichen Problemdimensionen relationieren zu können, ermöglicht es schließlich, das „Muster“ (Nohl 2019,

S. 54) zu erkennen, das die Genese einer als eher professionalisiert zu beschreibenden Praxis verstehbar werden lässt.

5 Zusammenführung der Rekonstruktionsergebnisse und Gradierungen mit Blick auf Professionalisierung

In den Fällen Frau Reisers und Frau Akgündüz' finden die Problemdimensionen des Umgehens mit dem Abweichenden und der Positionierung des pädagogischen Selbst zu den anderen Bearbeitung. Die homologen Problemdimensionen liegen dabei in gänzlich unterschiedlichen Ausprägungen vor. Der Blick auf die Ausprägungen der ersten Problemdimension macht es zunächst möglich zu gradieren, in welchem Fall deutlicher von einer schüler:innenbezogenen Praxis gesprochen werden kann, welche die formale Bedingung einer *konstituierenden Rahmung* besitzt. Im Fall Frau Reisers wird das Abweichende zu dem, das Handlungsmöglichkeiten pädagogischen Tuns einschränkt. Das Verhalten des Schülers, der nicht nur der besonderen Unterstützung durch ein störendes technisches Hilfsmittel bedarf, sondern mit seinem selbstverletzenden Verhalten andere Schüler:innen irritiert, wird explizit entproblematisiert. Im Anspruch der Inklusion besitzt es vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen organisationalen Norm Legitimität, welche die Notwendigkeit von Unterstützung affirmiert. Implizit wird der problematische Charakter des Abweichenden dabei aufrechterhalten. Das Abweichende wird zum personenbezogenen Merkmal des Schülers und besitzt einen essentialisierenden Charakter, der langfristige Verhaltensveränderungen ausschließt. Das Versiegen pädagogischer Handlungsmöglichkeiten steht einer Etablierung einer konstituierenden Rahmung der schüler:innenbezogenen Praxis entgegen. Die Kontingenz des pädagogischen Tuns widerspricht der Möglichkeit, das spannungsvolle Verhältnis zwischen organisationaler *Norm der Unterstützung*, die abweichendes Verhalten explizit entproblematisiert, und pädagogischer Praxis zu vermitteln, die durch das abweichende Verhalten infrage gestellt wird. Dass das Abweichende nicht nur dazu führt, keine verlässlichen Handlungsroutinen im Umgang mit dem Abweichenden zu etablieren, sondern ebenso kein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum der gemeinsamen Praxis von Lehrerin und Schüler aufscheint, deutet auf einen Modus der Praxis hin, der als *Willkür* (s. Kap. 2) bezeichnet werden kann.

Dem gegenüber steht der Fall Frau Akgündüz'. Das abweichende Verhalten des Schülers Maxim wird nicht essentialisierend auf seine Person zurückgeführt, obgleich es explizit als Problem gekennzeichnet wird. Es wird zum Zubearbeitenden, das neue Handlungsoptionen einfordert. Es gelingt, diese in ein routineförmiges Tun zu überführen, das pädagogische Interventionen als stetige Prozesse von *Trial and Error* routinisiert. Verlässlichkeit für den Schüler, der den Interventionen aus-

gesetzt ist, wird dabei insofern hergestellt, als dass die Interventionen an Absprachen und Vereinbarungen mit ihm gebunden sind. In dieser Praxis wird gleichsam ein interaktiver Erfahrungsraum einer gemeinsamen Praxis von Lehrerin und Schüler eröffnet. Folglich kann die schüler:innenbezogene Praxis des Falls Frau Akgündüz' als deutlich professionalisierter graduiert werden als die Praxis Frau Reisers.

Nun stellt sich die Frage nach der Genese dieser Praxen. Empirisch zeigt sich die Verwobenheit von erster und zweiter Problemdimension. Obgleich die Problemdimensionen thematisch äußerst unterschiedlich sind, stehen ihre Ausprägungen – auch mit Blick auf andere Fälle der Studie, was diesen Befund stützt – in typisierbaren Verhältnissen zueinander. Im Fall Frau Reisers liegt eine erste Ausprägung der zweiten Problemdimension vor, die gemäß ihrer habituellen Orientierung auf Zugehörigkeit zum Kollektiv der Kolleg:innen abhebt. Im Fall Frau Akgündüz' ist hingegen das Verhältnis zu den Kolleg:innen eines, das von Momenten der Distanz zu den anderen geprägt ist. Im erstgenannten Fall verunmöglicht das Anstreben von Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der anderen letztlich, pädagogisches Scheitern mit Blick auf den Umgang mit dem Abweichenden zuzulassen. Die Möglichkeit, dass von anderen die eigene Handlungsunfähigkeit im Umgang mit dem abweichenden Schüler als Scheitern erkannt wird, wird zur Gefahr, aus dem Kollektiv der Kolleg:innen ausgeschlossen zu werden. Dies wird im Fall Frau Reiser deutlich, wenn sie an einer oben nicht zitierten Stelle des Interviews auf die Schulsozialarbeiterin Brigitta abhebt. Ihre Hilfe im Umgang mit dem Abweichenden wird zwar explizit als solche bestätigt. Gleichsam besteht mit ihrer Frage: „was ist hier denn los?“ (Frau Reiser, Z. 1270), wenn sie das Klassenzimmer betritt, die Gefahr, dass Frau Reiser als erfolgreiche Pädagogin und damit als legitimer Teil des Kollektivs der Kolleg:innen infrage gestellt wird. Solche Infragestellungen hatte sie bereits in andere beruflichen Erfahrungsräumen erleben müssen.

Dass im Fall Frau Akgündüz' die unbedingte Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der Kolleg:innen nicht aufgerufen wird, ermöglicht es ihr, in Distanz zu den anderen zu treten. Ist das eigene Tun nicht erfolgreich, besteht nicht die Gefahr, als Scheiternde identifiziert zu werden, die nicht legitimer Teil des Kollegiums wäre. Als diejenige, die schließlich ihren „Platz“ in der schulischen Ordnung gefunden hat, was in hier nicht dargestellten Passagen deutlich wird, wird es ihr vielmehr möglich, die Hilfe anderer anzunehmen. Dies illustriert sie am Beispiel des gemeinsamen Tuns mit dem Schulsozialarbeiter Arian an einer Stelle des Interviews, die oben nicht zitiert worden ist. Das, was Frau Akgündüz nicht leisten kann, kompensiert er mit seinem Wissen und Tun. So kann sie ihm eine „respektvolle und auch seh:r stabile Art //ja// mit Menschen umzugehen“ (Frau Akgündüz, Z. 493) attestieren, die dann bedeutsam wird, wenn Frau Akgündüz im Umgang mit dem Abweichenden an ihre Grenzen stößt. Ihre an zahlreichen Stellen des Interviews auftauchende habituelle *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* kann somit

insofern verschoben werden, als dass sie sich in Momenten des Konfrontiertseins mit dem Abweichenden an der Notwendigkeit geteilter pädagogischer Verantwortlichkeit orientiert. Pädagogisches Scheitern in der Konfrontation mit dem Abweichenden stellt – anders als im Fall Frau Reisers – somit die Zugehörigkeit zur schulischen Ordnung nicht infrage, sondern regt an, neue Handlungsmöglichkeiten zu finden.

6 Ausblick: Professionalisierung zwischen Problem- und Erfahrungsdimensionen

Abschließend soll nun auf die titelgebende Relationierung von Erfahrungsdimensionen des Habitus und Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraum geblickt werden. So kann betrachtet werden, was dies für (die Erforschung von) Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektiv bedeutsam macht. Die aspekthaft dargestellten Rekonstruktionen zeigen, dass bisweilen thematisch unterschiedlich anmutende organisationale *Problemdimensionen* in ihren Ausprägungen aufeinander bezogen sind und typisierbare Muster bilden. So wird in den Fällen Frau Reisers und Frau Akgündüz' deutlich, wie ein als mehr oder weniger professionalisiert zu gradierendes schüler:innenbezogenes Tun in Relation zu den Weisen der Positionierung des pädagogischen Selbst zu anderen pädagogischen Akteur:innen steht. Dort, wo das Selbst nicht primär an Zugehörigkeit zum Kollektiv der Kolleg:innen orientiert ist, liegt in dem organisationalen Erfahrungsraum einer Praxis im Anspruch der Inklusion das Potenzial, Scheitern als Möglichkeit anzuerkennen und pädagogische Routinen situativ zu erproben und anzupassen. Habituelle Erfahrungsdimensionen, die tiefer liegen mögen als kleingeschnittene Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums, können so verschoben werden. Im Fall Frau Akgündüz' gelingt so die Verschiebung einer habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hin zu einer *Orientierung an geteilter pädagogischer Verantwortlichkeit*. Im Fall Frau Reisers, wo Scheitern im Umgang mit dem Abweichenden Gefahr läuft, zur Infragestellung der legitimen Zugehörigkeit zum Kollektiv der anderen und damit zur schulischen Ordnung zu werden, kann das Abweichende zwar explizit entproblematisiert werden, Bewegungen auf der erfahrungsbasierten Ebene des Habitus, die neue Handlungsoptionen hervortreten lassen würden, bleiben jedoch aus.

Die dargestellten Befunde zeigen das Potenzial der Verschränkung von habituellen Erfahrungs- und organisationalen Problemdimensionen für die Perspektive einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung auf, die an pädagogischem Tun im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion interessiert ist. Es wurde deutlich – so die Hoffnung des Autors – wie die dokumenta-

rische Interpretation so die Komplexität von Professionalisierungsmomenten des Lehrer:innenhandelns im Anspruch der Inklusion verstehbar machen kann. Der praxeologisch-wissenssoziologische Blick, der in dem vorliegenden Band ausgeschärft wird, ermöglicht dies nicht nur abseits von normativen Positionierungen zu Inklusion, sondern auch abseits von präskriptiven Annahmen über pädagogische Professionalität. Dies soll auch als Plädoyer für den Einbezug methodischer Überlegungen um die relationale Typenbildung, deren Anspruch, ‚dokumentarisch‘ zu sein, mitunter infrage gestellt wird (Bohnsack et al. 2019), in die Diskurse um praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalisierung verstanden werden. Insbesondere dort, wo organisationale Praktiken noch nicht sozial sedimentiert sind, kann sie – so der Befund – die spezifische Eigenlogik organisationaler Erfahrungsräume und die damit einhergehende Eigenlogik von Professionalisierungsprozessen aufschließen.

Literatur

- Asbrand, Barbara (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (1), S. 4-8.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.). (2022a). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022b). 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.
- Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora F. & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmeyer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, S. 17-49). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V.
- Bourdieu, Pierre (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Eberhard Berg & Martin Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-401). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felser, Axel (2019). *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie*. Münster: Waxmann.
- Hackbarth, Anja (2021). Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation. In Bettina Fritsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi, Anselm Böhmer, Hannah Nitschmann, Charlotte Lietzmann & Florian Weitkämpfer (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 122-136). Opladen: Barbara Budrich.

- Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), S. 81-89.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissensoziologie* (S. 91-154). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In Vera Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 155-174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmeyer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Olk, Matthias (2024). *Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olk, Matthias (2022). Differenzierte Verantwortlichkeit. ‚Implizite Reflexion‘ im (berufs-)biographischen Sprechen einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch. In Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker & Susanne Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 130-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283- 293.
- Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, (26) 51, S. 25-32.
- Terhart, Ewald (2013). Das Ethos des Lehrberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 16 (62), S. 8-13.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u. Basel: Beltz
- Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Olk, Matthias, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen, Arbeitsbereich Schultheorie & Schulentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule im Anspruch der Inklusion, Professions- und Lehrer:innenforschung, Rekonstruktive Sozialforschung.

Email: olk@uni-bremen.de

Barbara Hövels und Petra Herzmann

„Dann würde ich kündigen – das tu ich mir nicht an.“ Dokumentarische Rekonstruktionen von Beiträgen im #twitterlehrerzimmer

Zusammenfassung

Ausgehend von öffentlichen Diskursen um den Lehrkräftemangel zielt der Beitrag darauf ab, zu untersuchen, wie Akteur:innen sich im digitalen Lehrer:innenzimmer der sozialen Plattform Twitter zu „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel“ (SWK 2022) austauschen. Rekonstruiert werden soll, wer sich an den Konversationen im öffentlichen #twitterlehrerzimmer beteiligt und wie sich das Sprechen über die Profession im Lichte von als unattraktiv benannten Arbeitsbedingungen vollzieht. Dazu werden im Kontext der veröffentlichten Empfehlungen, die im Kern eine Einschränkung von Teilzeit-Optionen für Lehrkräfte vorsehen, Kommunikationsbeiträge im digitalen Raum erhoben und dokumentarisch analysiert. Die Rekonstruktionen zeigen, dass Lehrkräfte berufliche Belastungen als Unzumutbarkeiten und Anlass für berufliche Abwendungen entwerfen. Professionsfremde Akteur:innen bringen kritische Fremdzuschreibungen in die Diskurse ein.

Schlagworte

Lehrkräftemangel, Berufskultur, digitale Lehrer:innenzimmer, virtuelle Ethnographie, Dokumentarische Methode

Abstract

“Then I would quit – I wouldn’t do that to myself.” Documentary reconstructions of posts in the #twitterlehrerzimmer

Based on public discourses about the shortage of teachers, the project aims to investigate how agents exchange views on „recommendations for dealing with the shortage of teachers“ (SWK 2022) in the digital teachers’ room on the social platform Twitter. The aim is to reconstruct who participates in the conversations in the public #twitterlehrerzimmer and how the conversation about the profession takes place in the light of working conditions that are labelled as unattractive. To this end, in the context of the published recommendations, which essentially provide for a restriction of part-time options

for teachers, communication contributions in the digital space are collected and documentarily analysed. The reconstructions show that teachers describe professional stress in often emotionalised linguistic modes as unacceptable and a reason for turning away from the profession. Agents from outside the profession introduce critical external attributions into the discourse.

Keywords

Teacher shortage, professional culture, digital teachers' rooms, virtual ethnography, Documentary Method

1 Einleitung

Im Zusammenhang mit einem als problematisch eingeschätzten Lehrkräftemangel als Teil eines allgemeinen Fachkräftemangels wird in massenmedialen Berichten ein Bildungsnotstand (Geers 2023) ausgerufen. Zeitgleich werden in öffentlichen Diskursen Berufsausstiege von Lehrpersonen thematisiert (Koch 2023), die wiederum den Lehrkräftemangel noch verschärfen dürften. Der Lehrberuf erscheint darin unattraktiv, da er u. a. mit umfangreichen Aufgaben und wenig Wertschätzung einhergehe (ebd.). Zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels werden bildungspolitisch verschiedene Maßnahmen vorgeschlagen, die selbst allerdings kritisch diskutiert werden. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es zu rekonstruieren, wie in schriftlichen Konversationen des digitalen Lehrer:innenzimmers bei Twitter¹ der Diskurs um „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz SWK 2022) initiiert und geführt wird, die im Kern eine Einschränkung von Teilzeit-Optionen für Lehrkräfte und damit eine Veränderung ihrer Arbeitsbedingungen vorsehen.

Mit unserer Untersuchung wenden wir uns einem Datenmaterial zu, das in der Professionsforschung bisher vergleichsweise wenig berücksichtigt wird. Aus zwei Gründen halten wir Beiträge im digitalen Lehrer:innenzimmer für interessant: Zum einen, um Beiträge von Akteur:innen, die sich (im weiteren Sinne) auf Aspekte der Profession des Lehrberufs beziehen, in ihrem (kommunikativen) Entstehungszusammenhang zu erfassen. Zum anderen, um davon ausgehend wechselseitig hervorgebrachte Sinngehalte der Akteur:innen zu identifizieren, die im öffentlichen Sprechen über die Profession Lehrer:in – auch unter Beteiligung von Vertreter:innen der Berufsgruppe selbst – hervorgebracht werden. Damit schließen wir in gewisser Weise an berufskulturelle Untersuchungen zu kollegialer Kom-

1 Wenngleich die Plattform Twitter nach der Übernahme durch den US-Investor und Unternehmer Elon Musk im Juli 2023 in ‚X‘ umbenannt wurde, so orientieren wir uns in unserem Beitrag an der Benennung, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung des vorliegenden Untersuchungsvorhabens aktuell war.

munikation als „Strukturierungsprinzip sozialer Praxis“ (Goldmann 2018, S. 132) an. Dass der digitale Raum öffentlich zugänglich ist und sich folglich Professionsfremde beteiligen können, erweitert diese berufskulturelle Perspektive wie folgt: Berufskulturelle Deutungen werden nicht nur von Lehrer:innen selbst, sondern als im Austausch mit Außenstehenden, „im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdpositionierung“ (Dietrich et al. 2022, S. 293) hervorgebracht, gedacht. Sie sind demnach „immer nur vorläufiges [...] Ergebnis eines wechselseitigen Positionierungsgeschehens [...], in dem Lehrpersonen als je bestimmte adressiert werden und sich in Positionierungen zu diesen Adressierungen verhalten – und dadurch wiederum als je bestimmte adressierbar werden“ (ebd.). Daher interessieren wir uns erstens dafür, wer sich an den Konversationen im #twitterlehrerzimmer beteiligt (Lehrer:innen selbst – andere Personen) bzw. inwiefern sich die Beteiligten als Lehrkräfte oder Professionsfremde zu erkennen geben und zweitens, wie sich das Sprechen in den schriftlichen Kommunikationsbeiträgen im digitalen Raum vollzieht. Folgendes Vorgehen liegt unserem Beitrag zugrunde: Zunächst stellen wir – an medientheoretische und wissenssoziologische Überlegungen angelehnt – grundlegende Merkmale von akteur:innenseitigen, interaktiven Positionierungspraktiken in digitalen (Erfahrungs-)Räumen wie dem #twitterlehrerzimmer vor (Kap. 2). Daran schließen sich Ausführungen zum Untersuchungsdesign unserer netnographisch-teilnehmenden Beobachtung im digitalen #twitterlehrerzimmer an (Kap. 3). Die zentralen Befunde der rekonstruierten Diskursorganisation im Zusammenhang mit möglichen Veränderungen von Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels stellen wir entlang zweier diskursinitiiender Modi des Sprechens dar, die wir als Modus sachlicher Analyse und als Modus emotionaler Selbstkundgabe bezeichnen (Kap. 4). Wir schließen mit einem zusammenfassenden Fazit (Kap. 5).

2 Digitale Lehrer:innenzimmer als neue Diskursräume

Die medientheoretische Annahme einer Verwobenheit digitaler Medien in den Alltag, die „neue Wahrnehmungen des Sozialen und damit zusammenhängende neue Figurationen und Interpretationen von Welt“ (Schmidt-Lux & Wohlrab-Sahr 2020, S. 4) mit sich führt, lässt sich auch auf Lehrer:innen als Akteur:innen einer mediatisierten Gesellschaft beziehen. Als zusätzliche Ressource für soziale Praktiken des Sprechens stellt sich in der spätmodernen „Netzwerkgesellschaft“ (Castells 2001) das Internet mit seinen vielfältigen Web 2.0-Anwendungen dar. Vor dem Hintergrund einer „von digitalen oder digitalisierten Medien durchzogenen Realität“ (Verständig & Holze 2020, S. 127) ermöglichen soziale Medien Akteur:innen, Kommunikationsbeiträge mithilfe von Texten, Fotos und Videos als Formen von Selbst- und Fremdbeobachtungen (Breidenbach 2022)

oder Entwürfe von Selbst und Welt (Dörre 2022) zu veröffentlichen, die zugleich als Anschlussstellen (Bucher 2020) für kommunikative Reaktionen anderer auf Interaktion angelegt sind. Dabei dienen Adressierungsmarker wie das Hashtag #twlz (als Abkürzung für das #twitterlehrerzimmer) als Interaktionswerkzeuge, die die „Diskursarchitektur“ (ebd., S. 128) von Netzwerken wie Twitter strukturieren und rahmen.

Auf diese Weise können Akteur:innen Beiträge in einem öffentlichen Raum platzieren bzw. durch Aufrufen des Hashtags sie interessierende Tweets auffinden und darauf reagieren. „Das ‚doing social media‘ vollzieht sich gleichermaßen im individuellen Akt des Auswählens und Aufzeichnens wie auch im intersubjektiven Akt des Mitteilens und Teilens“ (Böhnke et al. 2022, S. 14). Durch partizipative Praktiken (in Form von ‚Posts‘, Antworten oder ‚Gefällt mir‘-Angaben) gestalten Akteur:innen einen virtuellen, für jede:n zugänglichen Raum wie den des #twitterlehrerzimmers performativ mit: Dieser stellt sich als „durch verschiedene Individuen in ihrem Zusammenspiel zu Vollziehendes“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 360) dar. Indem sich die Akteur:innen in und zu diesem Raum kommunikativ in schriftlichen (oder multimodalen) Beiträgen positionieren und die daran Mitwirkenden adressieren, können Formen von Vergemeinschaftungen entstehen. Im Kern beziehen diese sich darauf, dass man glaubt, eine Gemeinsamkeit (bspw. ein Interesse/einen Beruf) zu teilen, so dass „connective yet not necessarily collective“ (Papacharissi 2014, S. 128) agiert werden kann.

Dass sich auch professionsfremde Akteur:innen einbringen können, wirft Fragen nach der Konjunktivität des digitalen Raumes „als Schnittmenge unterschiedlicher Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2017, S. 119) auf. Davon ausgehend, dass Akteur:innen Angehörige je spezifisch verwobener, teils strukturidentischer, teils unterschiedlicher Erfahrungsräume sind, fasst Ralf Bohnsack (ebd.) auf Karl Mannheim (1964) bezugnehmend den digitalen Raum als Ort der Artikulation von Erlebnisschichtungen. In diesem findet ein wechselseitiges Zusammenspiel der Akteur:innen statt. Das Wissen, das notwendig ist, um dazuzugehören, ist in dieser Perspektive „in die Handlungspraxis eingelassen, besteht mithin im ‚Mitmachen-Können‘ und muss nicht reflexiv verfügbar sein“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 360). Vergemeinschaftung im #twitterlehrerzimmer ist also zunächst formal durch das Mitmachen organisiert. Inwiefern über Beiträge dabei wechselseitig Sinn konstituiert wird, gilt es genauer zu analysieren.

Vor allem im internationalen Raum untersuchen Studien, wie oder warum Lehrkräfte soziale Netzwerke nutzen und verweisen im Rahmen der Befunde bspw. auf die Möglichkeit des niedrigschwelligen Zugangs zu Informationen (Carpenter & Krutka 2015), des Aufbaus von „professional learning networks“ (Aguilar et al. 2021; Trust 2012) und der Selbstbestimmung hinsichtlich der verhandelten Themen (Risser et al. 2019). Auch in Befragungen von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum wird Kooperation zum Zweck der Professionalisierung als zentrales

Anliegen von Lehrkräften, die in digitale Netzwerke eintreten, genannt (Kruse et al. 2023). Selbstbeschreibungen von Lehrkräften verweisen darauf, dass sie sich als Innovateur:innen verstehen, die im öffentlichen virtuellen Raum auf Missstände des Bildungssystems hinweisen und gemeinschaftlich Ideen für Veränderungen entwickeln wollen (Klinge 2023; Blume 2019). Dazu, *wie* Lehrer:innen in virtuellen Räumen (inter-)agieren, liegen bisher wenige Untersuchungen vor (z. B. Hövels & Herzmann 2021; Pirker 2020). Diese verweisen – vergleichbar zu den Interviewstudien – darauf, dass Akteur:innen digitale Räume nutzen, um sich über im weitesten Sinne als herausfordernd eingeschätzte Situationen aus dem beruflichen Alltag auszutauschen. Die Rekonstruktionen deuten zudem auf Positionierungen der Vergewisserung und Solidarisierung in Anbetracht bildungspolitischer Vorgaben – insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher und schulischer Krisen (Hövels & Herzmann 2024). Wer sich in die Diskurse einbringt und wie diese geführt werden, ist allerdings (noch) kaum untersucht.

3 Untersuchungsdesign

Mit unserer Untersuchung verfolgen wir die Frage, wie sich in Beiträgen des digitalen Lehrer:innenzimmers bei Twitter Diskurse um zur Debatte stehende bildungspolitische ‚Maßnahmen‘ gegen den Lehrkräftemangel vollziehen und wer sich daran beteiligt bzw. als wer zu erkennen gibt. Dazu stellen wir zunächst dar, wie wir Tweets und Replies als unser Datenmaterial aufbereiten und wie sich unser Sample zusammensetzt (Kap. 3.1). Vor diesem Hintergrund begründen wir die Wahl der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode für unser Untersuchungsvorhaben (Kap. 3.2).

3.1 Datenmaterial und -erhebung

Die schriftlichen Beiträge (wie Tweets und Replies) im digitalen Raum lassen sich als technisch-digitale Artefakte oder ‚Spuren‘ von Interaktionen und Kommunikationen“ (Meißner 2015, S. 38) verstehen. Wir fassen die Beiträge übergeordnet als selbstläufige und schriftliche Konversationen auf, die nicht durch Forscher:innen initiiert sind. Diese medial schriftlich, konzeptionell eher mündlich (im Sinne des Gebrauchs verkürzter und informeller Sprache) geprägten Beiträge (Aktaş et al. 2020) erwecken den Eindruck von Alltagskommunikationen im Sinne beiläufiger Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche. Die Konversationen weisen damit für deren Erforschung zu berücksichtigende Besonderheiten auf: Die digitalen Beiträge stellen – als schriftliche Gespräche gefasst – Formen „sich selbst steuernde[r] Systeme“ (Asbrand et al. 2020, S. 303) dar, in denen das Rederecht grundsätzlich auf der „Grundlage der Anerkennung egalitärer Beteiligung“ (ebd.) durch Selbstwahl verteilt wird. Dies geschieht allerdings innerhalb der durch die technisch-mediale Diskursarchitektur der Plattform Twitter vorstrukturierten Rahmung. Anders als

face-to-face-Gespräche sind die schriftlichen Konversationen asynchron, so dass gewisse Zug- und Schließungszwänge entfallen. Auch zeichnen sie sich durch Multi-Threading aus: Die Möglichkeit, dass Akteur:innen zeitgleich Replies auf einen Tweet verfassen und weitere Akteur:innen sowohl den Ausgangstweet als auch die Replies beantworten können, führt zu einer Verästelung der Diskurse (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Diese Simultanität gilt es in der Analyse zu berücksichtigen (vgl. Kap. 3.2).

Zum grundlegenden Verständnis des Feldes #twitterlehrerzimmer als Diskursraum erfolgte eine langfristige (Forberg & Schilt 2023) netnographisch-teilnehmende Beobachtung (Kozinets 2015; Hine 2000), indem wir möglichst vielen öffentlichen Accounts bspw. von Bildungsinfluencer:innen (Höfler 2020) und sich durch entsprechende Hashtags der informellen Interessengemeinschaft zuordnenden Akteur:innen gefolgt sind. Für das vorliegende Untersuchungsvorhaben ergibt sich aber die (forschungspragmatische) Notwendigkeit, den Datenkorpus einzugrenzen. Als Bezugspunkt wurde ein Ereignis gewählt, dem in der gesellschaftlichen Debatte um den Lehrer:innenmangel Bedeutung zukommt: die Veröffentlichung von „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ durch die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK 2023, 2022). Für im Beruf stehende Lehrkräfte beziehen sich diese zentral auf die vorgeschlagene Maßnahme, „die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit zu begrenzen“² (ebd., S. 11). Damit betrifft das Dokument diejenigen Akteur:innen des digitalen Lehrer:innenzimmers, die sich als Lehrkräfte positionieren, direkt.

Im zeitlichen Kontext der benannten Veröffentlichung (SWK 2022)³ wurden 22 Tweets im #twlzl, die unterschiedlich implizit bzw. explizit Bezug auf Vorschläge zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels nehmen, als Bildschirmfotos erfasst. Diese Tweets verstehen wir als Initiierungen (im Sinne von Propositionen) von Diskursen. Damit legen wir zunächst Anfänge von Diskursverläufen innerhalb eines sich fortwährend neu formierenden Gesamtdiskurses im #twitterlehrerzimmer fest. Zugleich bestimmen wir über die Festlegung einer (relativ) abgeschlossenen thematischen Bearbeitung (zur Konklusion vgl. Kap. 3.2) die Diskurseinheit insgesamt. Eine Diskurseinheit stellt in unserem Sample einen Fall dar. Für den vorliegenden Beitrag haben wir aus den 22 Tweets wiederum zwei Fälle ausgewählt.

2 Dies wird damit begründet, dass in diesem Bereich „die größte Beschäftigungsreserve“ (ebd.) bestünde. Zwar stellten sich im Januar 2023 veröffentlichte Zahlen zum Anteil der in Teilzeit tätigen Lehrkräfte (SWK 2022) als falsch heraus und wurden in einer aktualisierten Version im April 2023 (SWK 2023) nach unten korrigiert. An dem zentralen Vorschlag, die Möglichkeit von Teilzeit zu reduzieren, wurde in der aktualisierten Version (SWK 2023) mit der gleichen Begründung jedoch festgehalten.

3 Die erste Veröffentlichung von Empfehlungen (SWK 2022) führte innerhalb des digitalen Raumes nicht nur unmittelbar, sondern über mehrere Wochen zu Debatten, wobei sich die Dauer im virtuellen Raum mit unserer Suchabfrage über Google Trends deckt, die eine (vorläufige) Abnahme des (gesellschaftlichen) Interesses am Thema nach einem ca. vierwöchigen Zeitraum feststellt.

In Anlehnung an die Dokumentarische Methode wählen wir solche fallbezogenen Diskursinitiierungen aus, die erstens metaphorisch dicht sind und damit – wie zu zeigen sein wird – Zugang zu impliziten Wissensbeständen ermöglichen und die zweitens im virtuellen Raum besonders große Resonanz erzeugten, d. h. eine hohe Reaktionsdichte aufweisen.

3.2 Datenauswertung

Für die Analyse der Beiträge digitaler Kommunikation nutzen wir die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021; Nohl 2017; Bohnsack et al. 2013). Untersucht werden sollen die wechselseitigen Bezugnahmen der Beiträge, d. h. das *Wie* der Diskursorganisation. Damit folgen wir der Annahme, dass sich „in den Gesprächen weit mehr vollziehe als nur eine situative Aushandlung zwischen Individuen“ (Goldmann 2019, S. 3). Vielmehr produzieren die Akteur:innen wechselseitig auf der Basis ihrer konjunktiven Erlebnisschichtungen Sinn, der „arbeitsteilig [...] zur Artikulation“ (Bohnsack 2021, S. 36) gebracht wird. So erhält ein kommunikativer Akt als Geste seine Bedeutung „im atheoretischen, praktischen Vollzug, und zwar durch die Reaktionen anderer auf diese Geste“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 350).

Zur Rekonstruktion der Diskursorganisation folgen wir den Auswertungsschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013). Dabei werden – dem ersten Auswertungsschritt der Dokumentarischen Methode entsprechend – die jeweiligen thematischen Verläufe der Tweets und Replies, die wir als „Diskursbewegungen“ (Przyborski 2004, S. 55) begreifen, festgehalten. Für die reflektierende Interpretation schlägt die Dokumentarische Methode vor, drei formal zu unterscheidende Textteile zu analysieren. Dabei suchen wir Passagen, in denen sich der sequentielle Dreischritt von Proposition, Elaboration und Konklusion zeigt, damit Orientierungsgehalte rekonstruiert werden können (Przyborski 2004). In diesem Zusammenhang verstehen wir einen Tweet als Proposition und erstes Entwerfen eines Sinnzusammenhangs. Eine Reply fassen wir als Diskursbewegung, die sich auf den propositionalen Sinnzusammenhang bezieht und diesen beispielsweise exemplifizierend elaborieren kann. Wenn eine Reply einen Sinnzusammenhang thematisch abschließt, stellt diese für uns eine Konklusion dar. Rekonstruierbar werden soll so der implizite, wechselseitig hervorgebrachte „Orientierungsgehalt, die Ebene des konjunktiven Sinns, die Produktionsregeln, die eine Interaktion erst möglich machen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 374).⁴

Um also zu erschließen, welcher implizite Orientierungsgehalt die Diskurseinheit insgesamt strukturiert, werden für unseren ersten Fall einer Diskursinitiierung

⁴ Diese lassen sich – der Leitdifferenz der Dokumentarischen Methode in Anlehnung an Karl Mannheim entsprechend – von expliziten, kommunikativen Wissensbeständen unterscheiden, die bspw. auf von außen induzierte Normen und Erwartungen rekurrieren (u. a. Bohnsack 2021).

fallintern minimal kontrastiv weitere Threads als Resonanzstränge in die Analyse mit einbezogen. Zudem versuchen wir durch die Analyse dieser (teils zeitgleich auf die Proposition erfolgten) Threads die Simultanität der digitalen Gespräche zu berücksichtigen. Fallübergreifend setzen wir die Analyse des ersten Falls in Bezug zur zweiten Proposition und den dazugehörigen Diskursbewegungen von Fall 2. Dabei wählen wir minimal und maximal kontrastive Passagen, um übergeordnet Homologien oder Differenzen hinsichtlich der wechselseitig hervorgebrachten Orientierungsgehalte zu untersuchen. Dem Umfang des vorliegenden Beitrags geschuldet, plausibilisieren wir die Befunde anhand ausgewählter Ausschnitte unserer reflektierenden Interpretationen.

4 Befunde zur Diskursgestaltung im Kontext bildungspolitischer „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel“

Die folgenden beiden Fälle greifen zwei Propositionen auf, die Bezug auf die „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel“ (SWK 2022) nehmen. In der Darstellungslogik folgen wir den Modi der thematischen Entfaltung bzw. Redestrategien, mit deren Hilfe die Diskurse jeweils initiiert werden. In Fall 1 lässt sich die Diskursinitiierung als argumentativ kennzeichnen. Wir bezeichnen diese als Modus sachlicher Analyse (Kap. 4.1). Kontrastiv dazu wird in Fall 2 ein Diskurs über einen Tweet initiiert, der eher auf einer Ebene persönlicher Schilderung angelegt ist. Dies erfolgt in einem Modus emotionaler Selbstkundgabe, der sich gerade nicht über argumentative Begründungen ausweist (Kap. 4.2).

4.1 Fall 1: Diskursinitiierung im Modus sachlicher Analyse

Die Proposition des ersten Beispiels weist drei aneinandergereihte, zusammengehörige Tweets von einem Account auf, von denen der zweite und dritte als (selbstreferentielle) Elaborationen gefasst werden können. Dies dient der Begründung verschiedener Prognosen, die im Hinblick auf die (mögliche) Umsetzung der „Empfehlungen“ (SWK 2022) entworfen werden (siehe Abb. 1). Dem Tweet eingebettet ist ein Link zu einem massenmedialen Bericht über die entsprechenden Maßnahmen.



Abb. 1: Diskursinitiiierende Tweets: Noch unattraktivere Arbeitsbedingungen
(Quelle: eigener Screenshot der App Twitter)

Die Proposition präsentiert verschiedene Szenarien in Form von Gewissheiten, in denen sich jeweils das Problem des Lehrkräftemangels noch verschärft: Einerseits wird demnach eine Einschränkung von Teilzeitoptionen ein Ausscheiden aus dem Beruf bewirken. Eine argumentative Elaboration erfolgt in der Fokussierungsmetapher „die letzte Rettung“, die zuspitzend eine dramatisierende Dichotomie in Form eines Entweder-Teilzeit-Oder-Burnout entwirft und Teilzeit als einzige Möglichkeit markiert, den Lehrberuf auszuüben, ohne ernsthaft durch Überarbeitung zu erkranken. Andererseits wird das Aussetzen von Teilzeitoptionen den Nachwuchs davon abhalten, den Beruf zu ergreifen. Wenngleich beiläufig eine positive Rahmung des Berufs aufscheint („toll[.]“), so scheinen die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen hier dominant. Einher geht dies mit einem Wendepunkt innerhalb der eigenen berufsbezogenen Wahrnehmung, die sich in der Aussetzung einer Empfehlung des Berufs anderen gegenüber als Nicht-Mehr zuspitzt. Dies erfolgt entlang argumentativer Begründungsmuster, die den Eindruck erwecken, dass vorliegend ein:e Expert:in spricht, der:die ob seiner/ihrer Sachkompetenz

eine sichere Prognose für die Zukunft abzugeben vermag, so dass das Handeln der bildungspolitischen Arbeitgeber:innenseite zugleich als kontrafaktisch und unprofessionell gekennzeichnet wird. Dabei stellt der Beitrag einen indirekten Vergleich her, wobei der Referenzrahmen auf der Ebene des allgemeinen Fachkräftemangels verortet wird, der für Arbeitgeber:innen mit der Notwendigkeit einhergeht, „um Personal zu werben“. Implizit wird ein positiver Gegenhorizont entworfen, der mit attraktiven Arbeitsbedingungen und einer machtvollen Position von Annahme oder Zurückweisung für Lehrkräfte einhergeht.

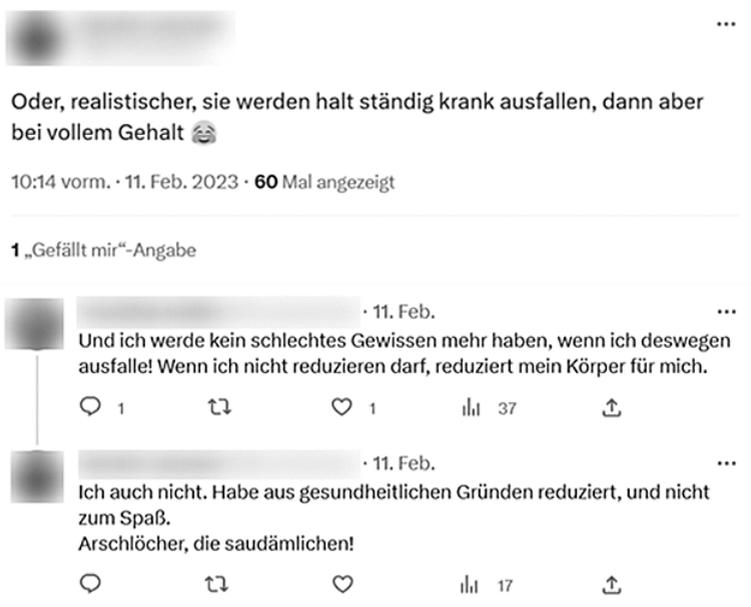


Abb. 2: Replies (Ausschnitt) auf Diskursinitiierung: Noch unattraktivere Arbeitsbedingungen, Diskursstrang Gewissen (Quelle: eigener Screenshot der App Twitter)

Die vorliegende Reply (siehe Abb. 2) nimmt auf die vorangegangene Proposition insofern Bezug, als sie validierend elaboriert wird, nämlich unter dem Aspekt der Überlastung, die mit einer Vollzeittätigkeit als Lehrer:in einhergeht. Ein (dauerhaftes) krankheitsbedingtes Ausscheiden der Proposition wird dabei in Richtung eines regelmäßigen, kurzfristigen Ausstiegs durch Erkrankung abseits finanzieller Nachteile modifiziert. Dieses wird im Anschluss im Modus der individuellen Exemplifizierung als unfreiwillige, zugleich logische Folge einer Tätigkeit, deren Umfang (in Form einer Vollzeittätigkeit) fremdbestimmt vorgegeben wird, markiert.

In diesem Kontext wird die Beziehung zwischen kultusministerieller Arbeitgeber:innenseite und Lehrkräfteseite als defizitär modelliert. Dies geschieht in Form einer Gegenüberstellung zwischen persönlicher Begründung für die Wahl von Teilzeit („aus gesundheitlichen Gründen“) und der von der politischen Seite so wahrgenommenen, den Lehrkräften unterstellten Begründung („aus Spaß“). Der selbstfürsorglichen Verantwortung wird als negativer Gegenhorizont eine auf persönlichen Nutzen ausgerichtete, verantwortungslose Perspektive, die den Eindruck mangelnder Empathie erweckt, gegenübergestellt. Eine Konklusion des Diskursstrangs erfolgt im Modus einer Beschimpfung, („Arschlöcher, die saudämlichen“), die als Ausdruck von Rat- und Sprachlosigkeit verstanden werden kann. Damit werden weitere Deutungen, Argumente bzw. Perspektiven als potenziell erfolglos und hinfällig markiert.

In einem simultanen, minimal kontrastiven Diskurszweig (siehe Abb. 3) zur Proposition, den wir dem Umfang des vorliegenden Beitrags geschuldet nur skizzieren können, zeigt sich ein ähnlicher Modus, der sich als emotionalisiert bezeichnen lässt.

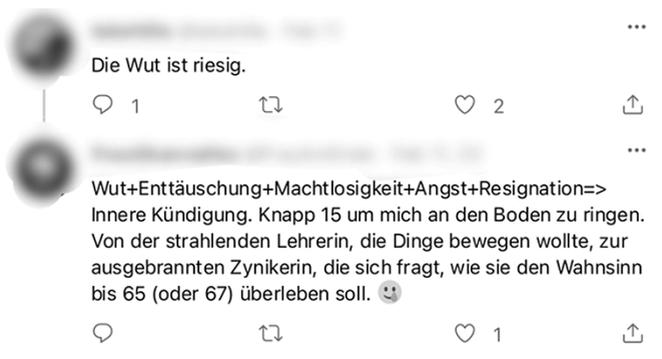


Abb. 3: Replies (Ausschnitt) auf Diskursinitiation: Noch unattraktivere Arbeitsbedingungen, Diskursstrang Wut (Quelle: eigener Screenshot der App Twitter)

In der Transposition „Die Wut ist riesig“ offenbart sich aufgrund einer fehlenden Bezugnahme auf den konkreten Inhalt der vorgeschlagenen Maßnahmen eine gewisse Sprachlosigkeit, wodurch ein Eindruck von Hilflosigkeit entsteht. Eine Exemplifizierung validiert die emotionale Aussage, indem weitere persönliche Emotionen und Wahrnehmungen in Form einer Addition („Wut + Enttäuschung + Frustration + Machtlosigkeit + Angst + Resignation“) benannt werden, bei der es nur ein folgelogisches („=>“) und richtiges Ergebnis der ‚Rechnung‘ („Innere Kündigung“) geben kann. In Form einer biographischen Kurzgeschichte der letzten „Knapp 15 [Jahre]“ erfolgt eine selbstreferentielle Erzählung, in der

die Berufsbiographie metaphorisch als Ringkampf erscheint, der als verloren gilt („um mich an den Boden zu ringen“). Die folgende skizzenhafte Abhandlung zu dieser Rechnung bzw. zu diesem finalen Schaukampf ist durch sprachliche Gegensätze geprägt und beginnt dramaturgisch wie eine Heldenreise („Von der strahlenden Lehrerin, die Dinge bewegen wollte“), die zur Niederlage („zur ausgebrannten Zynikerin“) führt. Abschließend nimmt der Beitrag Bezug auf eine reguläre berufliche Laufbahn und den an deren Ende stehenden Ausstieg durch eine Pensionierung („bis 65 (oder 67) [Jahre]“), wobei sich zeigt, dass es unvorstellbar erscheint, diesen regulären Weg zu gehen. Dies wird durch die Wahl dramatisierender Formulierungen („Wahnsinn“, „überleben“), die offenbar auf den Berufsalltag referieren, verdeutlicht. Dieser Alltag scheint wie ein andauernder, zermürbender Kampf, der nicht über lange Zeitstrecken des Lebens bewältigt werden kann. Die Trauer über die Ratlosigkeit, die sich daraus ergibt, wird durch einen weinenden Smiley zum Ausdruck gebracht, der zugleich eine konkludierende Funktion erfüllt. Eine thematische Konklusion erfolgt in beiden Diskurssträngen nicht durch explizite Konversationsmarker. Vielmehr brechen die Gespräche dadurch ab, dass weitere Antworten anderer Akteur:innen ausbleiben.

4.2 Fall 2: Diskursinitiierung im Modus emotionaler Selbstkundgabe

Die Diskursinitiierung des Vergleichsfalls setzt die debattierten Empfehlungen in Relation zu einer individuellen, berufsbiographischen Ebene, wobei sich zugleich eine explizite Positionierung zum Feld der Lehrprofession zeigt (siehe Abb. 4).

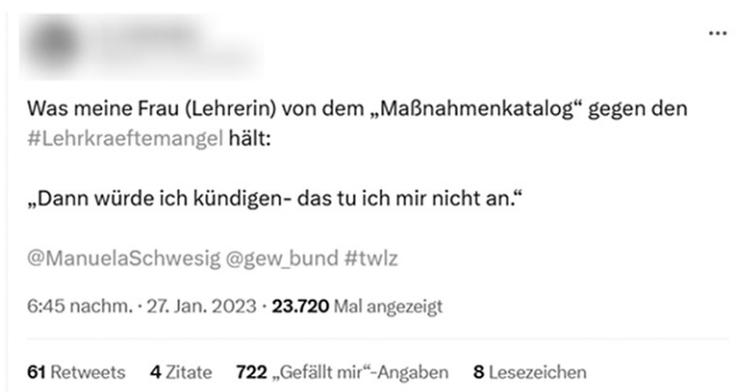


Abb. 4: Diskursinitiierender Tweet: Meine Frau: „Dann würde ich kündigen“ (Quelle: eigener Screenshot der App Twitter)

In der Proposition wird eine selbstreferentielle Verortung als Ehepartner:in einer Lehrkraft vorgenommen. Der diskursinitiierende Beitrag weist dabei einen

Modus persönlicher Betroffenheit auf, der zusätzlich dadurch hervorgehoben wird, dass der Beruf eingeklammert an zweiter Stelle genannt wird – die Person wird vorrangig als Ehefrau und erst dann in ihrer professionsbezogenen Betroffenheit als Lehrerin positioniert. In diesem Zusammenhang wird angekündigt, ihre – nicht die eigene – Einschätzung darzulegen. Die kommunikative Einlösung erfolgt unmittelbar im Rahmen einer Zitatwiedergabe, die diese Meinung in Form einer bereits getroffenen, handlungspraktisch relevanten Entscheidung zum Ausstieg aus dem Beruf (implizit für den Fall der Inkraftsetzung der empfohlenen Maßnahmen) konkretisiert. Dabei werden die „Empfehlungen“ (SWK 2022) der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission, über deren mögliche Umsetzung zum Zeitpunkt des Tweets nichts bekannt war, vorliegend zum „Maßnahmenkatalog“ umgedeutet, worin sich eine semantische Nähe zu einem negativ konnotierten Begriffsfeld wie dem eines Bußgeldkatalogs offenbart. Die Maßnahmen werden offenbar als Zumutung empfunden. Der Eindruck von Ablehnung verschärft sich durch die weitere Wortwahl, da die Wendung „sich (oder jmd.) etwas antun“ in semantischer Nähe zu Aspekten wie Leid, Schmerz oder Gewalt in Zusammenhang gebracht werden kann. Implizit ergibt sich der Anschein, dass bereits leidvolle Erfahrungen innerhalb der Profession gemacht wurden. Zudem fällt die elliptische Art der Formulierungen auf, die mit einem Verzicht auf jegliche argumentative Begründung der angekündigten Entscheidung einhergeht: Ein Verhandlungsspielraum im Sinne einer Möglichkeit für den Austausch von Argumenten im Sinne eines Für und Wider, in deren Rahmen möglicherweise ein positiver Gegenhorizont im Hinblick auf die weitere Zukunft innerhalb der Lehrprofession gezeichnet werden könnte, wird nicht eröffnet, sondern durch einen Entschluss in Form eines folgelogischen Wenn-dann ersetzt. Die Entscheidung ist offenbar gefallen; die Absichtserklärung wird nun (nur noch) verbal durch Adressierungsmarker („@“, „#“) all denen gegenüber expliziert, für die dies von Relevanz sein könnte oder sollte: der Ministerpräsidentin von Mecklenburg-Vorpommern als höchsten Vorgesetzten der eigenen Arbeitgeber:innenbehörde, einer Gewerkschaft, die für sich in Anspruch nimmt, Interessen von Lehrer:innen zu vertreten und anderen Lehrkräften, die den Diskursraum des virtuellen Lehrer:innenzimmers betreten.

Der kommunikative, anekdotische Modus, wie er vorliegend entlang einer dargelegten persönlichen Beziehung (zu einer Lehrkraft) entfaltet wird, wird von Akteur:innen in elaborierenden Bezugnahmen aufgegriffen und durch Vertrautheit und Nähe suggerierende Gesprächsfloskeln erwidert, wie beispielhaft anhand der folgenden Exemplifizierung (siehe Abb. 5) verdeutlicht werden soll. (Die Inszenierung von) Einigkeit wird dabei bspw. durch sprachliche Einschübe, die Empathie bzw. persönliche Betroffenheit offerieren, hergestellt. Die Perspektive auf den vorliegenden Fall wird zudem als gültig für (potentiell) alle Lehrkräfte verallgemeinert und validiert.



Abb. 5: Reply (Ausschnitt) auf Diskursinitiierung: Meine Frau: ‚Dann würde ich kündigen‘, Diskursstrang Schönen Gruß (Quelle: eigener Screenshot der App Twitter)

Demgegenüber beziehen sich professionsfremde Akteur:innen der Öffentlichkeit antithetisch auf den Entwurf des Lehrberufs als belastungsreich, indem sie die Lehrkräfte auf ihre angeblichen Privilegien hinzuweisen versuchen. Andere Beitragende wiederum reagieren darauf vorrangig in kommunikativen Mustern, die kollegial unterstützend und solidarisierend erscheinen. Exemplarisch zeigt sich dies an folgendem Diskursstrang (siehe Abb. 6) zur obigen Proposition:



Abb. 6: Replies (Ausschnitt) auf Diskursinitiierung: Meine Frau: ‚Dann würde ich kündigen‘; Diskursstrang Supermarkt (Quelle: eigener Screenshot der App Twitter)

Der Redebeitrag richtet sich mit einer unpersönlichen Ansprache in Form einer rhetorischen Frage an die Professionsgemeinschaft und setzt damit die am Diskurs Beteiligten, sich als Lehrkräfte Positionierenden indirekt unter den Zugzwang einer Antwort in Form eines Eingeständnisses. Als Referenz zur Bewertung der Arbeitsbedingungen der Lehrer:innen werden Kassierer:innen im Supermarkt herangezogen. Indem in diesem negativen Gegenhorizont die Lehrkräfte gesamtgesellschaftlich auf einem fiktiven Arbeitsmarkt in Relation zu Berufstätige:n an einer Supermarktkasse verortet werden, soll offenbar aufgezeigt werden, dass sie im Hinblick auf „Stress, Bezahlung, Freizeit... usw.“ vergleichsweise privilegiert („Komfortzone“) sind, ohne dies aufgrund ihres begrenzten Erfahrungshorizonts („Tellerrand“) zu wissen. Damit wird eine professionsbezogene Stereotypisierung dargelegt, die Lehrer:innen eine Form der Weltfremdheit unterstellt – insofern, als sie nicht um die Lage in der „freien Wirtschaft“ wüssten. In der Ansprache der (potentiell gesamten) Professionsgemeinschaft von Lehrer:innen zeigt sich eine „verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion (Bohnsack 2017, S. 247), die diese in „Bereichen ihres Handelns und ihrer Lebensgeschichte als negativ [...] Abweichende konstruiert, also degradiert“ (ebd.). Die folgelogische Wenn-Dann-Ausschließlichkeit der Proposition hinsichtlich eines Ausstiegs aus dem Beruf wird damit von Seiten eines:r Stellvertreters:in der professionsfremden (Teil-)Öffentlichkeit mithilfe einer Common-Sense-Theorie als „Vereinnahmung“ (ebd., S. 249) entwertet und fremdgerahmt.

Dieser negative Gegenhorizont wird in einem weiteren Redebeitrag scheinbar validiert und zugleich rhetorisch in Richtung des eigenen Interesses umgedeutet, wobei diese ausgehend von eigenen, zuvor in Frage gestellten Erfahrungen in der freien Wirtschaft zugleich eine implizite Weltfremdheit zurückweist. Die Wertung hinsichtlich schlechter Arbeitsbedingungen wird validierend übernommen und noch verschärft („alle auch doof“); implizit wird der eigene Lehrberuf in diese Reihe einbezogen. Daraus ergibt sich der Eindruck einer Simplifizierung. Die Folgerung ist entsprechend entgegengesetzt: So stellen „diverse[...]“ andere Jobs in der freien Wirtschaft sich demnach zwar ebenfalls als wenig erstrebenswert, aber im Vergleich als kleineres Übel dar. Damit wird der Sinngehalt der Proposition hinsichtlich des belastungsreichen Lehrberufs validierend in eine neue Legitimität überführt. Dies lässt sich als Diskursmodus der scheinbaren Validierung einer Proposition, die dann neu gerahmt wird, fassen. Auf diese Weise entsteht rhetorisch wenig Raum für Widerspruch – vorliegend in der Hinsicht, dass die sich implizit als professionszugehörig positionierende Person sich mithilfe ihres Erfahrungshorizonts umfangreiche Kompetenz zuzuschreiben versucht: Sie gehört den verschiedenen Erfahrungsräumen qua eigener Erlebnisschichtung (innerhalb der freien Wirtschaft *und* des Lehrberufs) an. Kollegial solidarisierend wird die Orientierung zusätzlich elaboriert, indem als weiteres mögliches Belastungsmoment die Arbeit mit großen Klassen thematisiert wird. Dabei wird ein fachlicher

Anspruch an Vermittlung durch eine Zuständigkeit für Bespaßung ersetzt. Dies kann als Ironisierung aufgrund von Fremdzuschreibungen gefasst werden, die die fachliche Qualifikation unterlaufen und entwerten, so dass sich der Eindruck einer Zumutung ergibt.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag untersucht die Diskursgestaltung im digitalen Lehrer:innenzimmer der sozialen Plattform Twitter im Kontext von veröffentlichten „Empfehlungen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel“ (SWK 2022). Dazu wurden anhand eines Vergleichs zweier Fälle von diskursinitiierenden Tweets und den darauf bezugnehmenden Replies Modi der Diskursorganisation und wechselseitig hervorgebrachte Orientierungsgehalte der Akteur:innen rekonstruiert. Im Hinblick auf die Diskursorganisation lässt sich diese im ersten Fall als vorrangig univok beschreiben. Im wechselseitigen Fortsetzen der Orientierungsgehalte dokumentiert sich die Entfaltung einer konjunktiven Übereinstimmung: Diese bezieht sich darauf, inwiefern die „Empfehlungen“ der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission den Mangel noch verschärfen könnten. Einig sind sich die Beitragenden offenbar hinsichtlich der entworfenen (bereits bestehenden und durch die Empfehlungen befürchteten, zusätzlichen) beruflichen Belastungen. Unsere Rekonstruktionen verweisen darauf, dass in den wechselseitigen Bezugnahmen entlang metaphorischer Formulierungen eine dramatisierende Dichotomie hervorgebracht wird: Diese stellt einem (bildungspolitisch verantworteten) Entzug der Autonomie, über den Umfang der Tätigkeit mitentscheiden zu können, eine Abkehr der Profession gegenüber. Berufliche Abwendungen werden folgelogisch selbstbestimmt als eigene Entscheidung oder belastungsbedingt, gewissermaßen fremdbestimmt aufgrund von Erkrankung entworfen. Für den zweiten Diskurs zeigt sich, dass professionsfremde Akteur:innen kritische Einlassungen in Form von Common-Sense-Theorien einbringen. Diese oppositionellen Diskursbewegungen entwerfen und adressieren Lehrkräfte simplifizierend und wie aus anderen öffentlichen Debatten bekannt bspw. als auf hohem Niveau Jammernde. Entsprechende stereotypisierende Zuschreibungen bearbeiten die Diskursbeitragenden wiederum in Form dramatisierender Inszenierungen, indem sie sich darauf kollegial solidarisiert beziehen und die (Ursprungs-)Proposition exemplifizierend validieren. Damit ergeben sich Bezüge zu Befunden solidarisiert Sprechens in digitalen Räumen (Hövels & Herzmann 2021), die als Ausdruck von professionsinternen Vergemeinschaftungstendenzen verstanden werden können.

Im Hinblick auf die Tweets als Diskursinitierungen lassen sich fallübergreifend unterschiedliche Modi – argumentativ-sachlich oder emotionalisiert – rekonstruieren. Diese erfüllen als Entwürfe von Selbst und Welt auf je spezifische Art selbst- und fremdreferentielle Funktionen (Kap. 2). Einerseits entwirft sich

der:die Akteur:in selbstreferentiell als Expert:in. Andererseits lässt sich ein Orientierungsdilemma rekonstruieren, das vereindeutigend eine Welt der Widersprüche darlegt. Diese Widersprüche beziehen sich in Anbetracht eines allgemeinen Fachkräftemangels bspw. auf die wenig wertschätzende Art und Weise, wie die Bildungspolitik Lehrer:innen behandelt. Die Anschlussfähigkeit (der Proposition) findet ihren Ausdruck in Resonanzen in Form von Likes und Replies anderer Akteur:innen, wobei Vergemeinschaftung mithilfe vorrangig emotionalisierter und persönlicher Bezugnahmen stattfindet. Das ‚doing social media‘ fordert mithilfe einer Vielzahl von Werkzeugen der Diskursarchitektur, wie bspw. von Adressierungsmarkern, die Interaktionen der anderen als Reaktion auf den Tweet gewissermaßen ein. Der emotionalisierte Modus der Diskursinitiierung wird dabei von anderen Akteur:innen aufgegriffen und mithilfe nächstsprachlicher Gesprächsfloskeln erwidert, so dass die Öffentlichkeit zeitweise ausgeblendet erscheint. Dies ähnelt einem kollegialen Sprechen von Lehrer:innen, die unter sich sind (Goldmann 2018). In den verschiedenen Threads wird zudem offenkundig, dass die schriftlichen Konversationen oftmals enden, ohne dass thematische Konklusionen explizit werden. Dies bestätigt den Eindruck der Beiläufigkeit und Flüchtigkeit digitaler Kommunikation.

Bezogen auf unsere Forschungsfrage, wer spricht, geben sich verschiedene Akteur:innen zu erkennen, die sich unterschiedlich explizit in Bezug zur Profession verorten. Einerseits agieren sie als Lehrkräfte und präsentieren sich auf diese Weise als Teil der Professionsgemeinschaft. Andere Akteur:innen stellen sich als der Profession Nahestehende bzw. sich Solidarisierende vor. Darüber hinaus bringen sich Nutzer:innen in die Gespräche ein, die sich als professionsfremde Vertreter:innen der weiteren Öffentlichkeit im Diskursraum verorten. Eine Übereinstimmung bzgl. der Orientierungsgehalte – die Belastungsfaktoren des Lehrberufs betreffend – lässt sich bezogen auf die beteiligten Akteur:innen insgesamt nicht rekonstruieren, geteilt wird aber der Orientierungsrahmen, dass nur jemand, der weiß, was harte Arbeit ist, ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft ist. Aufgrund der Fremdzuschreibungen wie die von Weltfremdheit, die Lehrkräfte im Digitalen unter Legitimierungsdruck zu setzen scheinen, stellt sich die Frage, warum Lehrer:innen sich der Kritik der Öffentlichkeit aussetzen und diesen virtuellen Raum (weiterhin) aufsuchen. Für zukünftige Forschungsvorhaben könnte es folglich aufschlussreich sein, das Sprechen über die Profession in verschiedenen medialen Umgebungen zu untersuchen. Vergleichend könnten Fälle aus anderen sozialen Netzwerken herangezogen werden, deren Grad an Öffentlichkeit unterschiedlich ausgeprägt ist. So ist beispielsweise der Zutritt zum Netzwerk BlueSky in der Form reguliert, dass ein Einladungscode eines:r bereits registrierten Akteur:in erforderlich ist. Möglicherweise ist der virtuelle Raum dadurch geschützter, so dass die digitale Diskursorganisation als berufskulturelles Sprechen untersucht werden könnte, um Orientierungsgehalte (ausschließlich)

von Lehrer:innen zu rekonstruieren. Im Kontext einer Beobachtung ergeben sich dabei allerdings forschungsethische Fragen, denn eine mögliche Einschränkung des öffentlichen Zugangs könnte damit einhergehen, dass Akteur:innen davon ausgehen, unbeobachtet zu sein. Darüber hinaus wäre es möglich, vergleichend öffentliche Diskurse heranzuziehen, um von diesen ausgehend professionsbezogene Fremdzuschreibungen z. B. anhand von massenmedialen Diskursen in Online-Artikeln als berufsbezogene Deutungen zu untersuchen. Damit könnte eine weitergehende in situ-Erforschung des Sprechens über Aspekte des Lehrberufs jenes Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdpositionierung (Dietrich et al. 2022) empirisch erhellen und einen Beitrag zu einer Erforschung von Berufskultur leisten, die die Profession Lehrer:in auch als Profession versteht, die öffentlich verhandelt wird.

Literatur

- Aguilar, Stephen J., Rosenberg, Joshua M., Greenhalgh, Spencer P., Fütterer, Tim, Lishinski, Alex & Fischer, Christian (2021). A Different Experience in a Different Moment? Teachers' Social Media Use Before and During the COVID-19 Pandemic. *AERA Open*, 7 (1), S. 1–17.
- Aktaş, Berfin, Clausen, Yulia, Scheffler, Tatjana & Stede, Manfred (2020). Diskursstrategien in Sozialen Medien. In Konstanze Marx, Henning Lobin & Axel Schmidt (Hrsg.), *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv—Multimodal—Vielfältig* (S. 369–371). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Asbrand, Barbara, Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. (S. 299–328). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Blume, Bob (2019). Das #twitterlehrerzimmer – keine Kritik. <https://bobblume.de/2019/11/16/digital-das-twitterlehrerzimmer-keine-kritik/>. Zugegriffen: 31.10.2024.
- Böhnke, Nick, Richter, Christoph, Schröder, Christoph, Ide, Martina & Allert, Heidrun (Hrsg.) (2022). *Spuren digitaler Artikulationen. Interdisziplinäre Annäherungen an Soziale Medien als kultureller Bildungsraum* (Bd. 44). Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (10., durchgesehene Auflage). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenbach, Samuel (2022). *Reflexion und Subversion. Selbstbeobachtung der Gesellschaft in Twitter und den Massenmedien*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Bucher, Hans-Jürgen (2020). Zwischen Deliberation und Emotionalisierung: Interaktionsstrukturen in Sozialen Medien. In Konstanze Marx, Henning Lobin & Axel Schmidt (Hrsg.), *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv—Multimodal—Vielfältig*. (S. 123–145). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Carpenter, Jeffrey P. & Krutka, Daniel G. (2015). Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter. *Professional Development in Education*, 41 (4), S. 707–728.
- Castells, Manuel (2001). *Das Informationszeitalter. Teil 1. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

- Dietrich, Fabian, Faller, Christiane & Kuhlmann, Nele (2022). Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit. Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur „Corona-Krise“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (3), S. 290–306.
- Dörre, Robert (2022). *Mediale Entwürfe des Selbst. Audiovisuelle Selbstdokumentation als Phänomen und Praktik der sozialen Medien*. Marburg: BÜCHNER-Verlag.
- Forberg, Peter & Schilt, Kirsten (2023). What is ethnographic about digital ethnography? A sociological perspective. *Frontiers in Sociology*, (8), o.S.
- Geers, Theo (2023). *Bildungsnotstand in Deutschland*. <https://www.deutschlandfunk.de/kontrovers-bildungsnotstand-in-deutschland-was-hilft-dlf-0bcb4c2d-100.html> Zugegriffen: 02.03.2023.
- Goldmann, Daniel (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 122–134.
- Goldmann, Daniel (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (3), S. 1–18.
- Hine, Christine (2000). *Virtual Ethnography*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Höfler, Elke (2020). Die „Gefahr“ der Bildungsinfluencer*innen. In Christine Trültzsch-Wijnen & Gerhard Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*. (S. 309–324). Baden-Baden: Nomos.
- Hövels, Barbara & Herzmann, Petra (2024). Positionierungen von Lehrer*innen in Zeiten der Covid-19-Pandemie. Krisendeutungen im Modus von Normalitätsherstellungen. In Frank Beier, André Epp, Merle Hinrichsen, Imke Kollmer, Julia Lipkina & Paul Vehse (Hrsg.), *(Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen*. (S. 31–44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hövels, Barbara & Herzmann, Petra (2021). Kontingenzbearbeitung in der Krise. Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 22 (1), S. 139–158.
- Klinge, Jan Martin (2023). *Neues Lehrerzimmer, altes Kollegium: Von Twitter, Mastodon und BlueSky*. <https://halbtagblog.de/2023/09/10/twitter-mastodon-und-bluesky/> Zugegriffen: 01.11.2023.
- Koch, Martina (2023). *Lehrkräftemangel: Kündigungen beim Schulpersonal haben deutlich zugenommen*. <https://www1.wdr.de/nachrichten/kuendigungen-schulpersonal-100.html> Zugegriffen: 02.03.2023.
- Kozinets, Robert V. (2015). *Netnography: Redefined*. Los Angeles: Sage.
- Kruse, Christoph, Hörnemann, Lara & Gollub, Patrick (2023). Professionalisierung im #instalehrerzimmer? Explorationen zur berufsbezogenen Nutzung des sozialen Netzwerks Instagram von Lehrkräften. In Raphaela Porsch & Patrick Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 279–300). Münster: Waxmann.
- Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 509–565). Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Meißner, Stefan (2015). Die Medialität und Technizität internetbasierter Daten. In Dominique Schirmer, Nadine Sander & Andreas Wenninger (Hrsg.), *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien* (S. 33–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Papacharissi, Zizi (2014). *Affective Publics: Sentiment, Technology, and Politics*. New York: Oxford University Press.
- Pirker, Viera (2020). „Religiöse Bildung in Zeiten der Corona-Pandemie“—Spiegelungen aus Online-Begegnungen zur Situation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Theologie*, 72 (4), S. 486–501.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Risser, H. Smith, Bottoms, SueAnn & Clark, Candice (2019). “Nobody else organized”: Teachers solving problems of practice in the Twitterblogosphere. *Educational Media International*, 56 (4), S. 269–284.
- Schmidt-Lux, Thomas & Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2020). Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 21 (1), S. 3–11.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel_Veroeffentlichung_230127.pdf Zugegriffen: 05.05.2023.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf Zugegriffen: 05.05.2023.
- Trust, Torrey (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28 (4), S. 133–138.
- Verständig, Dan & Holze, Jens (2020). Understanding Digital Media. 10 Thesen zu ethnografischen Verfahren im Hinblick auf die Online-Forschung. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 121–145.

Autorinnen

Hövels, Barbara, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung mithilfe qualitativ-rekonstruktiver Methoden (insbesondere virtuelle Ethnographie, Dokumentarische Methode).

Email: barbara.hoevels@uni-koeln.de

Herzmann, Petra, Dr.

Professorin für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen, Methodologie und Methoden rekonstruktiver Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung.

Email: officeherzmann@uni-koeln.de

Maria Bringmann

Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache

Zusammenfassung

Da migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit in der Schule unserer Migrationsgesellschaft allgegenwärtig ist, hat das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) & Mehrsprachigkeit eine hohe Relevanz für die Lehrer:innenbildung insgesamt. Dennoch gibt es im Fachgebiet selbst bislang wenig Forschung, welche die Professionalisierung von berufstätigen Lehrer:innen in Bezug auf fachinhärente Aspekte mit einem praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis untersucht. Der vorliegende Beitrag stellt ein Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld vor, im Rahmen dessen Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen zum Thema Mehrsprachigkeit durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden. Anhand eines Analysebeispiels soll über die Rekonstruktion der Akteur:innenperspektive von berufstätigen Lehrer:innen das widersprüchliche Bedingungsgefüge der Institution Schule im Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen verdeutlicht werden. Der Beitrag endet mit einer kurzen Diskussion im Hinblick auf die Frage, inwieweit das Projekt empirisch anschlussfähig an das Feld Dokumentarischer Professionsforschung ist.

Schlagworte

Lehrer:innenbildung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Gruppendiskussionen, (kollektive) Orientierungen

Abstract

Perspectives of teachers on migration-related, individual multilingualism in the institutional structure of schools. Reconstructive research in the field of German as a second language

Since migration-related, individual multilingualism is ubiquitous in the schools of our migration society, the scientific field of German as a second language & multilingualism is highly relevant for teacher education as a whole. Nevertheless, so far little research in the subject area has been carried out which examines the professionalization of current teachers with regard to subject-inherent aspects and with a praxeological-sociological understanding. This article presents a doctoral project at the University of Bielefeld in which group discussions with teachers on the topic of multilingualism were conducted and analyzed using the Documentary Method. An analytical example of the reconstruction of current teachers' perspectives will illustrate the contradictory conditions of the institution of school when dealing with newly immigrated students. The article ends with a brief discussion with regard to the question of the extent to which the project can be empirically linked to the field of documentary professional research.

Keywords

professionalization of teachers, German as a second language, multilingualism, group discussions, (collective) orientations

1 Einleitung

Das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist eine wissenschaftliche Disziplin, „die die vielfältige soziale Praxis des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Forschung macht“ (Altmayer et al. 2021, S. 4). Deutsch als Zweitsprache bezieht sich dabei, in Abgrenzung zum Erstspracherwerb, auf das Lernen und Lehren des Deutschen als eine Zweit-, Dritt-, Viertsprache usw. innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums. Deutschland ist in mehrerer Hinsicht mehrsprachig: Es gibt regionale Varietäten, z. B. Dialekte, Minderheitensprachen, z. B. das Sorbische, und es gibt durch Migration nach Deutschland zugewanderte, mehrsprachige Sprecher:innen, die ihre Familiensprachen sprechen und weitergeben (vgl. Gamper & Schroeder 2021, S. 63). Da diese Familiensprachen einen inhärenten Teil der Lebenswirklichkeit dieser Sprecher:innen und damit einen wichtigen Lebens- und Lernkontext darstellen, muss diese Form der Mehrsprachigkeit beim Lernen und Lehren des Deutschen als Zweitsprache, aber auch bei dessen Erforschung

berücksichtigt werden. Es gibt demzufolge eine unweigerliche Verknüpfung der Gegenstandsbereiche DaZ und Mehrsprachigkeit.

Migrationsbedingte (vgl. Geist 2021, S. 77-87), individuelle (vgl. Wulff 2021, S. 180-191, Riehl 2014, S. 11-12, S. 80ff.), lebensweltliche (vgl. Gogolin 2004) Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen gehören zum schulischen Alltag im Einwanderungsland Deutschland. Mehrsprachige, (neu) zugewanderte Schüler:innen¹ besitzen allgemein die Kompetenz, „mehr als eine Einzelsprache zu nutzen, um mündlich und/oder schriftlich zu kommunizieren“ (Bredthauer et al. 2021, S. 1), wobei Sprachmischungen und Sprachveränderungen kennzeichnend für ihren Sprachgebrauch sind. Allerdings wird dieser im Kontext der Monolingualität von Schule als eine nicht akzeptierte Abweichung von monolingualen sprachlichen Normen bewertet (vgl. Dirim 2015, S. 28-29). Die von den (neu) zugewanderten, mehrsprachigen Schüler:innen mitgebrachten Familiensprachen, wie bspw. Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Polnisch, werden im Gegensatz zu prestigeträchtigen, europäischen Sprachen im schulischen Kontext häufig aus einer Defizitperspektive heraus als „Risikofaktor“ für schulische Leistungen, als Hindernis für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen sowie als Herausforderung für das Bildungssystem insgesamt gesehen (vgl. Wulff 2021, S. 182, Köker 2018a, Böhme et al. 2013, Wiese et al. 2010). Diese Defizitperspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen sind Teil des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008).

Obwohl die Vermittlung von DaZ, und hier insb. des formalen Registers (vgl. Maas 2016) im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung, eine von der Institution Schule zu leistende Aufgabe ist, stellt DaZ bis auf wenige Ausnahmen bisher kein eigenständiges Schulfach dar. Mittlerweile steht aber außer Frage, „dass ein wesentlicher Teil der für den Zugang zu Bildung vorauszusetzenden Sprachkompetenz nur im Fachunterricht erworben werden kann und Fachlehrkräfte somit auch für die Schaffung der Voraussetzungen für diese Spracherwerbsprozesse verantwortlich sind“ (Köker 2018b, S. 59). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind längerfristig angelegte Professionalisierungsmaßnahmen für die unterschiedlichen Phasen der Lehrer:innenbildung zwingend notwendig, innerhalb derer Lehrer:innen für den Umgang mit migrationsbedingter, individueller Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt von Schüler:innen (im Sinne eines pädagogischen Handelns in der „Schule der Vielfalt“; vgl. Krüger-Potratz 2015) angemessen vorbereitet werden (vgl. Ehmke et al. 2018, Koch-Priewe & Krüger-Potratz 2016). Hierzu gehört auch die Fortführung der fachinternen Diskussion

1 Hierbei handelt es sich nicht um eine homogene, abgrenzbare Gruppe, sondern vielmehr um eine Sammlung unterschiedlicher Sprachkonstellationen, Sprachbiografien und Zuwanderungsgeschichten. Der Zusatz ‚neu‘ bleibt im Textverlauf in Klammern, da es auch hier keine klare Abgrenzung gibt, ab wann Schüler:innen neu zugewandert bzw. zugewandert sind und sich die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen auf beide Formen beziehen.

darüber, was in Bezug auf den Gegenstandsbereich DaZ unter Professionalisierung bzw. Professionalität zu verstehen ist.

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem aktuellen Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld („Die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrende der Institution Schule“ (Arbeitstitel)²), im Rahmen dessen der Prozess der Herstellung kollektiver Orientierungen (vgl. Mannheim 1980) in seiner handlungspraktischen Relevanz in Interaktionen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ zwischen Lehrpersonen untersucht wird (vgl. Kap. 3). Mithilfe eines Analysebeispiels soll die Widersprüchlichkeit, in der sich Lehrer:innen in ihrer Handlungspraxis in Bezug auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit befinden, verdeutlicht und die Bearbeitung dieser als eine Auslagerung von Verantwortung skizziert werden (vgl. Kap. 4). Abschließend soll ausgelotet werden, inwiefern die vorliegende Forschungsarbeit über das Fachgebiet DaZ & Mehrsprachigkeit hinaus einen empirischen Anschluss zum Feld der Dokumentarischen Professionsforschung darstellen und einen Beitrag leisten kann (vgl. Kap. 5).

2 Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung und das Fachgebiet DaZ³

2.1 Zentrale Aspekte von Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung beschäftigt sich sowohl mit den spezifischen Merkmalen und Bedingungen professionellen Handelns bezogen auf das Kollektiv aus Professionellen und Klientel (im Kontext von Schule: Lehrer:innen und Schüler:innen), der *Professionalisiertheit*, als auch mit der Prozessperspektive, d. h. der längerfristigen, biografischen, gesellschaftlichen und interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit im Sinne einer *Professionalisierung* (Bohnsack et al. 2022, S. 14). Eine zentrale handlungspraktische Aufgabe für Professionelle besteht hierbei in der Bewältigung des Spannungsverhältnisses oder der notorischen Diskrepanz zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Normen, Rollenerwartungen und Common Sense-Theorien (Schütz 1971/1961) einerseits und dem Habitus (Bourdieu 1976) bzw. der Handlungspraxis andererseits (Bohnsack et al. 2022, S. 16f.). Dabei wird unter Normen eine Form des imaginativen, expliziten Wissens verstanden, während das Konzept des Habitus im Wesentlichen „inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene“

2 Universität Bielefeld, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Erstbetreuer: Prof. Udo Ohm

3 Mehrsprachigkeit wird hierbei aufgrund der in der Einleitung hervorgehobenen Relevanz als inhärenter Teil des Fachgebiets DaZ gefasst.

(ebd., S. 16) umfasst. Konstitutiv für professionalisiertes Handeln im Kontext von *people processing organizations* (vgl. Bohnsack 2020, S. 24-25; Luhmann 1978, S. 248) ist, dass sich dieses Spannungsverhältnis aufgrund des organisationalen Kontextes verdoppelt. Lehrer:innen müssen sich handlungspraktisch nicht nur zu gesellschaftlichen Normen positionieren, sondern eben auch zu „den Rollen- und Identitätserwartungen der *Institution*“ sowie „zu den kodifizierten Normen und Programmen der *Organisation*⁴ selbst“ (Bohnsack 2022, S. 39, Herv. i. Orig.)⁵. Aus diesem Spannungsverhältnis resultieren Widersprüchlichkeiten und Ungewissheit, mit denen Lehrer:innen umgehen (lernen) müssen. Die Bewältigung dieser Norm-Handlungspraxis-Diskrepanz stellt demzufolge ein zentrales Element der Analyse im Rahmen praxeologisch-wissenssoziologischer Professionsforschung dar.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wird in Anlehnung an Ralf Bohnsack (2020) Professionalität von Lehrer:innen als Fähigkeit zum Handeln innerhalb der notorischen Diskrepanz zwischen zentralen organisationalen und gesellschaftlichen Normen und den Anforderungen der mit den Schüler:innen gemeinsamen, interaktiven Handlungspraxis im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums verstanden. Demnach kommt Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrer:innen im Fachgebiet DaZ die Funktion zu, eine diskursive Praxis der Verständigung über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen, z. B. von Monolingualität geprägte Normen und Bewertungsgrundlagen, zu entwickeln und Lehrer:innen bei der Formulierung von Entscheidungsprämissen zu unterstützen.

2.2 Professionalisierung und DaZ im schulischen Kontext

Im Zuge der gestiegenen Relevanz des Fachgebiets DaZ für Lehrer:innen sämtlicher Unterrichtsfächer bei gleichzeitig fehlenden Ausbildungs- und Performanzstandards wurden im Rahmen des Projekts *DaZKom*⁶ professionelle Kompetenzen angehender Lehrer:innen im Bereich DaZ beschrieben und modelliert (vgl. Ehmke et al. 2018). Das daraus entstandene Kompetenzmodell wird im Fachgebiet DaZ breit verwendet und gilt als theoretische Basis bspw. für das in NRW für alle Lehramtsstudierenden obligatorisch eingeführte Modul DaZ. Es setzt sich zusammen aus einem Struktur- und einem Entwicklungsmodell. Im Strukturmodell werden inhaltliche Dimensionen des Wissens und Könnens einer

4 Bohnsack fasst Schule als Institution und Organisation im soziologischen Sinne (Bohnsack 2022, S. 39).

5 Zur theoretischen Grundlage kann hier die Unterscheidung von konjunktiven Erfahrungsräumen in gruppenspezifische, gesellschaftliche und organisationale konjunktive Erfahrungsräume ange-setzt werden, wie sie bspw. in der Dokumentarischen Organisationsforschung (vgl. Amling & Vogd 2017, S. 245ff.; Bohnsack 2017, S. 128ff.) näher herausgearbeitet wurde.

6 Ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld (Fakultät für Erziehungswissenschaft und Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft/ Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) und der Leuphana Universität Lüneburg (Fakultät für Bildungswissenschaft), das von 2012-2015 mit BMBF-Mitteln gefördert wurde.

DaZ-kompetenten Fachlehrkraft aufgezeigt: Fachregister (Fokus auf Fachsprache; linguistisches Wissen), Mehrsprachigkeit (Fokus auf sprachliche Entwicklungsprozesse im mehrsprachigen Kontext) und Didaktik (Fokus auf Lehrkräftehandeln im Rahmen von Unterrichtsinteraktion und Unterrichtsplanung) (vgl. Ohm 2018, S. 74ff.). Im Entwicklungsmodell wird der Erwerb von DaZ-Kompetenz als ein generelles Entwicklungsmuster mit Bezug auf Erfahrungslernen und Handlungsorientierung dargestellt (Neuling, fortgeschrittener Anfänger, Kompetenz, performanznahe Kompetenz; vgl. Ohm 2018, S. 83-89). Nach diesem Modell setzt sich ‚Professionalität‘ folglich grundlegend aus den Ebenen Wissen, Können und Beliefs zusammen und wird in einem Noviz:innen-Expert:innen-Paradigma verortet. Kompetenzentwicklung im Sinne einer Professionalisierung bedeutet hiernach anhand von unterschiedlichen handlungsorientierten, praktischen Lerngelegenheiten die vorher genannten Entwicklungsschritte zu durchlaufen, wobei als entscheidender Aspekt die Ausbildung und Veränderung von Wahrnehmungsstrukturen bezogen auf DaZ-relevante Aspekte gilt.

Im Rahmen des Projekts *DaZKom* wurden mithilfe eines eigens entwickelten Testinstruments u. a. Überzeugungen von angehenden Mathematiklehrkräften zu Sprache im Fachunterricht erhoben (vgl. Fischer et al. 2018). Dabei konnte z. B. eine allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nachgewiesen werden, allerdings waren nur rund die Hälfte der Befragten überzeugt, dass die Herkunftssprachen auch im Unterricht verwendet werden sollten (ebd., S. 172). In einem weiteren Fragebogen zu Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität konnte eine positive Veränderung der Überzeugungen der Studierenden durch Lerngelegenheiten (z. B. Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit) nachgewiesen werden (vgl. Fischer & Ehmke 2019). Auch das umfangreiche Forschungsprojekt „Einstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ (Maak & Ricart Brede 2019) weist eine positive Veränderung der Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität durch die Teilnahme an entsprechenden Lehrveranstaltungen nach. Darüber hinaus ergab die qualitative Inhaltsanalyse der Bearbeitung von Fallvignetten u. a., dass das Thema Mehrsprachigkeit für den Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt und dass Einstellungen zu Mehrsprachigkeit „in ein komplexes Wertesystem von Unterricht eingebunden“ zu sein scheinen (Borowski 2021, S. 198; Liefner & Maak 2019, S. 139). Auch in anderen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Frage nach der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich DaZ wird Professionalisierung häufig mit dem Erwerb von Wissen, z. B. deklarativem Wissen und Handlungswissen (vgl. Griebhaber 2019), und mit berufsrelevanter Kompetenzentwicklung gleichgesetzt, z. B. von Lesya Skintey (2022, S. 41-42).

Insgesamt bleibt die Forschung zu Professionalisierung im Fachbereich DaZ stark quantitativ und auf das Individuum ausgerichtet⁷; ein praxeologisch-wissenssoziologischer Ansatz lässt sich bisher selten finden. Über diesen kann einerseits im Gegensatz zu Fragebogenstudien oder Einzelinterviews ein Zugriff auf das Kollektive vorgenommen werden. Andererseits kann das implizite, handlungsleitende Wissen von angehenden und berufstätigen Lehrer:innen, d. h. die Logik der Handlungspraxis, anhand ihrer eigenen Relevanzsetzungen rekonstruiert werden, ohne wie bspw. im vorher erwähnten Kompetenzmodell vorgegebene Kategorien abzuarbeiten. Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich als ein empirischer Beitrag, um sich dem Desiderat praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung im Fachgebiet DaZ zu professionsrelevanten kollektiven Orientierungen von berufstätigen Lehrer:innen im schulischen Handlungskontext anzunehmen.

3 Forschungsdesign

3.1 Erkenntnisinteresse & Forschungsfragen

Die Handlungspraxis von Lehrer:innen ist in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie maßgeblich eingelassen in existierende gesellschaftliche, institutionelle, kollektive Vorstellungen (vgl. Mannheim 1980, S. 231). Mithilfe des Promotionsprojektes soll herausgearbeitet werden, woran die an einem weiterbildenden Studium DaZ (im weiteren Textverlauf Weiterbildung DaZ) teilnehmenden Lehrer:innen (vgl. Kap. 3.2) ihre schulische Handlungspraxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Schüler:innen ausrichten, d. h. welche *kollektiven Orientierungen* (vgl. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i. w. S.) in Bohnsack 2013, S. 181-183 sowie Bohnsack 1989, S. 21ff.) dieser Handlungspraxis zugrunde liegen. Deshalb werden im Rahmen der Datenanalyse mit der Dokumentarischen Methode u. a. die beiden folgenden Fragestellungen untersucht: Inwieweit und wie werden professionsrelevante *kollektive Orientierungen* in Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen der Institution Schule zum Thema „Mehrsprachigkeit“ hergestellt? Inwieweit dokumentiert sich in den geteilten Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innen im institutionellen Kontext eine notorische Diskrepanz (vgl. Kap. 2.1) und wie wird diese von

7 Eine der wenigen Ausnahmen bildet Skintey (2022), die in ihrer Untersuchung mittels Dokumentarischer Methode mit Studierenden des Zertifikats Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz) handlungsrelevante Orientierungen bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion eines Praktikums rekonstruiert. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden „in unterschiedlichem Maße an den Rahmenbedingungen des Praktikumsfeldes, an den Perspektiven der anderen Akteur*innen, am bildungspolitischen Diskurs sowie an alltäglichen, praktischen und wissenschaftlichen Wissensbeständen orientieren und diese handlungsrelevant machen“ (Skintey 2022, S. 54).

den Lehrer:innen gemeinsam bearbeitet? Innerhalb dieses Beitrags werden erste Erkenntnisse dazu anhand einer Beispielpassage veranschaulicht.

3.2 Teilnehmende, Durchführung und Analyse der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden über einen Zeitraum von zehn Monaten vier Gruppendiskussionen mit vier unterschiedlichen Gruppen durchgeführt und audiografiert:

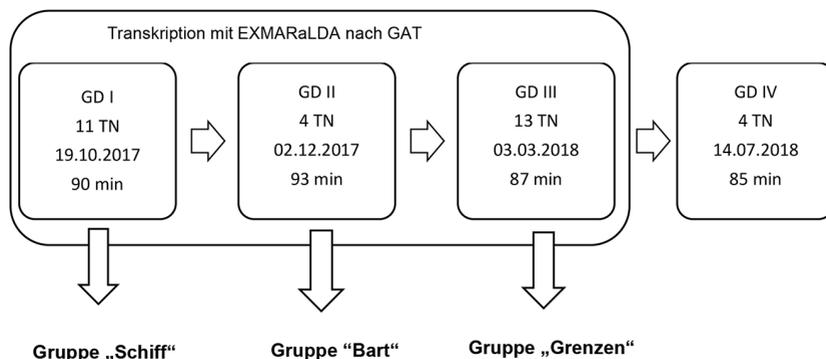


Abb. 1: Übersicht zur Datengenerierung (eigene Darstellung)⁸

Sämtliche Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der Weiterbildung DaZ an der Universität Bielefeld im obligatorischen Aufbaumodul B2⁹ durchgeführt, sodass alle im Modul Anwesenden teilnehmen konnten. Bei den Gruppen handelte es sich um eine Mischform zwischen Real- und Adhoc-Gruppen. Die Teilnehmenden kannten sich größtenteils aus dem zuvor gemeinsam absolvierten Basismodul, sodass bezogen auf die Teilnahme an der Weiterbildung von einer identischen Erfahrungsgrundlage ausgegangen werden konnte. Des Weiteren waren alle Teilnehmenden lehrend an der Institution Schule tätig, allerdings an unterschiedlichen Schulen. In den Gruppen waren sowohl unterschiedliche Schulfächer (z. B. Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen usw.) als auch unterschiedliche Schulformen (Grundschule, weiterführende Schulen, Berufsfachschulen) vertreten. Bezogen auf den Arbeitskontext konnte für die Datenanalyse folglich von strukturidentischen Erfahrungen bezogen auf die Institution Schule ausgegangen werden. Gemeinsam war allen Teilnehmenden, dass sie an der Schule mit mehrsprachigen und oft auch (neu) zugewanderten Schüler:innen in ihrer alltäglichen

⁸ GD = Gruppendiskussion; TN = Teilnehmende

⁹ Für eine Übersicht der unterschiedlichen Module siehe die Website der BiSEd: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/fort-und-weiterbildung/daz/module/>

Unterrichtspraxis umgehen, z. B. im Fachunterricht, in Internationalen Klassen oder im Förderunterricht. Dies war eine Zulassungsvoraussetzung zur Teilnahme an der Weiterbildung.

Aus den vier durchgeführten Gruppendiskussionen wurden letztendlich drei für die tiefere Analyse mittels der Dokumentarischen Methode ausgewählt. Diese Reduktion hatte den Grund, dass aufgrund des offenen, explorativen Vorgehens alle drei Gruppendiskussionen komplett analysiert wurden, d. h. es wurden keine Passagen aus der Analyse ausgeschlossen. Zum jetzigen Zeitpunkt sind die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation für alle drei Gruppendiskussionen abgeschlossen. Eine fallübergreifende Kontrastierung der drei Fälle steht gegenwärtig noch aus.

3.3 Einstieg in die Gruppendiskussionen: Filmbeitrag

Die Durchführung der Gruppendiskussionen orientierte sich allgemein an den Erhebungsprinzipien des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 128ff.). Nach einer allgemeinen Einführung zum Promotionsprojekt und zum Ablauf wurde den teilnehmenden Lehrer:innen als Stimulus eingangs ein dreiminütiger Filmbeitrag mit dem Titel „Flüchtlinge werden Hilfslehrer“ vorgespielt, welcher in einer Sendung der Lokalzeit OWL¹⁰ am 31.08.2017 ausgestrahlt wurde.¹¹ Der Filmbeitrag stellt das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus vor, welches an der Universität Bielefeld von der Bielefeld School of Education seit August 2017 angeboten wird. Dieses Programm richtet sich an „Lehrende mit Fluchthintergrund“¹², die mithilfe dieser Fortbildung das deutsche Bildungssystem kennenlernen und auf einen Einsatz an einer Schule in NRW vorbereitet werden sollen (vgl. Bielefeld School of Education).

Die Audiodaten des Filmbeitrags wurden ebenfalls mit der Dokumentarischen Methode analysiert, jedoch nur die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation vollzogen. Hierüber konnten die folgenden propositionalen Gehalte herausgearbeitet werden, welche mit dem Filmbeitrag an die Teilnehmenden herangetragen wurden: Der Filmbeitrag kann als eine Gesamtäußerung an imaginierte Personen (= die Zuschauer:innen) gesehen werden. Er stellt das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus als eine notwendige

10 „Lokalzeit OWL“ (ist eine regionale Sendung des WDR. OWL steht für die Region Ostwestfalen-Lippe.)

11 Der Beitrag wurde am 12.09.2017 aus der ARD Mediathek heruntergeladen, ist dort zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht mehr eingestellt.

12 Die Bezeichnung wurde aus der Programmbeschreibung entnommen. Es handelt sich um bereits ausgebildete Lehrer:innen mit Berufserfahrung in ihren jeweiligen Herkunftsländern. Im weiteren Textverlauf wird für die Teilnehmenden dieses Programms die Bezeichnung „Lehrkräfte“ verwendet, um sie begrifflich von den tätigen Lehrer:innen an Schulen in Deutschland bzw. den Teilnehmenden der Weiterbildung DaZ zu unterscheiden.

Maßnahme vor, um der steigenden Zahl neu zugewanderter Schüler:innen an Schulen zu begegnen und den geflüchteten Lehrkräften in ihrer beruflichen Ungewissheit Hoffnung auf eine neue berufliche Perspektive zu verschaffen. Allerdings ergeben sich Widersprüche im Filmbeitrag, wenn es um die konkrete Ausformung dieser Hoffnung der teilnehmenden Lehrkräfte bezogen auf einen perspektivischen Einsatz an Schulen geht. Die im Filmbeitrag konkret genannten Einsatzorte („als (.) VERTRETUNGSLehrkräfte“, „im HERkunftssprachlichen Unterricht“, „in der offenen GANZtagsschule“¹³) zeigen einen verengten Blick auf die Möglichkeiten der Wiederausübung ihres Berufs, die hauptsächlich in unterstützenden Maßnahmen im schulischen Kontext angesiedelt sind. Damit einhergehend findet über die Verengung des Einsatzbereichs eine Relativierung der Kompetenzen der zugewanderten Lehrkräfte und ein Herabsetzen ihrer Rolle als Fachlehrer:innen statt. Insgesamt wirft der Filmbeitrag einen reduktionistischen Blick auf die zugewanderten Lehrkräfte, da diese v. a. in ihrer Rolle und Funktion als Vermittler:innen sowie als Repräsentant:innen einer bestimmten Kultur und Gruppe (die Gruppe der Geflüchteten) dargestellt werden.

Nach dem Filmbeitrag wurden die Gruppendiskussionen von der Diskussionsleiterin mit der offenen Frage „Was meinen Sie dazu?“ initiiert¹⁴. Die Teilnehmenden reagierten auf die propositionalen Gehalte in Form von Validierungen und Abgrenzungen, worüber sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit und in weiten Teilen selbstläufige Gruppendiskussionen entwickelten. Im Verlauf der Gruppendiskussionen nahmen die Teilnehmenden immer wieder Bezug auf Aspekte des Filmbeitrags; dies wurde entsprechend über die formulierende und reflektierende Interpretation herausgearbeitet. Es gibt nichtsdestotrotz zahlreiche Passagen, die sich vom ursprünglich durch den Filmbeitrag aufgeworfenen thematischen Fokus lösen und andere Formen und Aspekte von Mehrsprachigkeit aufgreifen.

13 Das vollständige Transkript zum Filmbeitrag wird in Maria Bringmann (i. V.) veröffentlicht werden.

14 Die Berichterstattung des Filmbeitrags über die Reintegration von Lehrer:innen mit Fluchtgeschichte in ihren Beruf und damit das Zustoßen von mehrsprachigen, zugewanderten Lehrkräften in Kollegien der Institution Schule stellt nur ein Ausgangsszenario für die Gruppendiskussionen dar. Von Interesse war auch, welche anderen thematischen Aspekte zu Mehrsprachigkeit über den Diskussionsverlauf aufkommen und welche Relevanzsetzungen von den Teilnehmenden dadurch vorgenommen werden.

4 Methodisches Vorgehen mittels der Dokumentarischen Methode

4.1 Für diesen Beitrag zentrale Analysekatgorien

Um die zwei Forschungsfragen aus Kap. 3.1 zu beantworten, ist die analytische Kategorie des Orientierungsrahmens (i. w. S.) von zentraler Bedeutung. Dieser resultiert aus der notorischen Diskrepanz zwischen dem kommunikativen Wissen bzw. der propositionalen Logik einerseits und dem konjunktiven, atheoretischen Wissen bzw. der performativen Logik der Teilnehmenden andererseits (vgl. Bohnsack 2017, S. 103ff.). Dies entspricht der in Kap. 2.1 dargelegten notorischen Diskrepanz zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Normen einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits. Für die Rekonstruktion dieser Wissensarten wird ein Wechsel der AnalyseEinstellung vorgenommen: Während im ersten Analyseschritt der formulierenden Interpretation mit der Frage, *was* gesagt wird, das explizite, kommunikative Wissen formuliert wird, ist das Ziel des zweiten Analyseschritts bzw. der reflektierenden Interpretation, das implizite, atheoretische Wissen zu explizieren (vgl. Bohnsack 2017, ebd.). Hierbei steht das *Wie* der Interaktion im Mittelpunkt. Dieses *Wie* wird grundlegend sowohl über die Rekonstruktion der Diskursmodi im Diskussionsverlauf, z. B. parallel, oppositionell, divergent (vgl. Przyborski 2004, S. 95ff.) bestimmt, als auch durch die Explikation der von den Teilnehmenden angelegten Orientierungsrahmen, welche letztendlich zusammengeführt und aufeinander bezogen werden. Im Folgenden soll aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags ein besonderer Fokus auf die Analyse des Orientierungsrahmens (i. w. S.) bezogen auf eine Beispielpassage gelegt werden und hierbei speziell die Bewältigung von Widersprüchen durch die Teilnehmenden als eine Verantwortungsverschiebung vorgestellt werden.

4.2 Ein empirischer Zugang zu Orientierungen: der Orientierungsrahmen (i. w. S.)

Wie zuvor erläutert, wird in der reflektierenden Interpretation¹⁵ ein Zugang zu Orientierungen einerseits durch die Analyse der Diskursmodi, andererseits über die Identifikation von einander begrenzenden Horizonten im Diskurs eröffnet. Wie Aglaja Przyborski (2004, S. 56) erläutert, werden dabei „drei prinzipielle Strukturmerkmale von Orientierungen“ erfasst: Einerseits wird in Diskursen ein „positiver Horizont“ aufgeworfen, d. h. der Diskurs bzw. die Orientierung strebt auf ein positives Ideal hin oder bewegt sich in eine bestimmte Richtung. Andererseits wird diesem „positiven Horizont“ ein „negativer Gegenhorizont“ entgegengesetzt, innerhalb dessen eine Richtung, eine Entwicklung, ein Ausgang abgelehnt

¹⁵ Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Analyseschritte befindet sich z. B. in Bohnsack (2021, Kap. 8.1), Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021, S. 367ff.), Przyborski (2004, S. 50ff.).

wird. Hierfür wird die Frage gestellt, wovon sich die Sprecher:innen abgrenzen. Über diese beiden Horizonte wird der Orientierungsrahmen abgesteckt. Als drittes Strukturmerkmal gilt das „Enaktierungspotential“, d. h. die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der beiden Horizonte. Während der Analyse wird die Frage gestellt, welche Umsetzungsmöglichkeiten oder möglichen Handlungsschritte von den Sprecher:innen innerhalb des abgesteckten Orientierungsrahmens formuliert werden. Dies soll im Anschluss an einer Beispielpassage veranschaulicht werden.

4.3 Der Orientierungsrahmen von Lehrer:innen zu individueller, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Das folgende Beispiel stellt kurze Ausschnitte der Fallbeschreibung der ersten Gruppendiskussion (Gruppe *Schiff*; Passage 1) zusammen, in der Erkenntnisse aus der formulierenden und reflektierenden Interpretation aufeinander bezogen werden. Die Gruppe *Schiff* besteht aus elf Teilnehmenden, neun weiblich und zwei männlich. Die Gruppe ist in ihren Schulformen (Grundschule, Gesamtschule, Hauptschule, Berufskolleg, Gymnasium, Waldorfschule) und Fächern (Mathematik, Biologie, Deutsch, Geschichte u. a.) sehr gemischt. Die ausgewählte Passage (Titel: „Geflüchtete Lehrkräfte an deutschen Schulen“) stellt die Eingangspassage in die Gruppendiskussion, also die direkte Reaktion auf den Filmbeitrag, dar und dauert ca. zehn Minuten. Es sprechen Frau Holler, Frau Biermann, Frau Kreuzinger, Frau Wellenbrink und Herr Hofmeister¹⁶. Da die Redebeiträge der einzelnen Sprecher:innen teilweise sehr lang und detailliert sind, können nur einzelne Redebeiträge herausgegriffen werden, um den durch die Teilnehmenden abgesteckten Orientierungsrahmen sowie die Bewältigung von Widersprüchen zu verdeutlichen. Nichtsdestotrotz soll versucht werden, das Kollektive über die implizite gemeinsame Erarbeitung des Orientierungsrahmens zu zeigen. Dabei löst sich die folgende Darstellung von einer streng sequenzanalytischen Vorgehensweise.

4.4 „s genAU das was fEhlt“; – Potenziale mehrsprachiger Lehrkräfte mit Fluchtgeschichte für die schulische Handlungspraxis

Das Zitat „s genAU das was fEhlt; (-- also (.) s wÄr Super“¹⁷ (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 03:33-03:37) stellt die erste Reaktion auf den Filmbeitrag und die anschließenden Fragen der Diskussionsleiterin („was MEInen sie dazu; (-- was ist so ihre spontAne – (-- [(- °reaktiON°]“¹⁸; GD I, Passage 1, MB¹⁸, 03:17-03:33) dar. Die Sprecherin bezieht sich mit ihrer Aussage auf den im Filmbeitrag in Aussicht

16 Bei sämtlichen Namen der Teilnehmenden handelt es sich um Pseudonyme.

17 Transkriptionsnotation nach GAT 2 (Basistranskript mit Elementen des Feintranskripts); vgl. Selting et al. (2009)

18 Kürzel für die Diskussionsleiterin

gestellten Einsatz geflüchteter Lehrkräfte an deutschen Schulen. Diese Validierung bestätigt einerseits die über den Filmbeitrag herausgestellte Notwendigkeit, neu zugewanderte Lehrkräfte an Schulen einzusetzen, andererseits wird bereits an dieser Stelle ein grundlegender Orientierungsrahmen abgesteckt, welcher im Verlauf der Passage von der Gruppe weiter ausgebaut wird. Innerhalb dieses Orientierungsrahmens wird das Potenzial und die Relevanz neu zugewanderter Lehrkräfte für sämtliche schulische Akteur:innen im Sinne eines positiven Horizonts dargelegt, wohingegen der von Ungewissheit und fehlenden Zuständigkeiten geprägte Umgang der Institution Schule mit neu zugewanderten Schüler:innen als negativer Gegenhorizont an dieser Stelle bereits über das Verb „fehlen“ angedeutet wird (vgl. hierzu Kap. 4.5).

Über die reflektierende Interpretation konnte die kollektive Aus- und Weiterbearbeitung des positiven Horizonts über die Passage hinweg rekonstruiert werden. In GD I betrifft dies die drei Aspekte Spracharbeit (vgl. Kap. 4.5), Beziehungsebene und Elternanbindung¹⁹. Über den Aspekt Beziehungsebene wird argumentiert, dass zugewanderte Lehrkräfte aufgrund ihrer eigenen Fluchterfahrungen und Lebenserfahrungen in den Herkunftsländern eine spezielle Vorbildfunktion ausüben und besondere Empathie gegenüber mehrsprachigen, (neu) zugewanderten Schüler:innen aufbringen können:

ich finde dass sie [die zugewanderten Lehrkräfte; Anmerkung MB] halt auch irgende ne VORBildfunktion HABen, im Sinne von so kann ähm ein ANkommen (.) ein (.) inteGRIEren stAttFINden, °hh ähm (.) kann auch glaub ich/das kann auch ↑MUT machen, (-) dass man sieht ähm die hams auch geschAfft, (-) ähm und ich glAUbe auch dass die (.) ähm diese LEHRkräfte ähm NACHvollziehen können was die kinder und jugendlichen DURCHgemacht haben, und dass auch einfach mal °h ja n perSÖNlicher austausch auch auf so=ner Ebene stattfinden kann (GD I, Passage 1, Biermann, 06:33-06:58)

In dieser Äußerung wird den zugewanderten Lehrkräften zum einen unterstellt, dass sie als authentische Vorbilder ihren Aufstiegs- und Integrationswillen auf (neu) zugewanderte Schüler:innen übertragen können. Zum anderen werden ihnen aufgrund von ähnlichen oder strukturidentischen biografischen Erfahrungen besondere Ressourcen bei der Integration von (neu) zugewanderten Schüler:innen zugeschrieben. Wie Carolin Rotter (2022) bereits herausgearbeitet hat, basiert dies auf der Annahme, dass „Migrationshintergrund“²⁰ (hier: Fluchtgeschichte) als ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum fungiert, was zu einer Homogenisierung und Stereotypisierung der Gruppe der zugewanderten Lehrkräfte

19 Im Rahmen dieses Beitrags können die einzelnen Aspekte nur grob umrissen werden.

20 Die von Rotter verwendete und über das begriffliche Inventar der Praxeologischen Wissenssoziologie dekonstruierte Kategorie „Migrationshintergrund“ ist aus dem Fachgebiet DaZ heraus stark kritisiert worden (vgl. z. B. Harr et al. 2018, S. 5).

führt und ihre eigentliche Profession in den Schatten stellt. Diese virtualen sozialen Identitäten (vgl. Rotter 2022, S. 257ff.) von zugewanderten Lehrkräften münden in eben jenen normativen Handlungsentwürfen, wie sie sich in obigem Zitat zeigen. Gleichzeitig wird von Seiten der Sprecherin die eigene Verantwortung für Integrationsprozesse und Bildungserfolg (neu) zugewanderter Schüler:innen auf die zugewanderten Lehrkräfte verschoben.

Der Aspekt Elternanbindung betont die Wichtigkeit der Beziehung zu den Eltern und problematisiert in dem Zuge die Situation, dass (neu) zugewanderte Schüler:innen häufig bei Elterngesprächen für ihre Eltern dolmetschen müssen:

↓hm (---) was ich AUch noch gLAUbe is dass wirklich diese ELternANbindung auch=n ganz großes THEma is; weil ähm: häufig müssen die ↑KINder für die ↑ELtern DOLMETschen, um irgendwas zu verstehen, und wenn dann das KIND n <<lachend> probLEM HATte,> (-) dann den ELtern das erklären soll dann wEISß man natürlich auch nicht kommt jetzt das bei den eltern an was: ähm (.) eigentlich intenDIERT is, oder (.) ähm - (-) kommt/kann das ↑KInd das einfach auch sprAchlich gar nicht so RÜberbringen; (GDI, Passage 1, Kreuzinger, 07:04-07:23)

Hierüber zeigt sich nicht nur die Sorge, dass Lehrer:innen keine Kontrolle mehr darüber haben, welche Art von Darstellungen an die Eltern übermittelt werden und demzufolge auch welches Bild der Lehrperson darüber abgegeben wird, sondern auch eine gesteigerte Ungewissheit in Konfliktsituationen, die durch abweichende Übersetzungen nicht gemeinsam mit den Eltern gelöst werden können. Gleichzeitig werden aus der Lehrer:innenperspektive immense Herausforderungen für (neu) zugewanderte Schüler:innen innerhalb der schulischen Handlungspraxis deutlich, da diese in Problemsituationen eventuell nicht die notwendige sprachliche und pädagogische Unterstützung bekommen. Im weiteren Diskussionsverlauf wird auch für diese Herausforderung die Verantwortung den zugewanderten Lehrkräften übertragen, die v. a. in Konfliktsituationen übersetzen müssen.

Über den positiven Horizont konnte erstens verdeutlicht werden, dass die zugewanderten Lehrkräfte nicht in ihrem vollumfänglichen, fachlichen Potenzial wahrgenommen werden. Stattdessen wird sozusagen über Zuschreibungen und Stereotypisierungen eine Deprofessionalisierung zugewanderter Lehrkräfte vollzogen. So beziehen sich die Beschreibungen des Potenzials, parallel zum Filmbeitrag, ausschließlich auf ihre Funktion als sprachliche und „kulturelle“ Vermittler:innen, auf ihre Rolle als „Geflüchtete“, als Repräsentant:innen einer bestimmten „Kultur“ sowie als Sprecher:innen einer bestimmten Sprache. Zweitens konnte angedeutet werden, dass Lehrer:innen die Verantwortung für die Bedarfe (neu) zugewanderter Schüler:innen an zugewanderte Lehrkräfte auslagern. Da das Bild bzw. die virtuelle soziale Identität zugewanderter Lehrkräfte arbeitsteilig von den Lehrer:innen zusammengetragen und ergänzt wird und sich auf der performativen Ebene die Auslagerung von Verantwortung wiederholt, weist dies auf eine geteilte Orientierung hin.

4.5 *und es fühlt sich auch KEIner zuständig* – Herausforderungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Lehrer:innen

Der negative Gegenhorizont, welcher Leerstellen innerhalb des institutionellen Kontextes im Umgang mit (neu) zugewanderten Schüler:innen sichtbar macht, tritt im Verlauf der Passage über zahlreiche Darstellungen der Handlungspraxis konturierter hervor. Für diesen Beitrag wurde eine zentrale Darstellung der Lehrerin Frau Kreuzinger ausgewählt, die exemplarisch für die massiven Herausforderungen für Lehrer:innen im Besonderen und die Institution Schule insgesamt stehen soll.

Die von Frau Kreuzinger²¹ dargestellte Handlungspraxis ist geprägt von einer fehlenden gemeinsamen Kommunikationssprache mit neu zugewanderten Schüler:innen einerseits und einer fehlenden Alphabetisierung dieser Schüler:innen andererseits. Diese Situation erschwert den routinisierten Ablauf von Unterricht und macht eine inhaltliche Vermittlung nahezu unmöglich. Im Zuge der als extrem herausfordernd wahrgenommenen Situation dokumentiert sich in den Darstellungen der Handlungspraxis (der proponierten Performanz) ein im Vergleich zu den zugewanderten Lehrkräften geringes Enaktierungspotential auf Seiten der Lehrerin. Dieses beschränkt sich v. a. auf das Einsetzen von Google Übersetzer, um ein rudimentäres thematisches Verstehen herzustellen, wobei die Genauigkeit der Übersetzung aus ihrer Perspektive ein großes Problem darstellt:

ich habs jetzt versucht mit google überSETZER, ((lacht)) [...] ä::hm aber dann weiß ich natürlich nich ob jetzt google übersetzer grade !DAS! SO übersetzt hat wie !ICH! mir das gwe/geWÜNscht habe also ich sag mal man kann das mit !ENG!lich immer ganz gut verGLEichen; da SIEht man (.) äh: to ↑!BREAK! oder to ↑!CUT! oder to ↑!HAS!tenichgesehn; meint ALLES irgendwie das GLEICHE; aber es is halt je nachdem wie=s dann (.) eigentlich äh ver!WEN!det werden sOLL; eben ne !AN!dere beDEUTung; und genau DAS schafft google übersetzer meistens NICH, [...] (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 04:38-05:10)

Es zeigt sich, dass die begrenzten Handlungsoptionen der Lehrerin als wenig effektiv für die Zielgruppe eingeschätzt werden. Stattdessen stellt Frau Kreuzinger in einer Zwischenkonklusion fest, dass Bedeutungsunterschiede über einen Rückgriff auf die Erstsprachen präziser erarbeitet werden könnten:

und das kann man glaub ich wenn man den MUttersprachlichen (-) ÜBERTRAG (-) ha/hat,(.) oder den SCHAFfen kann,°h DANN kann man das BESser erARbeiten“ (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 05:31-05:38)

21 Frau Kreuzinger ist an einer weiterführenden Schule tätig.

Folglich wird an dieser Stelle den zugewanderten Lehrkräften, die über Sprachkenntnisse in den Erstsprachen der (neu) zugewanderten Schüler:innen verfügen, eine enorme Bedeutung für sprachlich-fachliche Lernprozesse beigemessen und die eigene Verantwortung dafür verschoben. Gleichzeitig weist die Sprecherin auf fehlendes Wissen unter den Lehrer:innen im Umgang mit dieser Situation hin:

ähm: is total↑ SCHWIERig und (.) ja; (.) wir [gemeint sind die Lehrer:innen der Schule; Anmerkung MB] Sitzen da und denken ja; was MACHen wa jetzt mit denen, EIGentlich könnten die jetzt erstmal gut (-) KURdisch SCHREIben LERNen, oder aRABisch SCHREIben LERNen, und wenn=se DAS dann KÖNNen dann könnte man (.) AUCh parallel das mit dem DEUTschen entwickeln; aber ↑SO (-)²² (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 05:56-06:08)

Zugleich dokumentiert sich in der Äußerung eine sehr distanzierte Sicht der Sprecherin auf die zugewanderten Schüler:innen, die hier v. a. als defizitär und problematisch für das System Schule dargestellt werden. An dieser Stelle wird ein Widerspruch zwischen dem an Lehrer:innen gestellten Anspruch, dass Unterricht und die routinisierte schulische Handlungspraxis trotz des Zustoßens (neu) zugewanderter Schüler:innen aufrecht erhalten werden müssen, und den aus der Sicht der Lehrerin beschriebenen sprachlichen Bedürfnissen jener Schüler:innen geäußert. Diese stehen aus der Perspektive der Sprecherin einem Weiterführen des Status Quo entgegen. Als institutionelle Bewältigungsstrategie für die Herausforderungen wird von Frau Kreuzinger das Verschieben von Verantwortlichkeit anhand des Beispiels einer 17-jährigen, nicht alphabetisierten Schülerin angeführt:

und es fühlt sich auch KEIner zuständig; (.) das is AUCh das problem; alo die SITzen jetzt da; EIN mädchen is dabei die is SIEbzehn, (1.8) das is EIGentlich ne AN:alphabetIN, und äh (.) das is jetzt (.) womit (.) ↑JA ↓gut die muss jetzt DA n ↑JAhr irgendwie bis se Achtzehn is und dann, (---) s das pro!BLEM! zwar nich gelöst, aber ((lacht)) (--)<<lachend>> s ↑liecht nich mehr im (berElch) von SCHUle;> (-) (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 06:10-06:30)

Insgesamt zeigt sich in den unterschiedlichen Darstellungen eine enorme Hilflosgigkeit, Frust und Ärger der Lehrerin über die wahrgenommenen Herausforderungen in ihrer täglichen Handlungspraxis. Diese ergeben sich daraus, dass die bisherigen routinisierten Handlungspraktiken (z. B. fachliche Erklärungen im Unterricht, Schreibaufgaben, Elterngespräche) in ihrer bisherigen Form nicht

22 Die Forderung, neu zugewanderte, nicht alphabetisierte Schüler:innen zuerst in ihren Erstsprachen und erst später in der Zweitsprache Deutsch zu alphabetisieren, ist aus fachlicher Sicht kritisch zu bewerten, denn sie steht im Widerspruch zum Ziel einer möglichst frühen Partizipation am Bildungssystem sowie zu Spracherwerbsprozessen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Auf diesen Aspekt kann an dieser Stelle allerdings nicht in Tiefe eingegangen werden.

mehr stattfinden können, die Verantwortung für fachlich-sprachliche Lernprozesse der (neu) zugewanderten Schüler:innen aber bei den Lehrer:innen liegt und diese gleichzeitig von einem Mangel an Unterstützung betroffen sind. D. h. es existiert für Lehrer:innen ein Widerspruch zwischen einerseits institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrer:innen, dass die schulische Handlungspraxis und Unterricht ‚funktionieren‘ müssen und dass (neu) zugewanderte Schüler:innen sprachlich und fachlich integriert werden müssen und andererseits den (sprachlichen) Bedarfen und Bedürfnissen (neu) zugewandelter Schüler:innen. Dieser Widerspruch ist nicht mithilfe bisheriger Unterrichtskonzepte und Handlungspraktiken zu lösen. Zudem dokumentiert sich eine sehr defizitäre Sicht auf zugewanderte Schüler:innen, die v. a. in ihren nicht vorhandenen Sprachkompetenzen bezogen auf das Deutsche wahrgenommen werden. Dabei werden insb. fehlende Schreibkompetenzen als ein nicht lösbares „pro!BLEM!“ wahrgenommen, welches Lehrer:innen in die Handlungsunfähigkeit treibt. Zur Bewältigung des Widerspruchs nehmen die Lehrer:innen in dieser Passage eine Verschiebung der Verantwortung an die zugewanderten Lehrkräfte vor (hier in Form von Übersetzungen und Alphabetisierung). Somit kann diese Verantwortungsverschiebung als zentraler Orientierungsrahmen (i. w. S.) dieser Passage herausgearbeitet werden.

4.6 Zusammenfassung

Mit Bezug auf die eingangs gestellten Forschungsfragen (vgl. Kap. 3.1) kann festgehalten werden, dass die Lehrer:innen über die Passage hinweg in Reaktion auf den Filmbeitrag erste gemeinsame Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innen an der Institution Schule erarbeiten. Zunächst wird das Potenzial zugewandelter Lehrkräfte aufgrund ähnlicher Lebensbiografien mit den (neu) zugewanderten Schüler:innen auf Unterstützungstätigkeiten verengt und arbeitsteilig zusammengetragen. Dies betrifft die sprachliche Ebene (Alphabetisierung, Übersetzungen), aber auch die institutionelle und persönliche Ebene (Elterngespräche, authentisches Vorbild für Integration). Der über den Filmbeitrag aufgeworfene Orientierungsgehalt, die Notwendigkeit von zugewanderten, mehrsprachigen Lehrkräften für den Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen, wird dadurch validiert und erweitert. Dabei zeigt die durchweg positive Bewertung dieses Potenzials die Leerstellen und Missstände in der schulischen Handlungspraxis auf, in der v. a. Lehrer:innen notwendig sind, die Tätigkeiten der sprachlichen und kulturellen Vermittlung leisten können, die fachliche und sprachliche Inhalte vor dem Hintergrund einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vermitteln können und die Wissen im Umgang mit (neu) zugewanderten Schüler:innen (hier v. a. zum Zweitspracherwerb im Deutschen²³) mitbringen.

23 Zweitspracherwerb beinhaltet in diesem Fall auch das Erlernen des Deutschen als Dritt- oder weitere Sprache.

Gleichzeitig findet darüber, wie die zugewanderten Lehrkräfte dargestellt werden, eine Stereotypisierung, Homogenisierung und Deprofessionalisierung dieser Gruppe statt. Des Weiteren erarbeitet die Gruppe eine gemeinsame Perspektive auf die institutionelle Handlungspraxis mit neu zugewanderten Schüler:innen. Diese ist geprägt von einer Defizitperspektive auf zugewanderte Schüler:innen, die hauptsächlich in ihren fehlenden sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und den daraus resultierenden Herausforderungen für die auf eine monolingual Deutsch sprechende Schüler:innenschaft ausgerichtete Handlungspraxis wahrgenommen werden. Fehlende Zuständigkeiten, fehlende Unterstützung sowie die Verschiebung von Verantwortlichkeit haben massive Auswirkungen auf die routinisierte Handlungspraxis von Lehrer:innen. Dabei steht dem ausdifferenzierten Potenzial zugewanderter Lehrkräfte ein sehr geringes Enaktierungspotential auf Seiten der Lehrer:innen gegenüber. Lehrer:innen befinden sich in einem komplexen, widersprüchlichen Bedingungsgefüge zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen und den mit (neu) zugewanderten, mehrsprachigen Schüler:innen einhergehenden (sprachlichen) Bedürfnissen²⁴. Dieser Widerspruch wird von den Lehrer:innen in dieser Passage über eine Verantwortungsverschiebung an die zugewanderten Lehrkräfte bearbeitet. Inwiefern die Orientierung der Verantwortungsverschiebung eine kollektive Orientierung darstellt, wird die weiterführende komparative Analyse zeigen.

5 Diskussion und Einordnung des Promotionsprojektes in die Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Mithilfe des gewählten Forschungsdesigns und dem offenen, explorativen Analyseverfahren können unterschiedliche Aspekte Dokumentarischer Professionsforschung in den Blick genommen und aufeinander bezogen werden. Zuvorderst wird die Akteur:innenperspektive von berufstätigen Lehrer:innen auf einen spezifischen Gegenstandsbereich (DaZ & Mehrsprachigkeit) gerichtet sichtbar gemacht. Über die Rekonstruktion professionsrelevanter kollektiver Orientierungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innen im institutionellen Kontext kann verdeutlicht werden, wie sehr migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit die Bedingungen von Professionalisiertheit prägt, wie sich dies in der schulischen Handlungspraxis niederschlägt und wie Lehrer:innen mit den daraus resultierenden Widersprüchen performativ umgehen. Hierzu konnte z. B.

24 Der Autorin ist es wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Herausforderungen aufgrund der in der Institution Schule erwarteten spezifischen Sprache (konzeptionell schriftliches Register) auch für monolingual Deutsch sprechende Schüler:innen existieren. Bildungsgerechtigkeit aufgrund sprachlicher Anforderungen ist demnach kein spezifisches DaZ-Phänomen, sondern wird mit der Aufnahme mehrsprachiger, (neu) zugewanderter Schüler:innen lediglich verschärft.

über das Analysebeispiel in Kap. 4 gezeigt werden, dass im Umgang mit Mehrsprachigkeit die implizite, performative Logik der Verschiebung von Verantwortung ausgeprägt ist²⁵. Des Weiteren konnte über das Analysebeispiel gezeigt werden, dass das Fehlen der gemeinsamen Kommunikationssprache Deutsch routinisierte Handlungspraktiken (z. B. Elterngespräche, fachliche Erklärungen im Unterricht) erschwert oder sogar verhindert und damit Lehrer:innen und ihre ausgebildeten professionellen Orientierungen herausgefordert werden.

Darüber hinaus können über die Rekonstruktion der Perspektiven von Lehrer:innen auch die Handlungs- und Anforderungsstrukturen schulischer Interaktion punktuell aufgezeigt werden, z. B. in Passagen in denen die Lehrer:innen sehr detailliert über (mehr-)sprachigkeitsrelevante Situationen aus dem Unterricht berichten und ihre Wahrnehmungen dazu schildern (proponierte Performanz). Durch die Studie kann zwar nicht gezeigt werden, wie sich Orientierungen verändern, aber wie bereits existierende Orientierungen und die Logiken der Handlungspraxis aufgrund der Bedingungen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit immensen Widersprüchen ausgesetzt sind. Nicht zuletzt ist es auch möglich, Aspekte von Schulkulturforschung, also die Logik schulischer Zustände, zu fokussieren. Vor dem Hintergrund einer sprachlich heterogenen Schüler:innenschaft und stetig neu zuwandernden Schüler:innen wird deutlich, dass Schule als Organisation auf diese Situation nur unzulänglich reagiert.

Das Projekt lässt sich insgesamt nicht nur einem Gegenstandsbereich zuordnen, sondern schafft mit der Vielzahl an Analyseaspekten Zugang zu unterschiedlichen Gegenstandsbereichen innerhalb der Dokumentarischen Professionsforschung. Damit wird eine Trennung von Forschungsfokuse aufgehoben und stattdessen ein ganzheitliches Gesamtbild der Profession von Lehrer:innen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit rekonstruiert. Gerade in dem Herausarbeiten von Zusammenhängen in diesem komplexen Gesamtbild der Perspektiven von Lehrer:innen und ihrer Handlungspraxis steckt das große Potential dieser Forschungsarbeit für die Dokumentarische Professionsforschung.

Literatur

Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Habertzettl, Stefanie & Heine, Antje (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Habertzettl & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 3-22). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

25 Auch in anderen Passagen derselben Gruppendiskussion lässt sich die Orientierung der Verantwortungsverschiebung identifizieren, z. B. in der Passage „Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fachunterricht“, in der die Lehrer:innen u. a. äußern, dass Lehrwerke Mehrsprachigkeit integrieren müssen, damit diese im Unterricht einbezogen werden können, die eigene Verantwortung für die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt somit auf Lehrbuchverlage verschoben wird. Auch in anderen Fällen gibt es Beispiele für diese Orientierung.

- Amling, Steffen & Vogd, Werner (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bielefeld School of Education. Lehrkräfte Plus Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/> Zugegriffen: 27.04.2023.
- Bielefeld School of Education. Weiterbildendes Studium Deutsch als Zweitsprache. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/fort-und-weiterbildung/daz/index.xml> Zugegriffen: 26.04.2023.
- Böhme, Katrin, Felbrich, Anja, Weirich, Sebastian & Stanat, Petra (2013). Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(2), S. 128-143.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Biographie & Gesellschaft, Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borowski, Damaris (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In Nina Beck, Thorsten Bohl & Sybille Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education* (S. 191-205). Tübingen: Tübingen University Press.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. [im Original 1972].
- Bredthauer, Stefanie, Gantefort, Christoph, Marx, Nicole & Woerfel, Till (2021). *Individuelle Mehrsprachigkeit*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/210517_Basiswissen_Individuelle_Mehrsprachigkeit.pdf Zugegriffen: 30.10.2023.
- Bringmann, Maria (i. V.). *Die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrende der Institution Schule*. (Arbeitstitel des Promotionsprojektes)
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25-48). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Ehmke, Timo, Hammer, Svenja, Köker, Anne, Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, S. 411-433.

- Fischer, Nele, Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149-184). Münster: Waxmann.
- Gamper, Jana & Schroeder, Christoph (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Habertzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 63-76). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Habertzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77-87). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-61). Tübingen: Narr.
- Griefhaber, Wilhelm (2019). DaZ-relevantes Können von Lehramtsstudierenden. In Diana Maak & Julia Ricard Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 145-160). Münster: Waxmann.
- Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. *DDS – Die Deutsche Schule*, 13. Münster: Waxmann.
- Köker, Anne (2018a). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39-56). Münster: Waxmann.
- Köker, Anne (2018b). Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57-71). Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015). Von den ‚Mühen der Berge‘ zu den ‚Mühen der Ebene‘. Von der ‚Verbesserung der Lehrerausbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts‘ (1981) zur Lehrerbildung für die ‚Schule der Vielfalt‘ (2013). In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 252-267). Münster: Waxmann.
- Liefner, Franziska & Maak, Diana (2019). „Die Lehrerin hat versäumt, die Motivation der Schülerin aufzugreifen. Leyla wird wahrscheinlich kein Buch mehr mit in die Schule bringen.“ LehrerInnen handeln und dessen Auswirkungen auf SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In Diana Maak & Julia Ricard Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 121-144). Münster: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (1978). Erleben und Handeln. In Hans Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*. Erster Halbbd. (S. 235-253). München: Fink.
- Maas, Utz (2016). Migrationsschwelle Sprachausbau. Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommers. *IMIS-Beiträge*, 50.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Ehmke, Timo, Hammer, Svenja, Köker, Anne, Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73-91). Münster: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. überarb. und erw. Auflage (S. 348-393). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rotter, Carolin (2022). „trotzdem bin ich ja noch der Türke“ – Lehrkraft mit Migrationshintergrund als virtuelle soziale Identität. In Dominique Matthes & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 251-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Alfred (1961/1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Selting, Margret, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann, Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günther, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzluft, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam, Oberzaucher, Frank, Peters, Jörg, Quasthoff, Uta, Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353-402.
- Skintey, Lesya (2022). Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktion von Praxiserfahrungen. *Info DaF*, 49 (1), S. 38-62.
- Wiese, Heike, Schroeder, Christoph & Zimmermann, Malte (2010). *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf Zugegriffen: 18.07.2023.
- Wulff, Nadja (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 180-191). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

Autorin

Bringmann, Maria, Mag.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Mehrsprachigkeit.

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im Kontext Schule, Professionalisierung von Lehrer:innen im Bereich DaZ & Mehrsprachigkeit, Soziokulturelle Theorien der Zweitsprachaneignung, rekonstruktive Sozialforschung, Praxeologische Wissenssoziologie (insb. Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren).

Email: maria.bringmann@uni-bielefeld.de

Michael Stralla, Tobias Dohmen und Kathrin Racherbäumer¹

„Das war dann schon Chefaufgabe“ – Kollegiales Führen und Hierarchie

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von einem erweiterten Verständnis der Führung in Schulen aus, nach dem Einflussnahme in der Schulentwicklung nicht alleinig der Schulleitung zuzurechnen ist. Im Projekt Kollegiales Führen in der Krise werden mit der Dokumentarischen Methode deutungs- und handlungsgenerierende Strukturen des kollegialen Führens während der Covid-19-Pandemie rekonstruiert. Fokussiert werden Lehrer:innen mit schuleigenen formalisierten oder situativ mandatierten Funktionsstellen, die als mittlere schulische Führungsebene fungieren. Neben einer theoretischen Modellierung zentraler Dimensionen des einzelschulischen Führens werden Ergebnisse aus Interviews mit entsprechenden Lehrpersonen präsentiert. Hierbei wurden befundene schulentwicklerische Modi des kollegialen Führens ausdifferenziert, die gleichermaßen eine Selbstpositionierung der Befragten innerhalb der einzelschulischen Führungshierarchie wie auch zur Professionsgemeinschaft aufweisen.

Schlagworte

Funktionsstelle; Hierarchie; Mittlere Führung; Schulentwicklung; Dokumentarische Methode

Abstract

“That was the boss’s job” – collegial leadership and hierarchy

The article is based on an expanded understanding of leadership in schools, according to which influence in school development is not solely attributable to the school management. Under this assumption, the project Collegial Leading in Crisis uses the documentary method to reconstruct meaning- and action-generating structures of collegial leadership during the Covid-19 pandemic. The focus here is on teachers school-specific formalised or situationally mandated functional positions. These teachers are designed as middle leaders and have rarely been considered within leadership research to date. In

¹ Der vorliegende Beitrag ist in einer gemeinsamen Erstautor:innenschaft entstanden.

In addition to theoretical modelling of central dimensions of individual school leadership, results from interview analyses with teachers as middle leaders are presented. Here, school developmental modes of collegial leadership were differentiated, which show a self-positioning of the respondents within the individual school leadership hierarchy as well as in the community of professionals.

Keywords

Functional Position; Hierarchy; Middle Leadership; School Development; Documentary Method;

1 Einleitung

Führung auf Ebene der Einzelschule wird zumeist mit dem Einfluss einzelner oder kollektiv agierender Stelleninhaber:innen verbunden und als zentrales Entwicklungsmerkmal neuer Schulen diskutiert (u. a. Pietsch et al. 2020). Angesichts neuer Steuerungsvorstellungen (u. a. Herrmann 2010) stehen Schulen vor der Herausforderung erweiterter Entscheidungsmöglichkeiten und einhergehender Rechenschaftspflichten, im Zusammenwirken der Beteiligten der Schulgemeinschaft verschiedene Entwicklungen, idealerweise im Sinne einer Qualitätssteigerung, zu lenken. In der deutschsprachigen Führungsforschung steht bislang das Handeln von Schulleitungen zur Initiierung schulischer Veränderungsprozesse im Fokus (u. a. Brauckmann & Eder 2019; Pietsch et al. 2022; Krainz 2022). Empirisch zeigt sich jedoch, dass die Führungspraxis von Schulleitungen zwar eine oftmals notwendige, jedoch mitunter keine hinreichende Voraussetzung für die Gestaltung umfangreicherer Entwicklungsprozesse ist (Bonsen 2016). Des Weiteren nehmen sich Schulleitungen selten als Führungspersonen wahr und agieren in einem Status-Quo-Modus (Pietsch et al. 2022), der auf dem Ideal eines/einer *primus/prima inter pares* fußt und durch eine außerhalb der Unterrichtspraxis angesiedelte Verwaltungs- und Rücksprachefunktion gekennzeichnet ist (u. a. Kuper 2008).

Eine theoretische wie empirische Erweiterung des Verständnisses der Führungs- und Veränderungskapazität von Schulen wird mittels konzeptioneller Überlegungen ersichtlich, die überwiegend dem anglophonen Sprachraum entstammen und in denen Führung weniger als personifiziertes und hierarchisch präformiertes, denn als fluides, emergentes und kollektives Phänomen entworfen wird (u. a. Bonsen 2016; Gronn 2009). Ertragreich sind hier Ansätze zum ‚Teacher Leadership‘, zum ‚Distributed Leadership‘ oder zum ‚Middle Leadership‘, innerhalb derer der Einfluss von Lehrpersonen auf den Unterricht, aber auch darüber hinaus, als Führen begriffen wird (u. a. Jackson et al. 2010; Harris 2013). So agieren Lehrer:innen als Führende in einem Kontext, in dem ihr Einfluss auf

schulische Entwicklungen durch vielschichtige Erwartungen und Anforderungen gerahmt wird. Entsprechend geraten Lehrpersonen in den theoretischen und empirischen Blick, die in den Schulen eine formalisierte oder situativ mandatierte Funktionsstelle mit Führungsleistungen innehaben. Diese können entweder im Rahmen strukturell vorgesehener Stellenprofile — also bspw. als Abteilungsleitungen, Inklusionskoordinator:innen oder Teamleitungen — oder in spontanen Aufgabenzuweisungen — etwa in der Verantwortungsübernahme für eine Kollaboration mit externen Partner:innen, bei der auch weitere Lehrpersonen beteiligt sind — positioniert sein. Wesentlich dabei ist, dass die Aufgabenverantwortung ein gewisses Maß an Alleinstellung innerhalb des Gesamtkontext der Schule aufweist. In den definitorischen Mittelpunkt eines kollegialen Führens rückt dabei die anlassspezifische und zielbezogene Einflussnahme auf das Agieren anderer in eingrenzenden Kontexten des Feldes. Gemeint ist damit zunächst der betreffende Personenkreis, auf den die Einflussnahme erfolgen soll, jedoch durchaus auch weitere identifizierbare Grenzen des zu entwickelnden Bereichs (bspw. Fächer oder Klassenstufen) sowie ggf. darüber hinausgehende Begrenzungen der Einflussnahme. Führung wird von uns ferner als „das Ergebnis eines sozialen Prozesses zwischen allen Beteiligten konzipiert“ (Muster et al. 2020, S. 287).

Für unsere nachfolgenden Ausführungen, insbesondere für die Einordnung des im empirischen Teil herangezogenen Datenmaterials, ist über unser grundlegendes Führungsverständnis hinaus der Begriff der Krise zentral. Die COVID-19-Pandemie mit den aus ihr resultierenden Schulschließungen hat in Deutschland eine ebensolche Krise evoziert; insbesondere, da „Verhaltenserwartungen [partiell, d.Vf.] unklar“ (Muster et al. 2020, S. 287) gewesen sind. Zugleich wurde ein Wendepunkt markiert, da durch die bislang unbekannte Herausforderung und notwendige Loslösung von etablierten Routinen innerhalb des Schulsystems die Möglichkeit der Entwicklung von etwas Neuem entstanden ist (Steg 2020; Hinzke 2018). Institutionalisierte und für Schulen konstitutive Praktiken wurden temporär ausgesetzt und mussten durch neu zu findende Abläufe ersetzt werden. Wie die hier lediglich skizzenhaft aufgeworfene Konzeptualisierung verdeutlicht, folgen wir formal einem soziologisch informierten Krisenbegriff, der sich von einem professionstheoretischen und eher individuell konnotierten Krisenverständnis (Oevermann 1991) abgrenzen lässt. Wir gehen jedoch zugleich davon aus, dass die gesellschaftliche COVID-19-Krise, vor dem Hintergrund der vorgenommenen tiefgreifenden Änderungen der pädagogischen Praxis, potentiell auch berufsbiographische Krisen hervorrufen konnte. Führen in der COVID-19-Krise ist nun dadurch gekennzeichnet, dass schulweite Prozesse, Regeln und Routinen tiefgreifend in alternative Angebote transformiert werden mussten (Jesacher-Roessler & Klein 2020). Erste eigene Befunde weisen hierbei darauf hin, dass Lehrpersonen mit Führungsverantwortung in jener Aufgabe eine zentrale Rolle wahrnahmen und ihren eigenen Einfluss in Abhängigkeit zu hierarchischen Vor-

gaben und antizipierten kollegialen Veränderungszumutungen orientieren (Stralla et al. 2021).

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst eigene definitorische Vorarbeiten im Zusammenhang mit unserem vorgelegten Entwurf des Kollegialen Führens in schulischen Entwicklungsprozessen in einer abstrahierenden Modellierung skizziert, die zentrale Dimensionen des Führens in Schulentwicklungsprozessen vor dem Hintergrund von Kollegialität und Hierarchie ins Verhältnis setzt (Kap. 2). Zentral ist hierbei für uns, Führen vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungs- und Handlungsstruktur des Interaktionssystems Schule (Bohnsack 2020) zu entwerfen. Damit greifen wir eine Grundüberlegung auf, die auch in einem Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung auszumachen ist (Hinze et al. 2023a). Des Weiteren wird unser rekonstruktiver Zugriff auf das Datenmaterial mittels der Dokumentarischen Methode genauer dargelegt und der Projektkontext *Kollegiales Führen in der Krise* detaillierter beschrieben. In diesem Zusammenhang greifen wir zugleich bisherige Befunde des Projektes auf und legen die erweiterte Perspektive auf das herangezogene Datenmaterial für den vorliegenden Beitrag dar (Kap. 3). Im empirischen Teil wird die Interpretation von zwei Einzelfällen unseres Projektsamples vorgelegt und die hierbei generierten Ergebnisse an vorherige Befunde des Projektes angelegt (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Befunde zu Professionalisierungs-/Qualifizierungsimplicationen von Lehrpersonen mit Funktionsstellen. Wir setzen unsere Überlegungen damit auch in Relation zu neueren Entwicklungen einer rekonstruktiven Professionsforschung. Unter Berücksichtigung von organisationstheoretischen Entwicklungen innerhalb der Dokumentarischen Methode werden zudem forschungspraktische Erweiterungen des methodischen Zugriffs erörtert (Kap. 5).

2 Führen zwischen Kollegialität und Hierarchie

Bevor wir uns der Darstellung unserer empirischen Befunde widmen, ist zunächst theoretisch zu konzeptualisieren, welche Dimensionen sich in einem erweiterten Verständnis von Führen in Schulentwicklungsprozessen unterscheiden lassen. Wir greifen hierzu zunächst überwiegend auf Überlegungen und Befunde zurück, die nicht dem Kontext einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung auf Schul(entwicklungs)prozesse entstammen.²

2 Unsere Entscheidung gründet vorrangig auf der bisherigen Ausrichtung der vorliegenden Beiträge, die – zugespielt formuliert – insbesondere einer entsprechenden Reflexion spezifischer Theorieaushalte der Schulentwicklungsforschung verpflichtet sind (Paseka 2023) und nach Verknüpfungspunkten suchen, oder aber zentrale methodologische Termini und Bezugnahmen der Dokumentarischen Methode vor dem Hintergrund einer dezidierten dokumentarischen Schulforschung entfalten und hierbei Potenziale und Limitierungen auszuleuchten suchen (Kramer 2023). Im Gegensatz hierzu bildet an dieser Stelle der Gegenstandsbereich des innerschulischen Führens den zentralen Bezugspunkt der von uns herangezogenen Arbeiten.

Entwicklungsanlässe, die den Ausgangspunkt unseres empirischen Zugriffs auf das Phänomen des kollegialen Führens bilden, sind als formierte Veränderungserwartungen auffassbar, welche als Transformationsdruck resp. -zug (Baum 2014) innerhalb des schulischen Mehrebenensystems einzelschulische Veränderungsbebewegungen hervorrufen, die im Kontext der Logik einer Neuen Steuerung als moderne Variante (Brüsemeister & Eubel 2003) (teil-)autonomer Schulentwicklung interpretierbar werden (u. a. Herrmann 2010). Mit Blick auf die Gegenstandsfelder einer dokumentarischen Schulforschung ist damit auch von Bedeutung, wie eine Schule als Organisation an jenen Prozessen Formalstrukturen und Regeln entwickelt und diese wiederum als Möglichkeitsraum der Professionsentwicklung zu verstehen sind (Hinze et al. 2023b). Unter dem anhaltenden Vorzeichen einer „Verbetrieblichung der Einzelschule“ (Heinrich & Altrichter 2008, S. 216, Herv. i. Orig.) werden so Koordinationsphänomene in den schulischen Akteurskonstellationen (Altrichter & Maag Merki 2016) beobachtbar, die – verstanden als schuleigene Führungsaktivitäten – ebenso die Zielrichtung wie auch die Prozesssteuerung von zunehmend dezentral organisierten Entwicklungsanliegen betreffen.

Das Agieren der jeweiligen Schulleiter:innen an der Außenschnittstelle der Einzelschule wird hierbei etwa als direkte oder indirekte Bedingung zur Umsetzung externer Reformanliegen, als Förderung interner Innovationsimpulse, als Unterstützung interpersonaler Arbeitsweisen usw. diskutiert (u. a. Kruse & Huber 2021). Den Schulleiter:innen kommt in einer strukturellen Betrachtungsweise zumeist die Funktion als alleinige strategische Spitze zu, die ministeriale Vorgaben aufnimmt und angesichts der schulischen Bedingungs-lage (re-)kontextualisiert (Fend 2008). So wird dann die Lehrer:innenschaft primär als jene durch Führung zu beeinflussende Gruppe relevant, deren Agieren verändert werden soll. Zugleich wird innerhalb des Forschungsdiskurses zunehmend die Funktionalität partizipativer Entscheidungs- und Abstimmungsstrukturen betont, bei denen das Lehrer:innenkollegium, etwa über Gremiensitzungen beteiligt wird (Kuper 2008). Legt man zugrunde, dass die Qualifizierung zur Schulleiter:in (u. a. Cramer et al. 2021) im deutschsprachigen Raum entlang einer Zusatzqualifizierung *on the job* – nicht etwa bereits in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung (Kantsteiner et al. 2021) – und damit über die sukzessive Wahrnehmung besonderer Aufgaben begonnen wird, lässt sich die Beständigkeit einer Teilverpflichtung von Schulleitungen auf kollegiale Interaktionsnormen nachvollziehen (Kuper 2008, S. 155). Des Weiteren kommt damit aber auch die in unserem Fokus stehende Akteur:innengruppe der Lehrpersonen mit einer schuleigenen formalisierten und/oder situativ mandatierten Funktionsstelle mit Führungsleistungen in den Blick. Betrachtet man hierzu die *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)* des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (MSW 2012), werden rechtliche Vorgaben ersichtlich, welche die besonderen Zuständigkeiten dieser Lehrpersonen, und insbesondere ihre

Interdependenz zur nahezu uneingeschränkt beständigen Hauptverantwortung der Schulleitung rahmen.³ Professionstheoretisch betrachtet geht mit der Übernahme derartiger Führungsleistungen eine Spezifizierung der Rollenanforderungen der Lehrer:innen zueinander einher (Oevermann 2008), da diese gerahmt durch eine organisationale Logik verteilter Entscheidungsmacht von den ausschließlichen Kollegialitätsnormen differenziert werden.

Ausgangspunkt der folgenden Modellierung (siehe Abb. 1) ist die Annahme, dass in modernen Organisationen der direkte Einfluss hierarchischer Führung prinzipiell als begrenzt angesehen werden muss (u. a. Kühl 2016; Muster et al. 2020) und kollektiv vermittelte Formen der Führung als wirksamere Steuerungsprinzipien angesehen werden sollten (Bonsen 2016). Folgt man diesem Gedankengang, lässt sich annehmen, dass jene Dimension des professionellen Agierens von Lehrpersonen, die wir als Kollegiales Führen im Sinne einer „Einflussnahme auf das Agieren anderer in eingrenzbaaren Kontexten“ (Stralla et al. 2022, S. 77) bestimmt haben, entlang der regulativen Prinzipien von Hierarchie und Kollegialität prozessiert werden.

Gegenstandsanalytisch greifen wir auf Überlegungen zum Phänomen der Führung zurück, um Führen als prozessualen und relationalen Einflussmechanismus mit der Absicht einer (Zustands-) *Veränderung* für begrenzte bis umfassendere Abläufe, Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche – und damit als „post-heroic alternative“ (Gronn 2009, S. 383) – in den Blick zu nehmen.

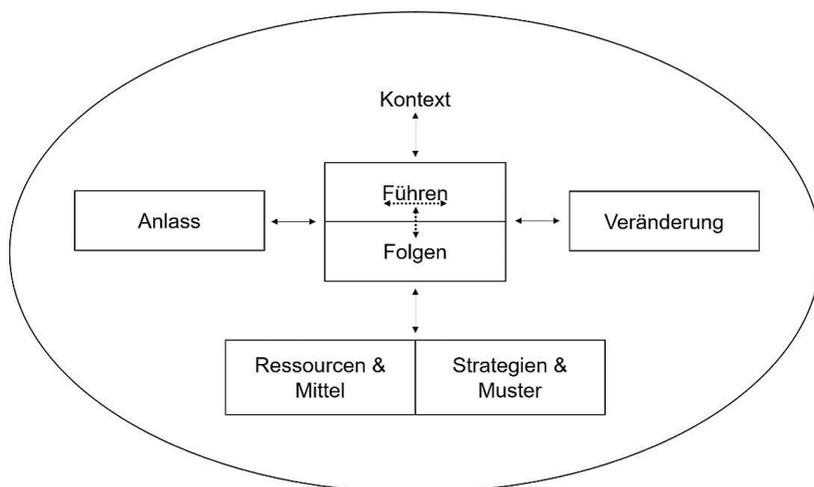


Abb. 1: Führen in der Schulentwicklung (eigene Darstellung)

3 Jener Perspektive sind letztlich auch Buchen und Rolff (2016) verpflichtet, die mit den innerschulischen Fachgruppenleiter:innen zwar intermediäre Führungspersonen thematisieren, aber diese in eine Stellvertreter:innenfunktion der Schulleitungen setzen, wenn etwa größere Schulen in der Form von Gruppenabteilungen organisiert sind.

Mit dem (*Führungs-*)Anlass lässt sich zunächst ein initiales Momentum annehmen, welches schulintern oder -extern verortet sein kann (Baum 2014) (bspw. als Reform, Innovation usw.) und die Notwendigkeit zu Führen – also die Entwicklungsrichtung der Veränderung zu beeinflussen – überhaupt erst bedingt. Derartige Anlässe sind zumeist projektförmig, können aber auch routinenhaft verfasst sein. Auslösend können aber auch die Zugzwänge eines sich verändernden Zuständigkeitsbereichs oder Entwicklungen angrenzender Bereiche sein, die auf eine Führungskonstellation einwirken und für diese die Wahrnehmung ihrer Führungsfunktion nahelegen. Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass die „starke Souveränitätsabhängigkeit“ (Drepper & Tacke 2012, 207; Herv. i. Orig.) von Schulen, welche sich unter anderem in der institutionalisierten Verpflichtung auf dauerhafte Schulentwicklungsarbeit abzeichnet, hier einen permanenten Eingriff staatlicher Steuerungsakteure vorsieht.

Im Zentrum unseres analytischen Führungsmodells wird das *Führen* als in einem „Mix verschiedener Führungspraktiken“ (Pietsch et al. 2020, S. 870) eingebunden verortet. Dies heißt, dass jenes interessierende Kernmoment der führenden Einflussnahme, was sich eben auf den konkreten Entwicklungsprozess bezieht, nicht ohne empirisch indizierte Ko-Führungen, bspw. von weiteren Akteur:innen mit hierarchischem oder faktischem Führungseinfluss, existieren kann. So beruht etwa die Führungskapazität, eine schulinterne Gremiensitzung einem spezifischen Entwicklungsanliegen zu widmen, auf dem Vermögen anderer, jene Sitzungen in Schulen überhaupt stattfinden zu lassen oder aber durch Fernbleiben oder Boykottieren den Zeitaufwand und das Entscheidungsvermögen zu beeinflussen. Gesagt ist damit, dass – wenn auch nicht immer feststellbar, so doch zumindest theoretisch – Führen stets auch eine soziale Komponente hat (Muster et al. 2020), die sich in einer niemals absolut autonomen Entscheidungsgewalt einzelner Führungspersonen ausdrückt. Führen ist demnach auch in seiner Vorhersehbarkeit resp. Verlässlichkeit des *Folgens* derjenigen Personen zu reflektieren, die bzw. deren Agieren von den Führungsaktivitäten betroffen sind. So nehmen wir an, dass sich insbesondere in zeitlich konstanten Gruppenzusammensetzungen – im Kontext Schule etwa in einem Jahrgangsstufenteam oder einer Steuergruppe – ein gewisser Erfahrungsschatz akkumuliert, wie das Einwirken auf andere gelingen und wie erfahrene Widerständigkeit gegen Führung(-sansprüche) umgangen werden kann, so dass offenen Autoritätskonflikte minimiert werden. Unter Rückgriff auf insbesondere politische Verständnisse neuerer Führungstheorien (Lang & Rybnikova 2014) beruhen die sozialen Einflussnahmen – also die personalen *Strategien und Muster* – auf den bspw. von Altrichter (2004) ausgewiesenen (organisations-)relevanten *Ressourcen und Mitteln*.⁴ Vorbefindliche und anlassspezifisch brauch-

⁴ Muster et al. (2020) weisen in ihrem Entwurf eines situativ sequenziellen Führungsverständnisses darauf hin, dass Einflussmittel formalen und informellen Ursprung haben können, jedes Organi-

bare Vorschriften, Informationen, Zugehörigkeiten, Materialien, Expertisen usw. werden so zu Aushandlungsobjekten, die in einem Tauschverhältnis verhandelt werden. Jene Kapazitäten für Führungseinflüsse entstammen zum Teil auch aus dem (*Organisations- bzw. Abteilungs-*)*Kontext*. So sind etwa Hierarchien oder formalisierte Abläufe als formeller oder informeller Erwartungshorizont zu verstehen. Dieser ist zwar selbst auch immer permanenter Mitgegenstand der kollegialen Aushandlungen – etwa dann, wenn die Gültigkeit von Vorschriften diskutiert und etwaige Änderungen zumindest adressiert werden –, stellt aber im Wesentlichen ein Ensemble bereits entschiedener bzw. dominierender Vorgehensweisen dar. Derartige Standardprozeduren können etwa als formalisierte Leitfäden oder Templates vorliegen, wirken aber im Wesentlichen erst in der Referenzierung der Organisationsmitglieder auf jene normierten und regulierten Abläufe (Mensching 2020). Solche Kontexte können etwa auch als aufgeschichtete Erwartungshorizonte vorfindbar sein, die sich mitunter widersprechen können.

3 Das Projekt Kollegiales Führen in der Krise: Sample, methodologische Verortung und erste Ergebnisse

Auf den vorangestellten Überlegungen (und darüber hinaus) beruhend, konnte zunächst durch eine Reanalyse von Interviewdaten aus zwei unterschiedlichen Projektkontexten, die einen extern induzierten bzw. einen intern initiierten Entwicklungsanlass als Ausgangspunkt von Schulentwicklung nehmen, ein erster interpretatorischer Zugriff auf das Phänomen des kollegialen Führens⁵ erfolgen (Stralla et al. 2021). Hierauf aufbauend wurden im explorativen Forschungsprojekt *Kollegiales Führen in der Krise* Lehrpersonen mit formalisierten oder situativ mandatierten Funktionsstellen verschiedener weiterführender Schulen (Gesamtschule, Gymnasium & Hauptschule) im Bundesland Nordrhein-Westfalen interviewt, die schulinterne Koordinierungsleistungen zur Bewältigung der COVID-19-Pandemie an den entsprechenden Schulen übernommen haben. Das schulentwicklerische Agieren jener Akteur:innengruppe ist wiederum vor dem Hintergrund der schulrechtlichen Vorgaben im Bundesland NRW einzuordnen, die in der *Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen* (MSW 2012) (ADO) festgelegt werden. Diese Erwartungsadressierungen, die mit dem Begriffsinventar der dokumentarischen Forschung als Normen (u. a. Bohnsack 2014) verstanden werden können, fokussieren die vorliegenden Analysen vor allem dahingehend, dass aus

sationsmitglied „einen formalen Spielraum, Einfluss zu nehmen“ (S. 296) besitzt und dieser Spielraum mit der Hierarchiestufe einer Position steigt.

5 In unserem Beitrag aus dem Jahr 2021 haben wir abweichend noch vom Phänomen des innerkollegialen Führens gesprochen.

diesen dienstrechtlichen Pflichten vorrangig hervorgeht, dass sich hier differente Stellenprofile mit eigenen schulformspezifischen Verantwortungsbereichen und Aufgaben innerhalb der einzelschulischen Kollegien herausbilden (bspw. Didaktische Leitungen, Gleichstellungsbeauftragte, Konrektor:innen, Stufen- und Abteilungsleiter:innen). Zugleich wird durch die ADO aber auch deutlich, dass die jeweiligen Einflussnahmen auf die spezifischen Verantwortungsbereiche oder veränderbaren Prozesse, obwohl die Möglichkeit zum Entstehen relativ autonomer (Führungs-)Aktivitäten eröffnet werden, in einer generellen Gesamtverantwortung der Schulleitungen verbleiben.

Für den Aufbau des Samples wurde auf die jeweiligen Schulleitungen der einzelnen Schulen zurückgegriffen, die gebeten wurden, Kontakt zu denjenigen Lehrpersonen herzustellen, die eine besondere Rolle beim schulspezifischen Umgang mit der COVID-19-Krise übernommen haben. Kollegiales Führen im Zusammenhang mit der Bewältigung der COVID-19-Pandemie zeigte sich insbesondere im Hinblick auf das Erfordernis, schuleigene Prozesse, Regeln und Routinen (digital) zu transformieren. Zur daraus hervorgehenden Vorgabe der Etablierung eines Distanzunterrichts konnten insgesamt zehn leitfadengestützte problemzentrierte Interviews nach Andreas Witzel (u. a. 2000) mit Funktionsstelleninhaber:innen an den entsprechenden Schulen geführt werden. Das übergeordnete Ziel des Forschungsprojektes ist die Offenlegung handlungsgenerierender Orientierungen in den Erfahrungszusammenhängen des berichteten Agierens der befragten Lehrpersonen im Sinne des kollegialen Führens. Unsere Rekonstruktionen basieren dabei auf der wissenssoziologischen Leitunterscheidung kommunikativer und konjunkativer Wissensbestände (Mannheim 1980), die im Rahmen der Dokumentarischen Methode (u. a. Bohnsack 2012) grundlegend ausgearbeitet wurde. Die im folgenden Kapitel dargelegten komparativen Fallverdichtungen folgen dementsprechend der formalen und semantischen Interpretation der Explikationen der interviewten Lehrer:innen. Im Sinne der dokumentarischen Interpretation von Interviews nach Arnd-Michael Nohl (2012) beabsichtigen wir grundlegend „*implizites Wissen explizit zu machen*“ (Bohnsack 2007, S. 324; Herv. i. Orig.). Unsere Analysen zielen hierbei auf die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im engeren Sinne durch Fallkomparationen (Bohnsack 2020), wobei das Herausarbeiten schulentwicklerischer Modi des kollegialen Führens⁶ den (vorläufigen) Endpunkt der Analyse bildet. Eine Typenbildung wird hingegen nicht angestrebt. Auf Limitierungen und potentielle Erweiterungen des methodologisch-methodischen Zugriffs wird in der abschließenden Diskussion (Kap. 5) eingegangen.

Verstärkt durch unsere bisherigen Analysen (Stralla et al. 2021; 2022) wird erkennbar, dass der Nachvollzug innerschulischer Entwicklungsprozesse ebenso

6 Mit der Verdichtung auf Modi soll die Verwobenheit der berichteten schulentwicklerischen Praxis der Befragten und ihres führungsbezogenen Orientierungsrahmens (im engeren Sinne) zum Ausdruck kommen.

relativ autonome Modi des Führens einzelner Lehrer:innen wie auch interdependente Modi relationalen Führens als Zusammenspiel von Einflussnahmen in anlassbezogenen Führungskonstellationen ermöglicht. Dabei können auch in Führungskonstellationen ungleiche Einflussmöglichkeiten entstehen. Letztlich kann stets von substitutiven Funktionen anderer ausgegangen werden, die den Einflussnahmen ihr Durchsetzungsvermögen verleihen. Unterscheidbar wäre damit ein – zumindest gedankenexperimentell – annehmbarer Maximalkontrast zwischen einem autonomen vs. kooperativen Führen in Schulentwicklungsprozessen.

Über fallübergreifende Vergleichs- und Kontrastmomente konnten von uns bisher zwei schulentwicklerische Modi des kollegialen Führens abstrahiert werden, die bei den Befragten – bei kollektiv zugeschriebener Zuständigkeit – Differenzen zutage förderten. Die angelegten Kontrastmomente betreffen die *selbst zugeschriebene Verantwortung bei explizierter Zuständigkeit für die Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools*, die *Positionierung zum Kollegium* der Befragten, die *Darstellung der betreffenden Lehr-/Lerntools des Distanzunterrichts* selbst sowie die *wahrgenommenen Bedürfnisse der Schüler:innen und der Kolleg:innen*.⁷

Ein Agieren in der Entwicklung des (Distanz-)Unterrichts mit Fokussierung auf die digitalen Lehr-/Lernangebote selbst wurde von uns als *veränderungs anbietender Modus* nachgezeichnet. Die Offerte bedarf hier der eigenmotivierten Wahrnehmung der Kolleg:innen, wird von dem Befragten umfangreich beworben, ist durch Zeigen und Vormachen gekennzeichnet und verbleibt als Angebot tendenziell zurückhaltend. Im hiervon abzugrenzenden zweiten schulentwicklerischen Modus steht die handlungsaktive und umfassende Beförderung des Entwicklungsprozesses im Mittelpunkt. Dieser Modus wurde als *veränderungsbefördernd* bezeichnet.

Nachfolgend soll die Perspektive auf kollegiales Führen sowie die bisher herausgearbeiteten Modi datenbasiert erweitert werden. Der Fokus liegt in diesem Beitrag auf den Relationierungen der Befragten zu weiteren hierarchisch präformierten Führungsinstanzen wie etwa der Schulleitung. Von Interesse ist für uns dabei, wie sich die Befragten zur formalen Führung der Schule entwerfen resp. ins Verhältnis setzen und welche Handlungslogiken von ihnen für die kollegiale und die hierarchisch präformierte Führungsebene entworfen werden.

4 Ergebnisse

Anknüpfend an unsere theoretischen Vorannahmen gehen wir im Folgenden auf vier Einzelfälle des Samples genauer ein. Bei der Auswahl der ausgewählten Passagen⁸ aus zwei der vier herangezogenen Einzelfälle haben wir eine Erweiterung des

⁷ Zur genaueren Darstellung der Vergleichs- und Kontrastmomente wird auf Stralla et al. (2022) verwiesen.

⁸ Transkriptionsnotation nach TiQ (u. a. Bohnsack et al. 2013, S. 399f.).

bisher eingenommenen Analysefokusses angestrebt. Anders als in unseren bereits vorgelegten Interpretationen (Stralla et al. 2022, S. 71ff.) wird von den Befragten in den Sequenzen thematisch nicht die Interaktion mit ihren Kolleg:innen aufgerufen, vielmehr werden konkrete organisational gerahmte (Führungs-)Aufgaben dargestellt. Damit wird eine Weiterentwicklung oder Anreicherung der bereits herausgearbeiteten schulentwicklerischen Modi des kollegialen Führens ermöglicht. Ferner wird in beiden Passagen eine hierarchisch höher gestellte Person innerhalb der Schule mit dem jeweiligen aufgabenbezogenen Agieren thematisch. Wir fokussieren in der Interpretation die erschließbare führungsbezogene Selbstpositionierung der interviewten Akteur:innen innerhalb der Einzelschule. An die dokumentarische Interpretation ausgewählter Passagen der Interviews mit Frau Schiefer und Frau Granit werden sodann die generierten Ergebnisse der Einzelfälle Herr Rogenstein sowie Frau Obsidian angelegt, die bereits in einem der vorangegangenen Projektbeiträge (ebd.) genauer entfaltet wurden.⁹

Der als Ausgangspunkt in den Interviews aufgeworfene Führungsanlass ist bei allen Interviewten vergleichbar und wird mit der pandemiebedingten Schulschließung zum 16.03.2020 durch die Interviewerin proponiert. Er bildet dementsprechend den gemeinsamen Erfahrungsraum, mit dem sich alle schulischen Akteur:innen konfrontiert sahen, der individuell wahrgenommen und vor dem Hintergrund des Zuschnitts der eigenen Funktionsstelle der Befragten bearbeitet wird. Da die oberste Schulaufsicht zwar die Einzelschule als verantwortliche Handlungseinheit adressierte, gleichzeitig jedoch auf dezidiertere Vorgaben verzichtete, entstanden Gestaltungsräume der Umsetzung, die entwickelt und innerschulisch autorisiert – also angeführt und befolgt werden mussten. Diesem Prozess unterliegen je unterschiedliche Führungsressourcen bzw. -mittel und Führungsstrategien und -muster, die wir im Folgenden genauer ausleuchten wollen.

Falldarstellung Frau Schiefer und Komparation Herr Rogenstein (Anbieten von Veränderung)

Wir betrachten zunächst Frau Schiefer, die eine schulintern-formalisierte Führungsposition als Jahrgangsleitung an einer Gesamtschule innehat. Als Moment der Veränderung markiert sie zunächst die Transformation der Arbeitsaufträge an Schüler:innen ins Digitale, die an dieser Schule durch eine digitale Dateienablage (Cloud) realisiert wurde. In diesem Prozess kommt ihr eine reaktiv redaktionelle Funktion zu, die allerdings nicht mit inhaltlichen Entscheidungsrechten ausgestattet ist:

„mittlerweile sind wir ganz in die Nextcloud gezogen (.) das heißt, die Kollegen konnten auf der (.) auf diesem Online-Dokument ihre Sachen eintragen. und ich habe dann einfach halt geguckt, dass das formatiert worden ist, dass das ordentlich aussieht, derselbe,

9 Für eine genauere Darstellung der Interpretationen wird auf Stralla et al. (2022) verwiesen.

dieselbe Schriftgröße und so weiter, dieselbe Schriftart, dass es nicht zu unruhig wird. das ist einfach so meins (.) und das hat dann der Herr Müller hochgeladen (.) genau, weil der nur diese-, das ist dann auf der Homepage der Schule hochgeladen worden und in der Nextcloud. und da er nur diese Zugriffsrechte auch für die Webseite hat, konnte das, konnte er das nur hochladen. und er hat das dann auch koordiniert für alle drei Jahrgänge hochgeladen [...]. j:a, das war dann so seine Aufgabe (.) oder, das muss man auch noch sagen, natürlich gab es auch schonmal Leute, die das dann vergessen haben, weil irgendwas anderes war, und das war dann natürlich seine Aufgabe, den Kollegen, die Kollegen zu erinnern (.) das war dann nicht mehr meine Aufgabe. ich habe dann nicht irgendwelche bösen Emails geschrieben, so „hallo, deine Sachen fehlen noch“. Das war dann schon Chefaufgabe.“ (Z. 296-310).

Frau Schiefer resümiert, dass sie in der Cloud überprüft, ob alle Dokumente, die die Kolleg:innen dort intern einstellten, ordentlich aussehen, bevor diese an die Schüler:innen versendet wurden. Das eigentliche Hochladen der Dokumente obliegt dann der Abteilungsleitung (Herr Müller), die alleinig über die Zugriffsrechte auf die Schulhomepage verfügt. Der Modus des Agierens an der Schule soll dem formalen Anspruch von Frau Schiefer an Ordnung, Struktur und Gleichförmigkeit folgen und geht mit einer hierarchischen Aufgabenzuschreibung einher. Sie markiert zudem deutlich und zugespitzt, dass der normativ aufgeladene Ordnungsanspruch, der sich auch als schulische Norm denken ließe, ihren eigenen persönlichen Ansprüchen entspricht („Das ist einfach so meins“). Dieser normative Anspruch wird sodann in ihrem Agieren zu einer für sie klaren Rollenzuschreibung innerhalb der organisationalen hierarchischen Führungsstruktur. Hier erfüllt sie grundsätzlich die (Teil-)Aufgabe des Zusammenfügens, Formatierens und sorgfältigen Zulieferens von Dokumenten an den Abteilungsleiter. Letztendlich werden Hierarchien schulinterner Führung damit auch über Zugriffsrechte im Digitalen abgebildet. So werden Dokumente wie die redigierten Arbeitsblätter in einer kollegiumsinternen digitalen Ablage der Schule sichtbar. Mit der Kontrolle jener Dokumente anhand selbstgesetzter Formstandards umgeht Frau Schiefer in gewisser Weise die direkte Interaktion mit ihren Kolleg:innen. Innerhalb der Führungsstrukturen für jenen Prozess wird ihr Zutun der internen Redigierung letztlich autorisiert, indem es in dem nachfolgenden Schritt des exklusiven Hochladens der weiteren Führungsperson aufgeht. Dass die Vorarbeit, für die von ihr verantwortete „Aufgabe“ – das Einpflegen in das „Online-Dokument“ – nicht immer erfolgte und ihre Kolleg:innen an ihre Bringschuld „zu erinnern“ gewesen sind, wird von Frau Schiefer als klare „Aufgabe“ der hierarchiehöheren Person herausgestellt. Das Versenden „böser Emails“ – also die potentiell unangenehme Aufgabe einzelnen Kolleg:innen gegenüber als ‚schlechtes Gewissen‘ aufzutreten und die nicht erfolgte Zuarbeit einzufordern – obliegt als „Chefaufgabe“ in der von ihr entworfenen Führungsstruktur ‚naturwüchsiger‘ dem Abteilungsleiter.

Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt sie eine Episode, in der sie abweichend von ihrer sonstigen Rolle und bedingt durch die Krisensituation ihre redigierende Rolle verlässt und einen Impuls zur Veränderung der Pausenorganisation anbietet:

„also ich hatte zum Beispiel jetzt letztens die Masteridee, wie wir unsere Pausenzeiten (.) umsetzen. also wann wir welchen Jahrgang in Pause schicken, (.) weil wir gerade aktuell ja auch noch eine große Baustelle in der, in diesem Schulgebäude 5 bis 7 haben, der Pausenhof weggebrochen ist und wir jetzt einfach eine andere Zeitstruktur, eine andere Pausenstruktur haben mussten (.) und irgendwann ist mir [...] eingefallen, wir könnten das ja so und so strukturieren (.) und das habe ich dann mit in die Schule gebracht (.) den Vorschlag, und der ist dann tatsächlich bis in die-, also der hat sich jetzt umgesetzt. Diese Grundidee kam mir beim Spülen. Ich glaube, so Sachen wären vorher nicht gewesen, weil ich mir da, glaube ich, keine Gedanken drüber gemacht hätte. Also wäre mir-, dann geht man in die Schule und kriegt vom Orgaleiter gesagt, „so, Pause ist jetzt von dann bis dann“ (.) dann findet man das vielleicht irgendwie ungünstig, aber okay, das ist dann so (.) aber durch die, durch dieses offene und diese diskursive in der Corona-Zeit ist man-, sind da Denkprozesse angeregt worden, von denen man sich jetzt dann halt auch hergeht und sagt „ja, die nehme ich jetzt halt auch mit, und guck mal, Herr Müller, das ist meine Idee, was hältst du denn davon?“ Wobei der natürlich dann nicht sofort sagt „cool, das übernehme ich“, sondern, „ja, da muss ich mal drüber nachdenken, und ich gucke mal.“ Und letzten Endes ist es aber genau so gekommen, wie ich mir dachte (.) am Anfang gedacht hatte. Aber ja, also das hat sich schon verändert.“ (Z. 565-582)

Frau Schiefer berichtet von ihrer „Masteridee“ zur Strukturierung der Pausenzeiten, die ihr „beim Spülen“ als Lösung der Herausforderung baulicher Maßnahmen auf dem Schulgelände und der kontaktbezogenen Auflagen in den Sinn kam. Diesen Vorschlag trägt sie dem Abteilungsleiter gegenüber vor, und er wird umgesetzt. Frau Schiefer markiert sowohl die Notwendigkeit des Nachdenkens bzw. Mitdenkens über das Problem als auch das Einbringen derselben als neu: „so Sachen wären vorher nicht gewesen“. In der Krisensituation handelt sie also über etablierte top-down-Normen hinaus, da ein Mitdenken jenseits bisher verantworteter Handlungsbereiche geboten und ermöglicht zu sein scheint. Jenes Mitdenken mündet in Vorschlägen ihrerseits, die sie der ihr vorgesetzten Führungsperson vorträgt. Das Einbringen ihres Vorschlags grenzt sie kommunikativ von der bisherigen vor-krisenhaften-Phase ab und markiert damit ihr Agieren als besonders. Vorher waren Ideen und ihre Umsetzung – auch wenn diese nicht immer gelungen waren – der hierarchiehöheren Führungsebene vorenthalten. Das Durchbrechen der beschriebenen etablierten Führungsstrukturen endet bei Frau Schiefer gleichwohl im Moment des Vorbringens des Vorschlags, der hierarchisch höher gestellte Abteilungsleiter wägt nunmehr jene Idee ab und kann entscheiden, was umgesetzt oder verworfen wird.

Frau Schiefer entwirft sich so wiederum als vorbereitendes ‚Element‘ einer durch Entscheidungshoheiten gekennzeichneten organisationalen Struktur, innerhalb

derer (Teil-)Aufgaben und Verantwortungsbereiche klar definiert sind. In der Krise denkt sie – auch außerhalb der Arbeitszeit – mit und weiß, wie sie die Kompetenzverteilung als Ressource für ihre „Sachen“ nutzen kann. Hierfür beansprucht sie keine direkte Entscheidungsmacht, sie offeriert vielmehr Lösungen, die von anderen legitimiert werden müssen. Der hier anzutreffende Modus kann als *veränderungsanbietend* innerhalb akzeptierter und tradierter schulischer Hierarchien qualifiziert werden. Jenen Modus konnten wir auch im Fall Rogenstein rekonstruieren (siehe Stralla et al. 2022).

Der an anderer Stelle bereits vertiefend interpretierte Herr Rogenstein hat an einem Gymnasium eine formalisierte Funktionsstelle für den Bereich der Digitalisierung inne. Im Interview stellt Herr Rogenstein auch über die Abhaltung von Workshops für das Kollegium durch ihn und den Schulleiter (Herr Meier) hinaus die abgestimmte Zusammenarbeit der beiden in den Mittelpunkt seiner Ausführungen („ja also in meinem speziellen Fall hatte ich ja relativ viel Kontakt da mit Herrn Meier“ Z. 203). Bei der Auswahl und Implementierung der digitalen Lehr-/Lerntools ist Herr Rogenstein „immer involviert in [...] [die] Entscheidungen“ (Z. 207). Zugleich betont er gegenüber der Interviewerin, dass „das [...] schon Herr Meier zu- zum ganz ganz großen Teil gemacht [hat] natürlich“ (Z. 205). Die klaren führungsbezogenen und organisational gerahmten Zuständigkeits- und Aufgabenzuschnitte von ihm und der Schulleitung werden im Fall von Herrn Rogenstein kommunikativ deutlich aufeinander bezogen. Beide eint dabei der gemeinsame Bezugspunkt einer erfolgreichen Einflussnahme auf Teile des Kollegiums, die sich gegenüber der Einarbeitung in und dem Einsatz von den gewählten Lehr-/Lerntools widerständig zeigen („es wird wenig Einsatz dann teilweise gezeigt, sich in Sachen neu einzuarbeiten“ Z. 274f.). Ein weiteres Moment der Homologie von Herrn Meier und ihm wird von Herrn Rogenstein in Bezug auf eine generalisierte Affinität und Kompetenz zum Einsatz digitaler Lehr-/Lerntools konstruiert. Er selbst wurde als zentrale Instanz für die Implementierung der Tools in der Covid-19-Pandemie adressiert, weil „da kein anderer war, der da Bock drauf hatte. und [...] [er] hatte da halt Bock drauf“ (Z. 238f.). Und auch „Herr Meier hatte da ja auch sehr viel Ahnung von oder hat da sehr viel Ahnung von“ (Z. 16f.).

Im Vergleich der beiden Fälle zeigen sich jenseits des gemeinsamen *Modus des Anbietens von Veränderung* gegenüber hierarchisch höher gestellten Personen jedoch auch deutliche Unterschiede mit Blick auf die Führungsressourcen. So begründet Herr Rogenstein seine Autorisierung formal durch seine inhaltliche Qualifikation im Bereich der Digitalisierung, die er berufsbiographisch nachweisen kann. Frau Schiefer hingegen rekurriert auf ihren grundlegenden Ordnungssinn. Darüber hinaus werden Unterschiede mit Blick auf den schulischen Kontext kollegialen

Führens sichtbar, der durch die Schulform¹⁰ sowie einzelschulische Bedingungen präfiguriert ist. So ist der Schulleiter für Herrn Rogenstein der alleinige Ansprechpartner für ihn, während im System der Gesamtschule der Abteilungsleiter die ranghöhere Ansprechperson für Frau Schiefer ist. In gleichem Maße wie beide die hierarchiehöheren Personen als entscheidungsmächtig konstruieren, entwerfen sie sich als solche, denen hierarchieniedrige Lehrpersonen zu folgen haben. So ist etwa die von Frau Schiefer umgesetzte Ordnungsstruktur ebenso wenig kollegial verhandelbar wie die Notwendigkeit des Aufbaus digitaler Kompetenzen im Rahmen von Workshops bei Herrn Rogenstein.

Falldarstellung Frau Granit (Absichern von Veränderung)

Der zweite genauer dargestellte kontrastierende Einzelfall ist Frau Granit, die ebenfalls an einer Gesamtschule tätig ist und hier die Position der Oberstufenkoordinatorin innehat. Zur Zeit der Schulschließung sieht sie sich mit der Aufgabe konfrontiert, die bevorstehenden Abiturprüfungen unter pandemischen Bedingungen zu organisieren:

„nur dann, die ganzen Pläne machen, diese Abiturprüfungspläne, dann die Zeiten, das das hat sich ja dann alles so oft verschoben, dass es einfach auch sehr oft organisatorisch ja so @ meiner Arbeitsweise @ entgegenlief (.) ich habe gerne Sachen frühzeitig geplant und ich hatte auch, diese Pläne waren abgesprochen mit allen Beteiligten, die Pläne waren soweit fertig schon (.) und dann kam alles anders (.) und dann musste das relativ kurzfristig wieder umgestrickt werden (.) das waren einfach häufig so organisatorische Sachen, die dann, ja, wieder, wieder neu und wieder anders (.) dann waren Kollegen Risikogruppe, die man dann nicht einplanen konnte (.) und dann kam wieder ein neuer Erlass, dass die doch eingeplant werden dürfen für Prüfungen. Das waren einfach so-, ja, das war organisatorisch schon @nicht ohne@.“ (Z. 121-131)

Die Beschreibungen von Frau Granit, in der die Planungsarbeiten zur Vorbereitung der Abiturdurchführung expliziert werden, sind in einem Orientierungsrahmen entworfen, der als Führen im schulentwicklerischen Modus *veränderungsabsichernd* verdichtet wird. Frau Granit orientiert ihre Beschreibungen der ersten von ihr hauptverantworteten Organisation der Abiturprüfungen in einem Spannungsverhältnis zwischen Regelabläufen der Schule und Anpassungszwängen an im schulexternen Kontext verortbare ministeriale Erlässe. Der von ihr persönlich erhobene Anspruch an ihre Aufgabe der Planung, diese frühzeitig abzuschließen wird als entgegenlaufend zur Kurzfristigkeit der pandemiebedingten ministerialen Vorgaben entworfen. Dennoch berichtet Frau Granit unter einem erhöhten Arbeitsaufwand in einem Horizont des Gelingens der Anforderung. Die Lösung,

10 Entsprechende Unterschiede des schulischen Kontextes kollegialen Führens können auch auf die Ausbildung entsprechender Hierarchiestrukturen durch die Einzelschule zurückgeführt werden, sind jedoch in Gesamtschulen weit verbreitet (bspw. didaktische Leitungen, Stufenleitungen etc.).

welche sie zwischen ihrer stabilen persönlichen Eignung und den unvorhersehbar auftretenden Änderungserwartungen entwirft, dokumentiert in der Fokussierungsmetapher des (Um-)Strickens einen adaptierten Planungsprozess, in dem die vorhandenen Planungen auseinandergelegt und entsprechend der erlasskonformen Rahmung neu zusammengefügt werden. Frau Granit verbleibt hier innerhalb der Orientierung eines *veränderungsabsichernden Modus* ihres Handelns. In ihrer Explikation wird lediglich der Zeitpunkt der Finalisierung der Planungen als Anpassungsleistung ausgewiesen, ein potentielles Scheitern der Planung aufgrund der sich ändernden Vorgaben des Schulministeriums – als gedankenexperimenteller Gegenhorizont – wird jedoch nicht formuliert.

In der sich direkt anschließenden Passage des Interviews, der eine immanente Nachfrage der Interviewerin vorausgeht, die auf die Zusammenarbeit mit dem Schulleitungsteam der Gesamtschule abzielt, beschreibt Frau Granit, wie hier die Schulleitung, welche im Rahmen spontaner und regelmäßiger Gesprächsgelegenheiten verfügbar war, als Unterstützung fungiert:

„(.) das war auch gar kein Problem kurzfristig, wenn wieder ein neuer Erlass kam, da nochmal Rücksprache zu halten mit dem Schulleiter, äh um auch einfach rechtliche Sachen sich so ein bisschen abzusichern (.) ähm also dass da äh eben auch keine formalen Fehler entstehen (.) das (.) das war wirklich ganz unkompliziert und auch sehr kurzfristig immer möglich (.) weil das Abitur natürlich schon auch einen großen Stellenwert hat (.) und deswegen hat sich der Schulleiter auch da wirklich immer Zeit genommen (.) das war also wirklich ganz (.) ganz hilfreich und ganz unterstützend (.) und ganz unkompliziert.“ (Z. 142-149)

Konkret stellt sich jene Unterstützung für Frau Granit als formale und rechtliche Rückversicherung der vor ihr vorgenommenen Planungen dar, die sie generalisierend als positiv, unterstützend und hilfreich bewertet. Im Modus der Argumentation begründet Frau Granit die Möglichkeit der „sehr kurzfristig[en]“ Rücksprachen damit, dass dem Abiturdurchgang eine hohe Priorität innerhalb der Schule zugesprochen wird, die auch vom Schulleiter geteilt wird. Frau Granit verweist in der Passage übergeordnet auf eine Angewiesenheit ihrer planerischen Aktivitäten auf eine Validierung innerhalb der Referenzstruktur schulischer Führungspositionen. Hieran dokumentiert sich eine gemeinsam wahrgenommene Verantwortung für die Durchführung der Abiturprüfungen, die den (kollektiv geteilten) Referenzpunkt der Interaktion mit dem hierarchisch höher gestellten Schulleiter bildet. Innerhalb der geteilten Verantwortung markiert Frau Granit jedoch zugleich, dass die Aufgabe der Finalisierung des formal korrekten und rechtskonformen Planungsproduktes bei ihr liegt, die Rücksprache mit dem Schulleiter erfolgt eben ‚nur‘, um rechtliche Aspekte „so ein bisschen abzusichern“.

Falldarstellung Frau Obsidian (Befördern von Veränderung)

Der letzte hier vorzustellende Einzelfall Frau Obsidian hebt sich von den anderen Befragten ab und kann hinsichtlich der (Selbst-)Positionierung zu hierarchisch höher gestellten Personen als Sonderfall innerhalb des Samples gelten. Sie hat an einer Hauptschule im Zuge der pandemiebedingten Schulschließung – ähnlich wie Herr Rogenstein – eine mandatierte Funktionsstelle übertragen bekommen. Im Zentrum der Ausführungen von Frau Obsidian im Interview steht ihre handlungsaktive und umfassende Begleitung eines flächendeckenden Einsatzes digitaler Lernangebote, die an den wahrgenommen Bedürfnissen ihrer Kolleg:innen, die „da mit der ganzen Situation einfach überfordert waren“ (Z. 156) sowie der Schüler:innen, „die ja- ja wirklich gravierende Schwächen aufzeigen in vielen Bereichen, auch einfach überfordert gewesen“ (Z. 168f.) sind orientiert ist. Wir haben diesen Modus als *veränderungsbefördernd* qualifiziert, da er mit einer Vergemeinschaftung und dem umfassenden Sorgetragen für die Entwicklung einhergeht.

Im Interview rückt Frau Obsidian kontinuierlich ihr eigen(ständig)es Agieren während der Covid-19-Pandemie in den Fokus, das weitgehend unverbunden zur hierarchisch höher gestellten Schulleitung verlaufen sei. Dieser wird von ihr lediglich die Aufgabe zugesprochen, den intensiven Austausch und die Entwicklung praktikabler Lösungen für das Problem des Unterrichtens auf Distanz zu ermöglichen. Der Schulleiter habe ihr und der IT-Gruppe als zentrale Akteur:innen hierzu „den Rahmen gegeben“ (Z. 369) und „den Rücken gestärkt“ (Z. 370). Argumentativ begründet Frau Obsidian dabei die lose Zusammenarbeit des Schulleiters und ihr mit einer mangelnden Vertrautheit, da dieser „neu bei uns“ (Z. 374) an der Schule ist. Zur Zeit der Pandemie habe „erstmal so eine Findungsphase [stattgefunden], man musste sich erstmal so kennenlernen, man musste ihn erstmal so richtig einschätzen können“ (Z. 376f.). Frau Obsidian legt damit über die Dimension der Vertrautheit, zugespißt formuliert, das bereits näher bestimmte Spannungsverhältnis zwischen den Prinzipien von Kollegialität (das vertraute Kollegium und sie) und Hierarchie (der wenig vertraute Schulleiter) an die Krisenbewältigung an.

5 Diskussion der Ergebnisse und Relationierung zu einer rekonstruktiv angelegten Professionsforschung

Theoretisch und schulpraktisch markieren Lehrpersonen mit formalisierten und situativ mandatierten Führungsaufgaben eine zentrale Rolle auf Einzelschulebene, da diese in ihrem Wirken zwischen den Erwartungen des Kollegiums und der Schulleitung, aber auch zwischen weiteren aufgabenbezogenen Führungspersonen verortet sind. Grundsätzlich können die kontextspezifischen Faktoren sowie die

Anlässe für Führen in Schulentwicklungsprozessen zwischen und in den Einzelschulen divergieren. Der von uns hier in den Fokus gerückte Akteurstypus ist – empirisch betrachtet – weitestgehend eine Leerstelle in der Professions- und Schulforschung, der in sich eine heterogene Gruppe darstellt (Kremer & Kundisch 2017), welche über unterschiedliche Karriereverläufe zustande kommt. Insgesamt ist sowohl theoretisch wie empirisch ein Desiderat mit Blick auf die berufsbiographische Entwicklung von Lehrpersonen mit Führungsaufgaben festzustellen, da diese Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006) beinhalten, deren „Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 272) als konstitutiv für die Professionalität von Lehrer:innen mit Führungsverantwortung in komplementären organisationalen und professionellen Logiken anerkannt werden muss. Darüber hinausgehende professionstheoretische Auseinandersetzungen respektive Positionierungen aus jeweils unterschiedlichen Theorietraditionen zu Lehrpersonen als kollegial Führende fehlen bislang. Mit den hier dargelegten Ausführungen bewegen wir uns in der Nähe des strukturtheoretischen Ansatzes der Professionstheorie, u. a. da wir eine Auseinandersetzung der kollegial Führenden mit den jeweiligen – ggf. divergierenden – systemischen Handlungslogiken annehmen (u. a. Helsper 2021).

Das Hauptaugenmerk der vorangehenden Analysen bestand darin, das Agieren jener bisher weitgehend ausgeblendeter Akteur:innen im Verhältnis zu weiteren einzelschulischen (Führungs-)Akteur:innen zu rekonstruieren. Diese analytische Bewegung stellt letztlich eine Komplexitätssteigerung dar, welche als drittes Strukturierungsprinzip nebst der unterrichtsbezogenen Kollegialität und der staatlichen Verwaltungslogik (Heinrich & Altrichter 2008) fungiert. Die Aufmerksamkeit richtet sich damit auf Fragen, welche die Organisationsförmigkeit von Schule – nicht nur für die Schulentwicklungsforschung – betreffen und eine diesbezügliche Theoriebildung anregen (u. a. Asbrand et al. 2021). Über tradierte Verständnisse der Schule als Organisation hinaus (u. a. Brüsemeister 2008), zeigen die Momente kollegialen Führens in und durch die schuleigene (Führungs-)Hierarchie, wie Lehrpersonen mit einzelschulischen singulären Aufgaben in Komplementarität mit weiteren Führungspersonen auf Veränderungen einwirken. Bemerkenswert ist dabei die offenkundige Abwesenheit von professionseigenen Qualifizierungsmerkmalen, die zur Voraussetzung exklusiver Befugnisse herhalten können und im schulischen Sektor den Schulleitungen vorbehalten sind (Kansteiner et al. 2021). Diese Grundbedingung kollegialen Führens, welche als Autoritätsproblem zu begreifen ist, problematisiert das strategische Agieren der beforschten Lehrer:innen. In der redigierenden Klientifizierung ihrer Kolleg:innen wählt bspw. Frau Schiefer letztlich einen Weg, der die organisationsumfassende Konformität des Aufgabenstellens steigert, ohne die sachbezogene Professionalität der Lehrer:innen zu beschneiden. Sie markiert damit ebenso die Begrenztheit ihres Führungsanspruchs wie auch die kollegiale Entscheidbarkeit dieses nun organisational kodierten Anliegens. Entscheidend ist, dass

ihr Nutzen der ‚Spielregel‘ der hierarchischen Befugnisverkettung ihr Agieren an einer höheren Stelle autorisiert. Dies zeigt auch, wie eine zunächst informell gerahmte Idee, die nahezu als private Affinität beschrieben werden kann, durch die Einpassung in hierarchische Prozeduren an Legitimität gewinnt (Muster et al. 2020), sofern diese einen entsprechenden Zweck erfüllt und nicht auf Widerständigkeit trifft.

Unsere Rekonstruktionen zu den coronabedingten Schulschließungen, die wir als Anlass der Schulentwicklung und damit einhergehenden Führungsnotwendigkeiten konzeptualisieren, verweisen deutlich darauf, dass kollegiale Führung entlang unterschiedlicher Orientierungsrahmen divergent präfiguriert und prozessiert wird. Dies geschieht empirisch nicht entlang von anerkannten, über die Ebene der Einzelschule hinausgehenden Normen (Orientierungsschemata), auf die die Befragten explizit Bezug nehmen. Vielmehr deuten die Ergebnisse auf eine normative Leerstelle hin, die sich möglicherweise daraus ergibt, dass es an systemisch verankerten Aus- und Weiterbildungsmodulen zur Professionalisierung von Lehrpersonen mit Führungsaufgaben oder auch an hinreichend konkreten Stellenvorgaben mangelt. Daraus ergibt sich eine Rollendiffusität, die auf der Ebene der Einzelschule jeweils unterschiedlich geklärt wird bzw. in den Interpretationsspielraum der einzelnen Lehrperson gelegt wird. Das Momentum der Krise, welches die tradierten Logiken von Schule maximal irritiert, wird von den Befragten entweder als Chance der Entstehung von etwas Neuem – und damit in einer Negierung der Führungsressource Erfahrung – oder als Überführung des Alten – und damit im Rekurrenieren auf bisherige Entscheidungsverteilungen und Routinen – entworfen. Hierbei erhalten und erneuern sich einzelschulische Führungskonstellationen in verschiedenem Maße. Einen wesentlichen Aspekt spielt dabei, inwieweit die betroffenen Zuständigkeitsbereiche von Entscheidungsprämissen durchzogen sind.

Die vorliegenden Ergebnisse werfen ferner weiterführende forschungsmethodisch-methodologische Fragen auf. Perspektivisch zu klären – anhand unseres Datenmaterials jedoch empirisch nicht einlösbar – bleibt die Frage, inwieweit die Bedeutsamkeit von latenten bzw. in den Interviewaussagen aufgerufenen expliziten (Führungs-)Normen bzw. Regeln der Einzelschule in ihrer Relationalität von Kommunikativität und Konjunktivität rekonstruiert werden kann. Angesprochen ist damit der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, in dem sich die „Bewältigung des Spannungsverhältnisses [...], d. Vf.] von propositionaler und performativer Ebene, von Norm und interaktiver Praxis“ (Bohnsack 2020, S. 38) entfaltet. Hieran ansetzende methodische und forschungspraktische Erweiterungen lassen sich gegenwärtig an einigen Stellen ausmachen. So zeigt Anja Mensching (2020) mit der von ihr vorgelegten referenzierenden Interpretation – organisationstheoretisch begründet – wie der Binnenaufbau von Orientierungsmustern in einer doppelten Unterscheidung (kommunikativ/konjunktiv sowie informell/formell bzw. avers/revers) rekonstruktiv erschlossen werden kann.

Innerhalb der dokumentarischen Professionalisierungsforschung arbeiten etwa Anna Rauschenberg und Uwe Hericks (2018) heraus, wie sich angehende Lehrer:innen mit Berufsnormen auseinandersetzen. Als Voraussetzung einer entsprechenden erweiterten Interpretation verbal erhobenen Datenmaterials gilt dabei, dass Normen, Regeln oder Referenzierungen von den Befragten selbstläufig kommunikativ aufgerufen und (argumentativ) bearbeitet werden. Bedenkenswert wären hier Formen der Datenerhebung, die potentiell in der Lage sind, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne sowie die Verflechtung von auf unterschiedlichen Hierarchieebenen situierten Führungsleistungen differenzierter abbilden zu können. Aussichtsreich erscheinen hierbei etwa Gruppendiskussionen mit verschiedenen Führungsakteur:innen an Einzelschulen, aber auch In-situ-Daten – bspw. aus gemeinsamen (Planungs-)Sitzungen der entsprechenden Akteur:innen. Als anschlussfähig erweisen sich zudem Überlegungen zur dokumentarischen Mehrebenenanalyse von Schulorganisationen, wie sie bspw. von Nohl (2017) vorgelegt wurden.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2004). Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In Wolfgang Böttcher & Ewald Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 85-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle, Idel, Till-Sebastian & Moldenhauer, Anna (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baum, Elisabeth (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2013).
- Bonsen, Martin (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301-323). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf (2007). Dokumentarische Methode. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 319-330). Wiesbaden: Gabler.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch & Werner Helsper (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brauckmann, Stefan & Eder, Ferdinand (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (1), S. 5-15.
- Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (2016). Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In Herbert Buchen & Hans-Günter (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 3-10). Weinheim: Beltz.
- Brüsemeister, Thomas (2008). *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas & Eubel, Klaus-Dieter (2003). *Zur Modernisierung der Schule*. Bielefeld: transcript.
- Cramer, Colin, Groß Ophoff, Jana, Pietsch, Marcus & Tulowitzki, Pierre (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS – Die Deutsche Schule* (2), S. 132-148.
- Drepper, Thomas & Tacke, Veronika (2012). Die Schule als Organisation. In Maja Apelt & Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205-237). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Gronn, Peter (2009). Leadership Configurations. *Leadership* 5 (3), S. 381-394.
- Harris, Alma (2013). Distributed Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (5), S. 545-554.
- Heinrich, Martin & Altrichter, Herbert (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 205-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268-288). Weinheim: Beltz.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Ulrich G. (2010). „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In Ute Lange, Sylvia Rahn, Wolfgang Seitter & Randolf Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 57-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (2023a). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2023b). Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Jackson, Teresa, Burrus, Jeremy, Bassett, Katherine & Roberts, Richard D. (2010). *Teacher Leadership: An Assessment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*. Princeton.
- Jesacher-Rößler, Livia & Klein, Esther Dominique (2020). COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich. Working Paper, Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, S. 1-70.
- Kansteiner, Katja, Tulowitzki, Pierre, Kruger, Michael & Stamann, Christoph (2021). Führungskräfteentwicklung in der Lehramtsausbildung. Thesendiskussion zu curricularen Ergänzungen des Lehramtsstudiums. *DDS – Die Deutsche Schule* (2), S. 174-187.
- Kramer, Rolf-Torsten (2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatistische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krainz, Ulrich (2022). Pragmatismus in der Schulführung. Eine rekonstruktive Studie zur Alltagspraxis von Schulleitungen. In Willibald Erlacher & Gerda Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 167-189). Wien, Innsbruck: StudienVerlag.
- Kremer, Hugo & Kundisch, Heike (2017). Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 31, S. 1-20.
- Kruse, Christoph & Huber, Stephan Gerhard (2021). Schulleitung zwischen Alltagsbewältigung und Schulentwicklung – Thesen aus einer qualitativen multiperspektivischen Arbeitsplatzanalyse. *Swiss Journal of Educational Research*, 43 (3), S. 349-365.
- Kühl, Stefan (2016). Führen ohne Hierarchie: Macht, Vertrauen und Verständigung im Konzept des Lateralen Führens. In Olaf Geramian & Kristina Hermann (Hrsg.), *Führen in ungewissen Zeiten* (S. 251-264). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuper, Harm (2008). Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S.149-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Lang, Rainhart & Rybnikova, Irma (2014). *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mensching, Anja (2020) Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 279-295. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70912>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2012). Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften* (BASS) (21-02 Nr. 4). <https://bass.schul-welt.de/12374.htm#21-02nr4p33>. Zugegriffen: 27. Juli 2023.
- Muster, Judith, Büchner, Stefanie, Hoebel, Thomas & Koepp, Tabea (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. Grundzüge, Implikationen und Forschungsperspektiven. In Christian Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung. Sinn und Unsinn* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In Stefan Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 279-300). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Helsper, Werner, Busse, Susann, Hummrich, Merke & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267-336). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paseka, Angelika (2023). Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologische-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 64-85). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pietsch, Marcus, Tulowitzki, Pierre & Kuper, Harm (2020). Editorial zum Themenschwerpunkt. Lernzentrierte Führung an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5), S. 869-872.
- Pietsch, Marcus, Tulowitzki, Pierre, & Cramer, Colin (2022). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management, Administration & Leadership*, 50 (4), S. 574-592.
- Rauschenberg, Anna & Hericks, Uwe (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Steg, Joris (2020). Was heißt eigentlich Krise? *SOZIOLOGIE* 49 (4), S. 423-435.
- Stralla, Michael, Dohmen, Tobias & Racherbäumer, Kathrin (2021). Führen unter Lehrer*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen. In Katharina Kunze, Dorte Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Peukert, Lena, Reintjes, Christian, te Poel, Kathrin (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 125-145). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stralla, Michael, Dohmen, Tobias & Racherbäumer, Kathrin (2022). Kollegiales Führen in Schulen. Einzelschulentwicklung in der (COVID-19-)Krise. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 11, S. 66-80.
- Witzel, Andreas (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Autor:innen

Stralla, Michael, Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Schwerpunkt qualitative Methoden.

Arbeitsschwerpunkte: Schulische Innovationsforschung, Führen in der Schule, Lehrpersonen mit Funktionsstellen sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung (im Kontext schulpraktischer Studien).

Email: michael.stralla@uni-koeln.de

Dohmen, Tobias

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Unterrichtsentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenkooperation, Führung in Schulen sowie Educational Governance Forschung.

Email: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Racherbäumer, Kathrin, Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität.

Email: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Autor:innenverzeichnis

Bakels, Elena, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrtherapeutin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Psychologie, Hochschulambulanz (Kinder, Jugendliche und Familien).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Lehrerhabitus und Professionalisierung, Schule/Unterricht und psychisch erkrankte Schüler:innen.

Email: bakelsel@hu-berlin.de

Bringmann, Maria, Mag.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Mehrsprachigkeit.

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im Kontext Schule, Professionalisierung von Lehrer:innen im Bereich DaZ & Mehrsprachigkeit, Soziokulturelle Theorien der Zweitsprachaneignung, rekonstruktive Sozialforschung, Praxeologische Wissenssoziologie (insb. Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren).

Email: maria.bringmann@uni-bielefeld.de

Bohnsack, Ralf, Dr.

Professor a. D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.

Email: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Bonnet, Andreas, Dr.

Professor für Englischdidaktik an der Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft, Fachbereich EW4.

Arbeitsschwerpunkte: Content and Language Integrated Learning / Mehrsprachigkeit, Kooperatives Lernen, Professionsforschung, Ungewissheit.

Email: andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Dohmen, Tobias

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Unterrichtsentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenkooperation, Führung in Schulen sowie Educational Governance Forschung.

Email: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Fuhrmann, Laura, Dr.in

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit.

Arbeitsschwerpunkte: Ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Email: lafuhrma@uni-mainz.de

Hericks, Uwe, Dr.

Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie an der Philipps-Universität Marburg, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie, Rekonstruktive Methoden.

Email: hericks@staff.uni-marburg.de

Herzmann, Petra, Dr.

Professorin für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen, Methodologie und Methoden rekonstruktiver Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung.

Email: officeherzmann@uni-koeln.de

Hövels, Barbara, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung mithilfe qualitativ-rekonstruktiver Methoden (insbesondere virtuelle Ethnographie, Dokumentarische Methode).

Email: barbara.hoevels@uni-koeln.de

Korte, Jörg, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, (Berufs-)Biografien von Lehrkräften, Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Forschung (insb. Dokumentarische Methode).

Email: joerg.korte@rub.de

Košínár, Julia, Dr.

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

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

Email: julia.kosinar@phzh.ch

Leonhard, Tobias, Dr.

Professor und Leiter der Abteilung Professions- und Systemforschung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Professionalisierungs- und Lehrer:innenbildungsforschung.

Email: tobias.leonhard@phzh.ch

Matthes, Dominique, Dr.in

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Forschung zu Lehrer:innen(beruf), Professionalität/Professionalisierung und Schule; Lehrer:innen-Familien und Lehrer:innenbiografien; visuelle und verbalisierende Methoden der qualitativen Sozialforschung, insbes. Dokumentarische Methode.

Email: dominique.matthes@paedagogik.uni-halle.de

Olk, Matthias, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen, Arbeitsbereich Schultheorie & Schulentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule im Anspruch der Inklusion, Professions- und Lehrer:innenforschung, Rekonstruktive Sozialforschung.

Email: olk@uni-bremen.de

Pallesen, Hilke, Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft, insb. Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Professionalität und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich EW 2: Schulpädagogik & Schulforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitusforschung, Professionsforschung, Schul- und Fachkulturforschung.

Email: hilke.pallesen@uni-hamburg.de

Pasternak, Viveca

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: (Berufs-)Biographie von Lehrpersonen; Praxeologische Professionsforschung; qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, insbes. Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: viveca.pasternak@paedagogik.uni-halle.de

Racherbäumer, Kathrin, Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität.

Email: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Schneider, Linda

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Forschung zu hochschulischer Lehrer:innenbildung, Professionalität und Professionalisierung von Lehramtstudierenden und Lehrerbildner:innen, Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: linda.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Stralla, Michael, Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Schwerpunkt qualitative Methoden.

Arbeitsschwerpunkte: Schulische Innovationsforschung, Führen in der Schule, Lehrpersonen mit Funktionsstellen sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung (im Kontext schulpraktischer Studien).

Email: michael.stralla@uni-koeln.de

Wittek, Doris, Dr.

Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, Finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbes. Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode.

Email: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Der Sammelband widmet sich der Professionsforschung mittels der Dokumentarischen Methode, die die soziale Praxis des Lehrer:innenberufs und die impliziten Wissensbestände von Lehrpersonen in den Fokus rückt. Im Zentrum steht die Frage, welchen Beitrag die Dokumentarische Methode zur professionsbezogenen Forschung hinsichtlich des Lehrer:innenberufs leistet, d. h. welches erkenntnisgenerierende Potenzial, aber auch welche entsprechenden Limitationen mit diesem Zugang einhergehen. Ziel ist es, das Feld sowie die Genese und Veränderung von berufsbezogenen Wissensbeständen von Lehrpersonen besser zu verstehen und den Diskurs darüber zu fördern. Der Band enthält grundlagentheoretische Beiträge, nach Forschungsbereichen gegliederte Aufsätze zu empirischen Studien sowie ein umfassendes Studienreview, das mit der Dokumentarischen Methode operierende Studien, bezogen auf den Lehrer:innenberuf, systematisch betrachtet.

Der Band ist Teil einer Reihe von Sammelbänden, die im Kontext des DFG-geförderten Netzwerks „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS) entstanden sind.

Die Herausgeber:innen

Doris Wittek, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Jörg Korte, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Schulforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

Dominique Matthes, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Hilke Pallesen, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Professionalität und Professionsentwicklung von Lehrkräften an der Universität Hamburg.

978-3-7815-2675-4



9 783781 526754