

Ansprüche, Widersprüche und Herausforderungen des Lehrberufs – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht der strukturtheoretische Ansatz zur Professionsforschung zum Lehrberuf. Im Anschluss an einschlägige Veröffentlichungen von Ulrich Oevermann und Werner Helsper werden drei zentrale Merkmale dieses Ansatzes herausgearbeitet, nämlich (1) professionalisiertes Handeln als *stellvertretende Krisenbewältigung*, (2) die *antinomische Handlungsstruktur* sowie die aus den ersten beiden Merkmalen resultierende (3) Nicht-Standardisierbarkeit bzw. *Ungewissheit* des beruflichen Handelns von Lehrpersonen. Anschließend wird der strukturtheoretische Ansatz in Grundzügen um eine berufsbiographische bzw. praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erweitert. Der Beitrag wird gerahmt durch kontrastierende Fallstudien zweier Englischlehrerinnen gerahmt und schließt mit vier Thesen zur universitären Lehrerbildung.

Einstieg mit zwei Fallstudien

In meinen verschiedenen Forschungsarbeiten bin ich immer wieder auf ein scheinbar triviales Phänomen gestoßen: Lehrerinnen und Lehrer können an ein- und derselben Universität in denselben Fächern und sogar an demselben Studienseminar ausgebildet sein – und dennoch lassen ihre Erzählungen und Beschreibungen in berufsbiographischen Interviews ganz unterschiedliche unterrichtliche Praxen erkennen (z. B. Hericks, 2006). In einem mit dem Hamburger Englischdidaktiker Andreas Bonnet durchgeführten Projekt zum *Kooperativen Lernen im Englischunterricht* begleiteten wir eine Gruppe von Lehrpersonen, die ihren Unterricht phasenweise auf kooperative Unterrichtsmethoden umstellen und sich dabei wissenschaftlich begleiten lassen wollten. Zwei Gymnasiallehrerinnen aus dieser Gruppe, wir nennen sie Silke Borg und Yvonne Kuse, stehen im Zentrum der Abschlusspublikation dieses Projekts (Bonnet & Hericks, 2020). Beide Lehrerinnen starteten vom selben Ausgangspunkt: Beide arbeiteten noch nicht besonders lange in ihrem Beruf, der Anstoß zu unserem wissenschaftlichen Projekt ging von ihnen selbst aus. Beiden Lehrerinnen war es wichtig, ihren Unterricht so zu verändern, dass den Schüler*innen darin mehr Freiheitsgrade und eine größere Selbstständigkeit ermöglicht würden; beide entwickelten (teilweise unterstützt durch Studierende in projektbegleitenden Forschungsseminaren) kreative Aufgabenstellungen und Unterrichtssequenzen für ihre Schüler*innen. Auch ihre Erfahrungen mit Kooperativem Lernen fielen vergleichbar aus. Und doch sagt die eine am Ende, sie werde in Zukunft noch mehr auf Kooperatives Lernen setzen, während die andere diese Lernform künftig nur noch ausnahmsweise in solchen Klassen einsetzen wolle, die die erforderlichen sozialen und emotionalen Voraussetzungen bereits weitgehend mitbrächten, sich in dieser Hinsicht also schon weit entwickelt zeigten.

Sowohl in den regelmäßigen begleitenden Interviews mit den Lehrerinnen als auch in den von uns analysierten Unterrichtsstunden rekonstruierten wir das Phänomen des *instruktivistischen Reflexes*. Obgleich kooperative Unterrichtsmaterialien in sich spielerische methodische Elemente enthalten, mittels derer die Schüler*innen die Sachangemessenheit ihrer Lösungen

selbst kontrollieren können, bauten die Lehrerinnen immer wieder (oft gegen ihren Willen) frontale Kontrollphasen in den Unterricht ein. Zudem trat eine deutliche *Formorientierung* zutage, d.h. ein primär auf die formale Struktur der Sprache (insbesondere Grammatik) anstatt auf inhaltliche Kommunikation fokussierender Englischunterricht. Beide Phänomene zeigten sich gebündelt in dem, was wir schließlich die *Durchprozessierungslogik* des gymnasialen Englischunterrichts nannten – mit dem Englischlehrwerk als Taktgeber.

Vor allem Silke Borg hat dieses Phänomen in den begleitenden Interviews sprachlich dicht beschrieben und uns, den Forschenden, dazu verholfen, dessen Logik zu entschlüsseln. Demnach macht das Lehrbuch Geschwindigkeitsunterschiede im Unterrichten sowie korrespondierende Leistungsunterschiede zwischen Parallelklassen für Lehrerinnen, Schüler*innen und Eltern sichtbar, es ermöglicht Vergleiche und erzeugt so einen Druck in Richtung eines risikoarmen, stromlinienförmigen, auf verobjektivierbare Prüfungsinhalte abzielenden Englischunterrichts. Die zum Teil relativ zeitaufwendigen kooperativen Lernmethoden wirken demgegenüber als retardierendes Moment. Silke Borg entdeckt diese *Durchprozessierungslogik* als ihr „ganz subjektives Gefühl“ in sich selbst. Sie entdeckt zu ihrer eigenen Bestürzung, dass ihr diese Logik nicht äußerlich ist, sie nicht primär durch behördliche Vorgaben erzwungen wird, sondern dass sie diese vielmehr selbst durch ihre eigene Praxis permanent perpetuiert. Das ist Silke Borgs im Projekt erzielter Reflexionsgewinn. Auszusteigen aus dieser Logik vermag sie nicht – mit der Konsequenz, dass sie Kooperatives Lernen künftig nur noch verhalten und eingeschränkt praktizieren wolle. Auf der anderen Seite gelangt Yvonne Kuse zu einer veränderten Praxis; sie gewinnt für sich selbst in dem Maße Autonomie und Freiheitsgrade, wie sie selbst diese für ihre Schüler*innen zu erreichen sucht.

Diese auffallenden Differenzen in der Entwicklung zweier Lehrerinnen, die an sehr ähnlichen Ausgangspunkten starten, sind erklärungsbedürftig. Sie sind nur zu einem kleinen Teil durch Differenzen im Bereich expliziter Wissensbestände erklärbar, zu denen auch explizierbares fachliches, fachdidaktisches und allgemein methodisches Wissen (etwa über Kooperatives Lernen) gehört. Zur Erklärung bedarf es vielmehr des Rückgriffs auf implizite, inkorporierte bzw. habitualisierte Wissensbestände. In den beiden Fällen dokumentiert sich eine Grunddichotomie, die gedanklich bereits mitten in den strukturtheoretischen Ansatz hineinführt. Es geht um das Spannungsverhältnis zweier Funktionen von Schule als Institution. Helmut Fend (2008) spricht von *Enkulturation* auf der einen, von *Allokation* auf der anderen Seite. Ich möchte etwas pointierter von der *Bildungs-* und der *Bewertungsfunktion* der Schule sprechen.¹

¹ Die Funktion der *Enkulturation* bezeichnet auf Seiten der Gesellschaft die „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (ebd., S. 49), während es in der Perspektive ihrer individuellen Bedeutsamkeit um „kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität“ geht. (ebd., S. 51). In Bonnet & Hericks (2020) sprechen wir von der Orientierung an *biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie*, kurz: an *Sinn und Autonomie*.

Allokation bezieht sich auf die Vergabe formaler Berechtigungen zum Eintritt in nachfolgende (betriebliche, schulische oder hochschulische) Bildungsgänge, die an Nachweise der vollzogenen Aneignung relevanter Wissensbestände geknüpft werden, d.h. dem Anspruch nach (aber gegen die empirische Evidenz) dem meritokratischen Prinzip folgen. Darüber hinaus postuliert Fend zwei weitere Funktionen von Schule, nämlich die *Qualifikations-* und die *Integrationsfunktion*, die im argumentativen Zusammenhang dieses Beitrags von untergeordneter Bedeutung sind.

Bildung hat dabei stets ein doppeltes Moment: In Bildungsprozessen geht es um die Auseinandersetzung mit Wissen, das in einer Gesellschaft als bedeutsam gilt, jedoch so, dass sich in dieser Auseinandersetzung klärt, inwieweit es auch für das Subjekt selbst bedeutsam werden kann. Seit Humboldt wird Bildung immer in dieser doppelten Struktur gedacht: Selbstverwirklichung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Nicht-Ich, dem Fremden, das mir von außen entgegenkommt. Bildungsprozesse berühren das Welt- und Selbstverhältnis von Menschen, führen zu deren Irritation und ggf. zu deren Transformation (vgl. Koller, 2012).

Die Bildungsfunktion der Schule bricht sich an deren Bewertungsfunktion. Das Beispiel von Silke Borg und Yvonne Kuse zeigt, dass die Funktionen der Bildung und der Allokation, die sich in makrosoziologischer Perspektive harmonisch ergänzen, auf der Ebene des Unterrichts zu widersprüchlichen oder unklaren Handlungsanforderungen führen können. In unserem Projekt haben wir in buchstäblich jeder beobachteten Unterrichtsstunde am Anfang und am Ende und immer wieder zwischendurch einen Bezug auf bereits absolvierte oder bevorstehende Prüfungen gefunden. Die Allokations- und Bewertungsfunktion impliziert eine Orientierung an Zeiteffektivität und Standardisierbarkeit, die auf die Inhalte des Unterrichts selbst zurückwirkt, insofern sie die Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte erzwingt. Als solche eignen sich (wie beschrieben) formbezogene Inhalte wie Grammatik, kleinteilige Versatzstücke expliziten Wissens, einfache zweisprachige Wortgleichungen und testbare Teilfertigkeiten, wie z. B. Hör- oder Leseverstehen am besten. Die Orientierung an kommunikativen Kompetenzen, interkulturellem Lernen, biographischen Sinnkonstruktionen würde hingegen anspruchsvolle Unterrichtsinhalte mit Bedeutungsüberschuss und die ggf. zeitintensive Auseinandersetzung mit diesen erfordern. Damit komme ich zum strukturtheoretischen Ansatz.

Der strukturtheoretische Ansatz zur Professionsforschung zum Lehrberuf

Der strukturtheoretische Ansatz zur Professionsforschung zum Lehrberuf geht wesentlich auf einige grundlagen- und gegenstandstheoretische Beiträge des Soziologen Ulrich Oevermann zurück (Oevermann, 1991; 1996; 2002). Er wurde vor allem von Werner Helsper (1996; 2001; 2014; 2021) weiter ausgearbeitet und um das Konzept der antinomischen Handlungsstruktur erweitert. Ich wähle in diesem Beitrag einen eigenen gedanklichen Zugang, der sich in gewisser Weise von Oevermanns Argumentationsgang unterscheidet. Ich werde diese Abweichungen jeweils kenntlich machen.

In Abgrenzung zu klassischen kriterienbasierten Modellen zur Bestimmung von Professionen (zu solchen Kriterien gehören zum Beispiel die Arbeit an zentralen gesellschaftlichen Werten, die Existenz institutionell abgesicherter autonomer Standesorganisationen, ein hoher Grad an Autonomie in der Berufsausübung) nimmt der strukturtheoretische Ansatz seinen Ausgangspunkt bei der Frage, mit welchen typischen Handlungsproblemen auf einer tiefliegenden (eben: strukturellen) Ebene es Professionen im Gegensatz zu ‚normalen‘ Berufen zu tun haben. Dabei treten drei Aspekte bzw. Konzepte in den Vordergrund, die ich im Folgenden genauer beleuchten möchte. Es handelt sich (1) um das Konzept der *Krise*, (2) der *Antinomien* sowie (3) um die *Nicht-Standardisierbarkeit* des beruflichen Handelns und einer daraus resultierenden *Ungewissheit*.

(1) Professionalisiertes Handeln als stellvertretende Krisenbewältigung

Professionen im Allgemeinen werden in den Worten der britischen Professionsforscherin Julia Evetts als „strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“ betrachtet (Evetts, 2003, S. 397, hier zitiert nach Terhart, 2011, S. 204). Professionelle haben es mit Krisen- oder Umbruchsituationen zu tun; sie beginnen ihre eigentliche Arbeit in dem Moment, da ihre Adressaten in eine Krise geraten sind, die sie alleine nicht lösen können. In solchen Situationen verfügen Professionelle über ein ‚lizenziertes Eingriffsrecht‘ (Radtke 1998) in die personale Integrität anderer Menschen, das ethisch darin gerechtfertigt ist, dass sie ihre Klienten bei der Bearbeitung ihrer Krisen unterstützen. Genauer zielt der strukturtheoretische Zugang darauf ab, die „Typik der Handlungsprobleme“ (Oevermann 2002, 22) von Professionen allgemein zu bestimmen. Diese bestünden darin, „dass Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (ebd., 23; vgl. Helsper 2021, 103 f.).

Dieser Fokus auf *Krisen* ist durchaus überraschend. Er impliziert mit Blick auf den Lehrberuf eine gewisse Dramatik. Die Strukturtheorie spricht von Krisen, Umbruchsituationen, Irritationen, Riskanz, Unwägbarkeit und Offenheit des beruflichen Handelns von Lehrpersonen, wo etwa der kompetenztheoretische Ansatz Begriffe wie adaptive Unterstützung, kognitive Aktivierung, kumulativer Wissensaufbau, effiziente Klassenführung verwendet. Warum diese Dramatik? Hierzu ist zu sagen, dass der Krisenbegriff in der symbolisch-interaktionistischen Grundlagentheorie des strukturtheoretischen Ansatzes nicht negativ konnotiert ist. Eine Krise ist konzeptuell zunächst nicht mehr als eine (oft ganz harmlose) Störung oder Unterbrechung im reibungslosen Funktionieren einer Interaktions- oder Handlungspraxis; eine Störung, die ein Innehalten erfordert, einen Neuansatz, einen Moment der Reflexion. Interessant ist, dass oft genau in solchen Momenten etwas Neues entsteht, die Interaktionspraxis etwa einen neuen, unerwarteten, originellen Verlauf nimmt. In einem weitergehenden Sinne werden Krisen deshalb als systematischer Strukturort der Entstehung des Neuen verstanden (Oevermann, 1991). In der Bearbeitung von Krisen entsteht das biographisch, wissenschaftlich oder gesellschaftlich Neue – und Professionen sind Berufe, die genau an solchen Erneuerungsstellen einer Gesellschaft ihren Ort haben. Oevermann drückt dies sehr pointiert so aus:

„Der Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen.“ (Oevermann, 2002, S. 35; Hervorhebung im Original)

In diesem Sinne hat auch der Lehrberuf an einer entscheidenden Sollbruchstelle einer Gesellschaft seinen strukturellen Ort. „Bildungsprozesse sind Sollbruchstellen in der Weitergabe einer Kultur“, schreibt der Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert (1998, S. 17). An der Frage, ob und in welchem Maße es gelingt, die Angehörigen der nachwachsenden Generation für das wissenschaftlich verbürgte Wissen einer Gesellschaft (also für anspruchsvolle Inhalte) aufzuschließen, sodass diese es zu beurteilen und eigenständig weiterzuführen vermögen, entscheidet sich die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Angesichts einer massiven Zunahme an pseudowissenschaftlichem Wissen, an Verschwörungstheorien, an Fake News, müsste man sogar sagen: An der Frage der Urteilsfähigkeit der nachwachsenden Generation in Bezug auf wissenschaftliches Wissen (im

Gegensatz etwa zu pseudowissenschaftlichem Wissen) entscheidet sich die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft. Wenn die Strukturtheorie ihren Fokus also auf Krisen legt, spricht daraus eine hohe Wertschätzung, ein großer Respekt vor der Bedeutung eben dieses Berufes.

Oevermann (2002) fokussiert allerdings nicht direkt auf gesellschaftliche Krisen, sondern auf die stellvertretende Krisenbewältigung, die Lehrpersonen für Kinder und Jugendliche, genauer: für sie und ihre Familien als primäre sozialisatorische Interaktionssysteme leisten.² Das wirft die weitergehende Frage auf, mit welchem Typus von Krisen es Lehrpersonen konkret zu tun haben. Kinder und Jugendliche suchen die Schule ja nicht wegen manifester Krisen, sondern aufgrund der bestehenden Schulpflicht auf.³ Zu unterrichten ist folglich keine Antwort auf bestehende Krisen. Es ist ein prophylaktisches, Krisen vorbeugendes, auf Zukunft hin ausgerichtetes Handeln. Das wird sofort klar, wenn man sich die biographischen Folgewirkungen einer missglückten Schullaufbahn vor Augen stellt. Dass man an Schule scheitern kann, liegt wiederum an ihrer Doppelfunktion aus Bildung und Allokation. Die Berechtigung zum Eintritt in nachfolgende Bildungsgänge ist in der Schule durchgängig an das erfolgreiche Absolvieren von Prüfungen gebunden. Vor diesem Hintergrund kommt Lehrpersonen die Aufgabe eines prophylaktischen Handelns im Sinne einer *Krisenprävention* zu. Oevermann selbst bindet den Aspekt der Krisenprävention darüber hinaus an die besondere Struktur der zwischen Lehrperson und Schüler*innen im Zuge der schulischen Vermittlungstätigkeit notwendig sich entwickelnden Beziehung.⁴ Lehrpersonen können ihren Kernauftrag, die Vermittlung gesellschaftlich und potenziell biographisch bedeutsamen Wissens, nur im Rahmen einer Beziehungspraxis erfüllen. Diese ist strukturell ‚eigentlich‘ als eine Beziehung zwischen Rollenträgern angelegt, was die darin involvierten Personen vor professionsethisch nicht legitimierter Übergriffigkeit schützt. Dies ist wiederum entscheidend dafür, dass die im pädagogischen Handeln zu sichernde (künftige) Autonomie der (heutigen) Kinder und Jugendlichen nicht durch die Struktur der Beziehung selbst beschädigt wird. Die Lehrer-Schüler*innen-Beziehung wird aber immer wieder in Richtung einer ‚ganzheitlichen‘ Beziehung, ähnlich der zwischen Mitgliedern derselben Familie, durchbrochen. Hierfür gibt es drei Gründe: *Erstens* tragen die Schüler*innen je jünger umso mehr Nähewünsche an die Lehrperson heran, was einfach daran liegt, dass sie das Konzept einer rollenförmigen Beziehung aus der primären Sozialisation in der Familie heraus noch nicht kennen und es erst noch lernen müssen. *Zweitens* erfordert die Struktur von Bildungsprozessen partiell die Adressierung von Schüler*innen als ‚ganze Personen‘ (siehe unten). *Drittens*, und das ist der eigentlich problematische Punkt, können auch seitens der Lehrpersonen (ggf. unbewusste) Nähewünsche gegenüber den Schüler*innen virulent werden, die jene zum Beispiel im Sinne einer ‚ganzheitlichen Gefährtschaft‘ auszuleben versuchen (Hericks, 2006, S. 382). Das ist keine Petitesse. Denn faktisch können solche Versuche, die strukturelle Asymmetrie der

² „Die stellvertretende Sozialisationsleistung durch die Pädagogik setzt vor allem dort ein, wo aufgrund der kumulativen gesellschaftlichen Wissensentwicklung die normale Familie [...] die Transmission dieses Wissens nicht mehr gewährleisten kann und sie an didaktische Experten delegieren muss.“ (Oevermann, 2002, S. 37)

³ Oevermann (1996; 2002) sieht in der Schulpflicht sogar den Grund, warum der Lehrberuf zwar professionalisierungsbedürftig ist, sich in seiner historischen Entwicklung aber faktisch nicht professionalisiert hat. Dieser Linie der Oevermannschen Argumentation folge ich in diesem Beitrag nicht.

⁴ Es handelt sich um die in der Rezeption des strukturtheoretischen Ansatzes oft missverstandene prophylaktisch-therapeutische Funktion des Lehrberufs. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Begriff ‚prophylaktisch‘. Oevermann sagt ausdrücklich, dass der Lehrberuf keine manifest therapeutische Funktion habe.

Lehrer-Schüler*innen-Beziehung quasi ‚kameradschaftlich‘ zu unterlaufen (auch wenn sie nicht in strafrechtlich relevanten Missbrauch enden) mit verdeckten Formen von Machtmissbrauch und Beschämung von Schüler*innen einhergehen, die, weil sie außerhalb der Rollenförmigkeit verbleiben, nur schwer metakommunikativ eingeholt werden können.⁵ Die besondere Herausforderung des Lehrberufs besteht nun darin, dass die professionellen Akteur*innen nicht allein um die potenziell prekäre Beziehungsstruktur zu ihrer Klientel wissen und die eigenen Verstrickungen darin kontrollieren können sollten (das müssen Therapeuten auch), sondern darüber hinaus noch innerhalb und vermittelt dieser Struktur ihrem eigentlichen Kernauftrag nachkommen müssen, nämlich gesellschaftlich bedeutsames und fachlich anspruchsvolles Wissen in den Horizont einer biographischen Bedeutsamkeit zu rücken und darauf bezogene Bewertungen vorzunehmen (das müssen Therapeuten nicht).

Dabei sind Bildungsprozesse, das sei hier noch einmal betont, bereits unabhängig vom Problem der Beziehungsstruktur und der Bewertung in sich potenziell krisenhafte Prozesse. Fachliche Verstehens- und Bildungsprozesse rühren an sensible Tiefenschichten von Personen. Dies gilt, weil in Bildungsprozessen das Verhältnis zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst in Frage gestellt wird (Koller, 2012). Fachliche Gegenstände (insbesondere naturwissenschaftliche) können irritierende Zumutungen und Erfahrungen darstellen – das gilt schon für die Newtonsche Mechanik, erst recht für die Quantenphysik. Bildungsprozesse sind Weichenstellungen in Biografien von Menschen und es können (wie ein Blick in die Geschichte lehrt) zugleich Weichenstellungen in der Gesellschaft und der Wissenschaft sein. Lehrpersonen sind, so gesehen, nicht allein krisenvorbeugend oder krisenbewältigend tätig (wie Ärzte und Juristen), sondern (anders als Ärzte und Juristen) zuallererst auch krisenauslösend. (Lehrer helfen Probleme zu lösen, die man ohne sie gar nicht hätte – diese manchmal zu hörende Ironie über den Lehrberuf trifft professionstheoretisch betrachtet ins Schwarze.). Diese Herausforderung, in einer potenziell prekären Beziehungsstruktur zugleich krisenvorbeugend, -bewältigend und -auslösend zu agieren, bedarf der Professionalisierung; sie macht den Lehrberuf zu einer gegenüber den klassischen Professionen eigenständigen (pädagogischen) Profession – mit besonderen Ansprüchen an deren Angehörige (vgl. Bonnet & Hericks 2014, S. 5; Hericks, 2015). In der Perspektive der Strukturtheorie folgt hieraus die von Oevermann (2002) so genannte *Professionalisierungsbedürftigkeit* des beruflichen Handelns von Lehrpersonen.⁶

Die antinomische Struktur des beruflichen Handelns von Lehrpersonen

Damit komme ich zum zweiten Aspekt, der antinomischen Handlungsstruktur des Lehrberufs. *Antinomien* bezeichnen polare Handlungsanforderungen, die beide gleichermaßen geboten, zugleich aber wechselseitig widersprüchlich sind. Antinomien haben eine typische *Einerseits-andererseits-Struktur*. Die Notwendigkeit, in der Anregung von Bildungsprozessen *Nähe und Distanz* auszubalancieren (der oben nur angedeutete zweite Grund für eine notwendige

⁵ Vgl. hierzu die Gruppendiskussion mit einer Gruppe vornehmlich männlicher Gymnasiallehrer in der Studie von Bressler (2022).

⁶ Der Begriff der *Professionalisierungsbedürftigkeit* ist missverständlich, weil er dem Lehrberuf einen bestimmten Mangel, eben eine Bedürftigkeit zu unterstellen scheint. Das Gegenteil ist der Fall. Die strukturell angelegte Doppelaufgabe der Krisenauslösung und stellvertretenden Krisenbewältigung betont den besonderen Anspruch, den dieser Beruf an die Professionellen stellt. Man sollte alternativ vielleicht besser von *Professionalisierungsnotwendigkeit* oder einem *Professionalisierungspotenzial* des Lehrberufs sprechen, die bzw. das individuell gewendet zugleich für jede einzelne Lehrperson gilt.

temporäre Durchbrechung der Rollenförmigkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung), ist ein Beispiel einer solchen Antinomie. Der Kernauftrag von Lehrpersonen erfordert es *einerseits*, gesellschaftlich bedeutsame Wissensbestände so zu vermitteln, dass sie subjektiv bildungswirksam werden können, was notwendigerweise immer auch ein ‚Einlassen‘ auf die ‚ganze Person‘ des anderen (mit ihren Fragen, Zweifeln, Widerständen), d.h. eine bestimmte Form der *Nähe* voraussetzt. *Andererseits* steht diese strukturelle Notwendigkeit von Nähe immer in der Gefahr, missbräuchlich gegen die Schüler*innen als die schwächeren Partner im pädagogischen Arbeitsbündnis gewendet zu werden, was nur durch eine die Rollenförmigkeit der Beziehung strikt wahrende *Distanz* sicher zu vermeiden wäre.

Werner Helsper hat eine ganze Reihe weiterer solcher Antinomien empirisch rekonstruiert, theoretisch begründet und systematisiert (vgl. z. B. Helsper, 2001). Auf einer *ersten Ebene* verortet er Antinomien, die für jede interaktive soziale Praxis konstitutiv sind. Ein interessantes Beispiel hierfür ist die *Vertrauensantinomie*. Eine interaktive Praxis bedarf demnach *einerseits* immer eines Vorschusses an Vertrauen, um überhaupt in Gang zu kommen. *Andererseits* wird das notwendige Vertrauen zuallererst in der Interaktion selbst hergestellt. In jeder interaktiven Praxis hat man es daher stets mit einem Spannungsverhältnis zwischen ‚gesundem‘ Misstrauen und notwendigem Vertrauensvorschuss zu tun.

Auf einer *zweiten Ebene* identifiziert Helsper Antinomien, die speziell für organisationales pädagogisches Handeln, insbesondere das berufliche Handeln von Lehrpersonen konstitutiv sind. Für dieses Handeln besteht ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen *einerseits* den universalistischen Ansprüchen der Schule, speziell der unterrichtlichen Sache und des daran geknüpften Bewertungshandelns, sowie *andererseits* den partikularistischen Besonderheiten der einzelnen Schüler*innen in Bezug auf Lebenswelt, Milieueinbindung, Entwicklungsstand o. ä. Ein Beispiel für eine Antinomie der zweiten Ebene ist die schon genannte Antinomie von *Nähe und Distanz*. Ein weiteres ist die Antinomie von *Interaktion und Organisation*. Diese nimmt das oben bereits beschriebene Spannungsverhältnis zwischen *einerseits* den Ansprüchen eines auf Verstehen und Bildung gerichteten Unterrichts und *andererseits* den äußeren Zeittakten einer auf Prüfungen ausgerichteten Organisation auf. Ein anderes Beispiel ist die *Sachantinomie*. Lehrpersonen sind demnach *einerseits* an die inhaltlichen Ansprüche der Sache gebunden, die im Vermittlungsprozess nicht beliebig unterlaufen werden können. *Andererseits* aber kann die Sache nur vermittelt werden, wenn Lehrpersonen um die lebensweltlichen Vorstellungen, Sinnkonstruktionen, Verstehenshindernisse der einzelnen Schüler*innen wissen und diesen (bisweilen durchaus auf Kosten der scheinbar objektiven Sache) in der Vermittlung Rechnung tragen. Damit komme ich zum dritten Aspekt.

Pädagogisches Handeln unter dem Verdikt von Ungewissheit

Im strukturtheoretischen Zugang bemisst sich die Professionalisiertheit von Lehrpersonen darin, angesichts widersprüchlicher Anforderungen immer wieder situativ begründete Handlungsentscheidungen für die eine oder andere Seite treffen zu können. Solche Entscheidungen sind riskante und ungewisse Akte, insofern im Moment der Entscheidung die situationsbestimmenden Faktoren weder vollständig bekannt sind noch ihre Folgewirkungen verlässlich abgeschätzt werden können. Das berufliche Handeln von Lehrpersonen ist daher nicht vollständig standardisierbar und steht folglich unter dem Verdikt von *Ungewissheit*. In

Auseinandersetzung mit der strukturtheoretischen Position sehe ich diese Ungewissheit auf mehreren Ebenen angesiedelt (vgl. Bonnet & Hericks, 2022):

(a) Ungewissheit resultiert zunächst basal aus der Tatsache, dass Lehrpersonen ihre beruflichen Ziele (die Vermittlung von Wissen, Werten und Normen), wie schon dargelegt, nur im Zuge einer Interaktionspraxis mit ihren Schüler*innen erreichen können. Die hier thematische Form von Ungewissheit wird in der systemtheoretischen Konzeptualisierung des Unterrichts unter den Begriffen der *doppelten Kontingenz* und des *Technologiedefizits* diskutiert. Gemeint ist der Umstand, dass sich die Akteur*innen wechselseitig nicht in die Köpfe schauen können und reale Interaktionen bereits nach wenigen ‚Zügen‘ so viele potenzielle Anschlussmöglichkeiten öffnen, dass ihr Verlauf technologisch nicht antizipiert und eine Zurechnung auf Handlungserfolg nicht eindeutig hergestellt werden kann. Es handelt sich um eine für alle, also nicht nur für schulische Interaktionen *konstitutive Form von Ungewissheit*. Diese Form der Ungewissheit wird im realen Unterricht zumeist über das IRE-Schema (*initiation – response – evaluation*), d.h. dem fragend-entwickelnden Unterrichtsskript mit allen seinen bekannten Problemen zu bearbeiten versucht (vgl. Mehan, 1979; Mortimer & Scott, 2003; Meseth, Proske & Radtke, 2011).

(b) Eine weitere Quelle von Ungewissheit ist die Tatsache, dass die Bedeutung der im Unterricht behandelten ‚Sache‘ nicht von vornherein feststeht (auch wenn Lehrpersonen dies gerne ‚glauben‘). Gerade bei anspruchsvollen Inhalten mit Bedeutungsüberschuss kristallisieren sich oft erst im interaktiven Zusammenspiel der Akteur*innen je bestimmte (bisweilen unerwartete) Aspekte der Sache als geteilte Bedeutung heraus.⁷ Ich spreche von *didaktischer Ungewissheit*. Dieser Typ von Ungewissheit wird oft über eine Begrenzung des Unterrichts auf deklaratives Merksatzwissen mit geringem Emergenzpotenzial einzuhegen versucht. Wir sehen diese Bearbeitungsform auch im Englischunterricht von Silke Borg und Ivonne Kuse realisiert.

(c) Eine dritte Form der Ungewissheit entsteht dadurch, dass Lehrpersonen nicht verlässlich wissen können, in welche je konkreten Situationen der einzelnen Schüler*innen die ‚Sache‘ des Unterrichts jeweils trifft, was also deren Aneignungsprozesse akut prägt. Darüber hinaus können Lehrpersonen erst recht nicht wissen, welche Bedeutung die Lernenden der ‚Sache‘ jetzt und in künftigen, grundsätzlich nicht antizipierbaren Lebenssituationen zuerkennen, was die Personen also jetzt und in Zukunft mit dem Wissen ‚machen‘ und umgekehrt das Wissen mit den Personen ‚macht‘ (*bildungstheoretische Ungewissheit*; vgl. Hericks, 2004, S. 194). Eine Bearbeitungsform dieses Typs von Ungewissheit ist die einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf fachsystematische Begründungszusammenhänge und die Ausblendung individueller Anschlüsse (die Handhabung der Antinomie von Sache und Person wird dabei in Richtung des ‚Sachepols‘ vereinseitigt).

(d) Ungewissheit entsteht schließlich auch dadurch, dass der Geltungsanspruch des zu vermittelnden Wissens keinesfalls sicher ist. Fachwissen ist immer auch Produkt einer

⁷ „In dieser Phase ergeben sich vielfältige und unerwartete Interaktionsbezüge, auf die ohne viel Besinnungszeit zu antworten ist. Im Ablauf der Interaktionen bilden sich Bedeutungen aus und wandeln sich. Vor allem das unmittelbare Einbezogensein in den aktuellen Handlungsprozeß hat zur Folge, daß sich diese interaktiv-prozeßhafte Aufschichtung von thematischen Bedeutungen kaum im Prozeß selbst, allenfalls in der Rückschau verständlich machen und vergegenwärtigen läßt“ (Combe, 1997, S. 11).

„doppelten organisationalen Überformung“ (Bonnet, 2020, S. 28 ff.) der Organisation, in der es entstanden ist (Universität), und der Organisation, in der es zum Gegenstand von Vermittlung wird (Schule). Es ist Produkt diskursiver Aushandlungsprozesse und steht unter dem Verdikt grundsätzlicher Revidierbarkeit. Es transportiert implizite erkenntnistheoretische, organisationsbezogene und fachkulturelle Vorentscheidungen, die in der Regel nicht mitkommuniziert werden, die Aneignung des Wissens aber quasi hinter dem Rücken der Lehrperson mit beeinflussen. Bonnet und Hericks (2022) fassen dies unter dem Begriff der *epistemologischen Ungewissheit*.

Durch diese drei Aspekte – stellvertretende Krisenbearbeitung (vorbeugend, bewältigend, auslösend), Antinomien und Ungewissheit – ist die Handlungsstruktur des Lehrberufs in strukturtheoretischer Perspektive gekennzeichnet. Es ist gleichsam der Extrakt dessen, was man findet, wenn man die berufliche Tätigkeit von Lehrpersonen auf ihren Kern zurückführt. Überspitzt gesagt, beschreibt der strukturtheoretische Ansatz das, was vom beruflichen Handeln von Lehrpersonen übrigbleibt, wenn man von eben diesen Personen vollständig abstrahiert; er ist eine Professionstheorie, keine Professionalisierungstheorie. Interessiert man sich für die Frage, was die Handlungsstruktur mit den Lehrpersonen selbst macht und was umgekehrt diese mit der Struktur machen, bedarf es einer komplementären Perspektive, die die suspendierte Person des Lehrers*der Lehrerin zumindest partiell wieder einführt.

Der „Lehrerhabitus“ als verinnerlichte Handlungsstruktur des Lehrberufs

Auch wenn die Strukturtheorie keine Professionalisierungstheorie ist, verfügt sie mit dem *Habitus* dennoch über ein zwischen Struktur und Person vermittelndes Konzept. Der Begriff bezeichnet verinnerlichte (genauer: inkorporierte) „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101), die im wiederholten routinierten Vollzug bestimmter Praktiken sich bilden und so beschaffen sind, dass sie eben diese Praktiken (ohne reflexive Zwischenelemente) fluide und routiniert immer wieder hervorbringen. Der Habitus ist eine, wie Bourdieu es ausdrückt, durch vorgängige Praktiken und Vorstellungen *strukturierte Struktur*, die wie geschaffen ist, im Sinne einer *strukturierenden Struktur* eben jene Praktiken und Vorstellungen, die ihn erzeugt haben, fluide und routiniert immer wieder hervorzubringen (vgl. ebd., S. 98 f.).

In diesem Sinne induziert die besondere Handlungsstruktur des Lehrberufs bestimmte typische „Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018; 2019). Sie sind als ein kollektives Phänomen zu denken, an dem alle Lehrpersonen qua Zugehörigkeit zu diesem Beruf partizipieren. So dürfte etwa die in unserem Projekt immer wieder wie selbstverständlich beobachtbare korrektheitsorientierte Formorientierung auf der Inhaltsebene des Englischunterrichts Ausdruck eines Lehrerhabitus sein (Bonnet & Hericks, 2020). Unser Projekt bringt das normalerweise fehlende reflexive Element ins Spiel und wirkt in diesem Sinne für einen Moment wie Sand im Getriebe. Silke Borg hält inne, sie entdeckt die „Durchprozessierungslogik“ in sich selbst – macht dann aber weiter.

Zugleich sieht Helsper (2018; 2019) die Lehrerhabitus in typischen „Schülerhabitus“ der eigenen Schulzeit von Lehrpersonen quasi vorgeschattet – wie umgekehrt die einstigen Schülerhabitus in späteren Lehrerhabitus fortwirken. Auf Grundlage der Studien von Kramer et al. (2009; 2013) und Helsper et al. (2018; 2020) lassen sich grob drei idealtypische Grundformen von Schülerhabitus unterscheiden:

- Die *erste Grundform* ist ein Schülerhabitus, der sich positiv auf das Bildungsversprechen der Schule bezieht, also die Schule als einen Ort wahrnimmt, der biographisch relevante Sinnkonstruktionen, Freundschaftsbeziehungen, Möglichkeiten der Selbstpräsentation u.a. ermöglicht.
- Die *zweite Grundform* beschreibt einen Schülerhabitus, der primär an die Bewertungsfunktion von Schule anknüpft, also den eigenen Einsatz für die Schule vor allem unter Notengesichtspunkten strategisch kalkuliert.
- Die ersten beiden Grundformen eines Schülerhabitus beziehen sich in einer Weise auf Schule, die dieser eine wichtige Bedeutung für die eigene Entwicklung zuschreibt (auch wenn dies ein temporäres Leiden an Schule nicht ausschließt). Sie verweisen dabei bereits auf die Doppelstruktur der Schule als Bildungs- und Allokationsinstanz. Für die *dritte Grundform*, den Habitus der Bildungsfremdheit, gilt dies nicht. Vertreter dieses Habitus bleiben in der Schule ihr Leben lang Fremde und erleiden sie durchgängig mehr als dass sie von ihr profitieren könnten. Dieser Typus kann indes aus der weiteren Betrachtung ausgeklammert werden, weil Vertreter dieser Gruppe nur selten bis zur Hochschulreife gelangen und dementsprechend auch nicht Lehrer oder Lehrerin werden.

Helsper (2018; 2019) beschreibt die Entwicklung des Lehrerhabitus als einen komplexen Prozess im Zusammenspiel von Herkunftshabitus, Schülerhabitus sowie dem in der Gesamtbiographie „eigen erworbenen Habitus“.⁸ Der in diesem Sinne als „strukturierte Struktur“ (Bourdieu, 1987, 98 f.) verstandene künftige Lehrerhabitus formt sich demnach bereits via Schülerhabitus an der Doppelstruktur der Schule aus, lange bevor die Entscheidung zum Lehrberuf gefallen ist. Es fehlt aber gewissermaßen die umgekehrte Richtung, nämlich die Dimension der „strukturierenden Struktur“ des Habitus, d.h. die Frage, wie Lehrpersonen auf der Grundlage ihrer sozialen Herkunft und biographischen Erfahrungen selbst die Struktur der Schule mitprägen. An dieser Stelle setzen der berufsbiographische (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2018) und darüber hinaus der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang (Bohnsack, 2017; 2020; Bohnsack, Bonnet & Hericks, 2022) an und ziehen den strukturtheoretischen Entwurf professionalisierungstheoretisch weiter aus. Zur Illustration dieser Perspektive greife ich im Folgenden wieder auf Silke Borg und Yvonne Kuse zurück.

Von beiden Lehrerinnen finden sich sprachlich dichte Interviewpassagen zu der Frage, inwieweit sie ihren Schüler*innen in für die Lehrerinnen nicht vollständig ‚einsehbarer‘ Phasen kooperativen Lernens vertrauen oder nicht. Die eine Lehrerin, Silke Borg, müsste (so ihr eigenes *Gefühl*, dem sie im Interview Sprache verleiht) die Schüler*innen selbstständig arbeiten *sehen*, bevor sie ihnen (phasenweise) Eigenständigkeit des Arbeitens zugestehen könnte. Die Lernenden können aber gar nicht selbstständig arbeiten, solange die Lehrerin sie nicht freigibt. Wir stoßen hier auf die Struktur der *Vertrauensantinomie*. Zur Auflösung des Zirkels bedürfte es, wie Silke Borg selbst zu ahnen scheint, eines vorgängigen, noch nicht durch sicher verbürgte Erfahrungen abgestützten Vertrauens, über das sie, Silke Borg, nach

⁸ Das hier sich abzeichnende Forschungsprogramm wurde mit Blick auf den Schülerhabitus von Helsper et al. (2018; 2020) und Kramer et al. (2009; 2013) in zwei Längsschnittstudien eindrucksvoll erprobt. Zur ganz großen berufsbiographischen Linie vom Schüler- zum Lehrerhabitus gibt es interessante Vorstudien (vgl. Helsper, 2019), diese sind aber bisher weitgehend ein Desiderat geblieben.

eigenem Bekunden aber nicht verfügt. Yvonne Kuse bringt dieses Vertrauen gegen ihre eigenen Zweifel hingegen auf. Sie erzählt, wie sich ihre Schüler*innen in einer kooperativen Unterrichtssequenz selbstständig die englischen Uhrzeiten beigebracht hätten, und reflektiert auf diese Begebenheit als eines einschneidenden „*eye-opener*“. Sie habe ihre Schüler*innen darin neu – nämlich deutlich selbstständiger und kompetenter als vermutet – sehen gelernt und in der Folgezeit mehr Zutrauen in entdeckende und offene Inszenierungsformen entwickelt. Diese maximale Differenz der beiden Fälle in der Gemeinsamkeit des Handlungsproblems verweist auf die Bedeutung der Gesamtbiographie der Lehrerinnen, auf die ich nun zu sprechen kommen möchte. Wie kommt es, dass die beiden Lehrerinnen in ganz ähnlichen Handlungssituationen die entgegengesetzten Pole der Vertrauensantinomie ansteuern? Bei dieser Frage geht es um die angedeutete umgekehrte Denkrichtung, es geht um den Habitus als *strukturierende Struktur*. Diese Denkrichtung berührt die Frage der Veränderbarkeit von Schule durch Lehrerbildung.

Berufsbiographische und organisationale Ressourcen

Bei Silke Borg und Yvonne Kuse liegt die Antwort auf diese Frage im komplexen Wechselspiel zwischen berufsbiographischen und organisationalen Ressourcen. Beide Lehrerinnen scheinen sich das Bildungsversprechen der Schule in unterschiedlicher Verbindlichkeit berufsbiographisch zu eigen gemacht zu haben (vgl. Bonnet & Hericks, 2020). Silke Borg hat während ihres Studiums (aber vollständig unabhängig von diesem) für längere Zeit in einer „Kulturagentur“ gearbeitet. In dieser Tätigkeit hat sie eigenverantwortliches Arbeiten, eine Rhythmisierung von Belastungs- und Erholungszeiten und eine Zurechenbarkeit auf Erfolg erfahren. Diese Tätigkeit fungiert rückblickend als eine Art Sehnsuchtsort, der die biographische Realität einer *Orientierung an Sinn und Autonomie* verbürgt. Dieser Ort stellt eine biographische Ressource dar, der verhindert, dass Silke Borg sich der Normalität der Prüfungsschule vollständig ergibt – und daher zum Beispiel zur Mitinitiatorin unseres Projekts wird. Im Fallvergleich mit Yvonne Kuse wird aber deutlich, dass Silke Borg Sinn und Autonomie auch weiterhin nicht innerhalb, sondern außerhalb der Schule (an jenem imaginären Sehnsuchtsort) verortet; eine entsprechende Erwartung unterstellt sie reziprok auch ihren Schüler*innen – mit der fatalen Konsequenz, dass sie diese als kontroll- und instruktionsbedürftig behandelt und ihre Erwartung im Sinne einer *self fulfilling prophecy* bestätigt findet.

Yvonne Kuse hingegen erzählt umfassend von ihrem Studium als einer Zeit, in der sie ihren Interessen folgen, sich mit auch persönlich relevanten Inhalten auseinandersetzen und ihre Fächer Politik und Englisch (im Rahmen ihrer Abschlussarbeit) schließlich auf eine sehr individuelle Art und Weise zusammenbringen kann. Entsprechende Erwartungen setzt sie in ihrer schulischen Tätigkeit fort. Sie sucht und erwartet die Realisierung von Sinn und Autonomie nicht außerhalb, sondern innerhalb der Schule. Reziprok unterstellt sie eine entsprechende Orientierung auch ihren Schüler*innen und erlebt diese in der Folge als selbstständig kompetent Lernende. Dies führt dazu, dass für Yvonne Kuse die *Orientierung an Bildung* zu einer Dimension ihres beruflichen Habitus und damit ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Praxis zu werden scheint.

Beide Fälle verweisen auf die nicht entwirrbare Verwobenheit von biographischen und schulischen Erfahrungsräumen. Der berufsbiographische bzw. praxeologische Ansatz vermittelt auf diese Weise einen vertieften Blick in das Wechselspiel von Biographie und

Organisation und ihren jeweiligen Ressourcen. Dabei erweist sich eine der Münzkunde entstammende Unterscheidung der Kieler Organisationspädagogin Anja Mensching (2020) als ausgesprochen instruktiv. Insbesondere das Gymnasium kultiviert eine Orientierung an Bildung (d.h. an Sinn und Autonomie) als historisch verbürgter Möglichkeit und bezieht daraus seine Identität. Diese Orientierung stellt gleichsam die ‚Schauseite‘ (den Avers) der Organisation Schule dar. Ihr steht als ‚Wertseite‘ (als Revers) der Tauschwert schulischer Bewertungen und Abschlüsse gegenüber, der sich in der Handlungspraxis der Organisation und in der ‚Wert-Schätzung‘ der Akteur*innen (wie beschrieben) oft als das ‚eigentlich‘ antreibende und leitende Moment entpuppt.

Schüler*innen wie Lehrer*innen erleben beide Seiten von Schule, die Orientierung an Bildung und die allgegenwärtige Prüfungs- und Bewertungsorientierung. Am Fall Yvonne Kuse ist interessant, dass man an die Schauseite der Bildung offenbar anknüpfen kann, sich von ihr ‚affizieren‘ lassen kann (um einen weiteren Begriff von Bourdieu zu verwenden), sie habitualisieren und auf diese Weise in eine stabile Handlungspraxis überführen kann. Ein solcher Habitus kann durch anregende Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und der eigenen Bildungsbiographie hervorgerufen, verbürgt und gefördert werden. Und er rechnet reziprok damit, dass auch andere sich von einer solchen Orientierung antreiben lassen. Deshalb kann Yvonne Kuse ihren Schüler*innen vertrauen und sie freigeben, „sie einfach mal machen lassen“, wie sie im Interview sagt.

Bei Yvonne Kuse zeigen sich erste berufsbiographische Spuren dieses Habitus in einer ‚Kultur der Einlassung‘, einer gelassenen Neugier auf die Möglichkeiten des Studiums. Dies führt mich auf meinen letzten Teil meines Beitrags – vier abschließende Thesen zur Lehrerbildung.

Vier Abschließende Thesen zur Lehrerbildung

Explizites Wissen

Die sichere Verfügung über explizites Wissen fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Art ist die Möglichkeitsbedingung zur Anregung und Gestaltung bildender Vermittlungsprozesse. Die Auswahl und Vermittlung solchen Wissens ist die selbstverständliche Aufgabe der Universität.

Implizites Wissen

Explizites Wissen allein greift im Falle des Lehrberufs aber zu kurz, weil dessen Handlungswirksamkeit sehr stark durch implizite⁹, berufsbiographisch habitualisierte Wissensbestände mitbestimmt wird – etwa die habitualisierte Korrektheitsnorm von Englischlehrer*innen (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

⁹ Der Begriff „implizit“ bezieht sich hier auf die Art, wie das Wissen verankert ist. Implizites Wissen ist ein handlungsleitendes Wissen, das von den Akteur*innen nicht begrifflich expliziert, wohl aber z. B. in Erzählungen und Beschreibungen zur Darstellung gebracht werden kann (vgl. Bohnsack, 2017, 163). Als solches kann es von Forscher*innen rekonstruiert werden. Mit dem Begriff ist keine Wertung verbunden, d. h. jemand kann über implizites Wissen verfügen, das im Einklang mit fachdidaktischen oder professionstheoretischen Erkenntnissen steht, aber ebenso auch über solches, das jenen Erkenntnissen zuwiderläuft. Wichtig ist, dass implizites Wissen seinen Charakter als handlungsleitendes Wissen nicht schon allein dadurch verliert, dass es der Person reflexiv bewusst oder von außen mit gegenläufigem explizitem Wissen konfrontiert wird. Hierfür steht exemplarisch der Fall Silke Borg.

auch Lehramtsstudierende das Recht, in ihrer Integrität als ganze Personen geschützt zu sein. Eine Möglichkeit sind kasuistische Seminare, in denen (etwa über die Rekonstruktion von Lehrerbiographien) die „Arbeit am eigenen Fall im Sinne einer Resonanz des fremden Falles im Eigenen angestoßen werden“ kann (Helsper, 2018, S. 38).

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 Lehrerbildung. 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 Lehrerbildung; 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.

Die Universität als Moratorium

Das Lehramtsstudium ist eine Bildungsphase eigener Dignität. Lehramtsstudierende sind weder als ehemalige Schüler*innen noch als künftige Lehrpersonen zu adressieren. Sie haben keinen Perspektivenwechsel von der einen zur anderen Seite zu vollziehen, sondern sind wie alle anderen Studierenden zuallererst dies: Studierende. Universitäre Lehrerbildung ist kein Transrapid von der Schule in die Schule, sondern Moratorium für eigene Bildungsprozesse (vgl. Hericks, Meseth & Saß, 2019). Diese These betont die Dignität fachwissenschaftlicher Wissensbestände als Bildungsanlass, nicht ihre Funktionalität für die Organisation von Unterricht und damit letztlich ihre Eignung als Prüfungsinhalt.

Wer in seinem Beruf fachliche Verstehens- und Bildungsprozesse anregen will, sollte fachliche Verstehens- und Bildungsprozesse auf einem hohen Niveau durchlaufen haben. Irritationen, Krisen, schlaflose Nächte gehören zu solchen Prozessen dazu, ebenso wie die beglückende Erfahrung eigenen Verstehens. Anders als für Hauptfachstudierende ist es für Lehramtsstudierende essentiell, die eigenen Verstehens- und Bildungskrisen reflexiv zu bearbeiten. Hierin liegt aus meiner Sicht der eigenständige professionalisierende Anspruch des Lehramtsstudiums, dem sich auch die Fachwissenschaften zu stellen haben. In diesem Sinne gilt abschließend: Nur ein *nicht* funktional mit Blick auf Schule angelegtes Studium ist ein für die Schule funktionales Studium.

Literatur

Altman, H. (1983). Training Foreign Language Teachers for Learner-centered Instruction. Deep Structures, Surface Structures, and Transformations. In J.E. Alatis, H.H. Stern & P. Strevens (Eds.), GURT '83. Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers. Toward a Rationale. Washington D.C.: Georgetown University Press, 19-25

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (2022, im Druck). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bonnet, A. (2020). *Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung*. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). *Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung*. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-13
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2022, im Druck). *Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie*. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bressler, C. (2022). *Begegnung auf Augenhöhe? Der habitualisierte Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie pädagogischer Beziehungen (Dissertation)*. Universität Duisburg-Essen, Essen
- Evetts, J. (2003). *The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world*. *International Sociology*, 18 (2), 395-415
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS
- Helsper, W. (1996). *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569
- Helsper, W. (2001). *Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik*. In U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich, 83-103
- Helsper, W. (2014). *Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 216-240
- Helsper, W. (2018). *Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140
- Helsper, W. (2019). *Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade*. In R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: Budrich
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020): *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS
- Hericks, U. (2004). *Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 192-206

- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS
- Hericks, U. (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5-18
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2018). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann 597-607
- Hericks, U., Meseth, W., & Saß, M. (2019). Gut geschult ins Klassenzimmer? Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In: J. Bietz, P. Böcker & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 208-226
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS
- Kramer, R.T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere*. Wiesbaden: Springer VS
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press
- Mensching, A. (2020). Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität u. Konjunktivität in Organisationen. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2-3. Berlin: centrum für qualit. evaluations- und sozialforschung, 279-295
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske, F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-240
- Mortimer, E.F., & Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, UK: OpenUniversity Press.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske+Budrich, 17-29
- Radtke, F.-U. (1999). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Gekürzte, vom Verfasser autorisierte Fassung eines Vortrages in der Universität Frankfurt/Main am 16. Juni 1999
https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/radtke_professionalisierung_lehrerbildung.html
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)*. Weinheim u.a.: Beltz, 202-224
- Wilken, A. (2021). Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Bad Heilbrunn: Klinkhardt