

Editorial

Andreas Bonnet, Uwe Hericks

Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf

Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung

Der Lehrerberuf ist nicht erst seit PISA Gegenstand öffentlicher Debatten. In diesen Debatten wird oft einerseits wertschätzend betont, wie wichtig die berufliche Tätigkeit der Lehrer/innen für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation, die Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Aufgaben, aber auch für die internationale Konkurrenzfähigkeit des Standorts Deutschland sei. Auf der anderen Seite sind Lehrer/innen nicht selten Gegenstand populistischer Reflexe – beinahe sprichwörtlich sind die „faulen Säcke“ des vormaligen Bundeskanzlers Gerhard Schröder geworden. Unbestritten ist, dass der Lehrerberuf dauerhaft Gegenstand des öffentlichen Interesses bleiben wird, weil nahezu jede erwachsene Person in ihrem Leben selbst Objekt (möglicherweise: Opfer) schulischer Belehrung und Erziehung gewesen ist. Für Heinz-Elmar Tenorth liegt das ambivalente Bild vom „Lehrer“ denn nicht zuletzt darin begründet, dass Erwachsene sich von ihren eigenen Lehrer/innen emanzipierten und es nicht mehr ertragen, pädagogisiert zu werden.¹ Die öffentliche Lehrerschelte stellt, so gesehen, auch ein „Indiz erreichter Mündigkeit“ dar. Die Widersprüchlichkeit der öffentlichen Wahrnehmung und Debatte passt indes recht gut zu einem Beruf, dessen Anforderungsstruktur ebenfalls durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist und in Anlehnung an Sigmund Freud schon einmal als eigentlich „unmöglicher Beruf“ bezeichnet wurde.²

Darüber hinaus sind Schule und Lehrerberuf mit hohen gesellschaftlichen Erwartungen befrachtet, die in der Zeit „nach PISA“ eher noch gestiegen sind: Sicherung eines verlässlichen Ganztagsangebots, Sicherung des Bildungsminimums für alle Schüler/innen, Kompensation herkunftsbedingter Chancenungleichheiten, Förderung einer Leistungsspitze, Standardorientierung, Outputorientierung, Inklusion. Welcher Art von Lehrer/innen es hierfür bedarf und wie diese angemessen aus- und fortgebildet werden sollten, wird in Deutschland seit fast zwei Jahrzehnten kontrovers diskutiert und ist in dieser Zeit zunehmend zum Gegenstand der Professionsforschung zum Lehrerberuf geworden.³

Den Lehrerberuf als *Profession* zu bezeichnen, erfordert zunächst eine Klärung des Begriffs selbst. Im aktuellen Professionalisierungsdiskurs hat die klassische Unterscheidung zwischen Professionen und gewöhnlichen Berufen ihre Bedeutung weitgehend eingebüßt. So konstatiert Terhart (2011), dass Versuche, den Begriff über quasi pro-

1 So Tenorth auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung an der TUM School of Education in München (Quelle: Süddeutsche Zeitung vom 21.11.2011).

2 Terhart weist allerdings mit Recht darauf hin, dass der Beruf gleichwohl jeden Morgen mehr oder weniger professionell, mehr oder weniger erfolgreich ausgeübt werde. Die Rede vom an sich „unmöglichen“ Beruf dürfe daher nicht zum „Nennwert“, also nicht allzu wörtlich genommen werden (Terhart 2011: 206).

3 Wir setzen als Startpunkt dieser Debatte etwas willkürlich das Erscheinen des Sammelbandes von Combe und Helsper (1996) an.

totypische Berufsgruppen klären zu wollen, schon allein deshalb obsolet seien, weil sich die klassischen Professionen (Ärzte, Anwälte, Kleriker, Architekten) im Zuge stetig zunehmender Regulierung zumindest teilweise deprofessionalisiert hätten. Das zentrale Kriterium der klassischen Professionstheorie – die *Autonomie* der Professionellen in der Ausübung ihrer Tätigkeit – sei in weiten Teilen auch in den klassischen Professionen zunehmend weniger gegeben, da sich straffe organisatorische Gängelung und Angestelltenmentalität ausweiteten. Auf der anderen Seite hätten sich andere Berufe neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder und Ausbildungsformate erschlossen, die mit dem klassischen Professionenkonzept analytisch nicht mehr zu fassen seien (vgl. a.a.O.: 203).

Anstatt also ganzen Berufsgruppen den Status einer Profession zu- oder abzusprechen, legt die aktuelle Professionsforschung den Fokus eher darauf, in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren. So führt auch die Diskussion der potenziell (de-)professionalisierenden Wirkung äußerer Einflussnahmen, wie extern initiiert Standardisierungen oder Innovationen (vgl. Heinrich/Arndt/Werning sowie Viebrock in diesem Heft), in den Kern des Lehrerberufs, dessen Handlungs- und Anforderungsstruktur es möglichst präzise zu bestimmen und zu beschreiben gilt. Worin also besteht das Besondere und Typische der beruflichen Tätigkeit von Lehrer/innen? Folgende drei Aspekte können genannt werden:

1. *Ein klar definierter Kernbereich des Handelns:* Unabhängig davon, was Lehrer/innen sonst zu tun haben mögen (oder was immer die Gesellschaft ihnen darüber hinaus an Aufgaben auferlegen möchte), stellt der *Unterricht* mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung den zentralen Bereich ihres Handelns dar. Die Qualität ihres beruflichen Handelns hat sich zuallererst hier zu erweisen. Pointierter ausgedrückt: Ein Qualitätsausfall im Bereich des Unterrichts kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden.
2. *Die Unhintergebarkeit der eigenen Person:* Lehrer/innen sind stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt. Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Schüler/innen begegnet, mit Kolleg/innen zusammenarbeitet und sich in der Organisation verortet, hängt immer auch davon ab, wer er/sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er/sie sich leiten lässt, was ihm/ihr als Mensch wichtig ist. Zugleich agieren Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln nicht als Individuen, sondern vertreten und verkörpern darin zugleich die *Institution bzw. Organisation*, für die bzw. in der sie tätig sind – das Schulsystem und die einzelne Schule.
3. Professionen können generell als „strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“ betrachtet werden (Evetts 2003, zitiert nach Terhart 2011: 204). Professionelle haben es demnach mit *Krisen- oder Umbruchsituationen* im Leben von Menschen zu tun; sie beginnen ihre eigentliche Arbeit in dem Moment, da ihre Klienten in eine Krise geraten sind, die sie alleine nicht lösen können. Professionelle verfügen dann über ein „lizensiertes Eingriffsrecht“ in die personale Integrität anderer Menschen, das sich ethisch nur dadurch rechtfertigen lässt, dass

es wertgebunden darauf abzielt, die Klienten bei der Lösung ihrer Krisen zu unterstützen. Für Lehrer/innen kommt hinzu, dass durch ihren Kernauftrag Krisen nicht nur *gelöst*, sondern zuallererst *ausgelöst* werden können. Dies folgt zunächst aus der Struktur des Kernauftrags und den dazu notwendigen Handlungen, in deren Zuge Lehrpersonen permanent in den Bereich der persönlichen Integrität der Lernenden eingreifen. Ein Beispiel sind schulische Leistungsbewertungen, die potenziell verletzende und enttäuschende Situationen darstellen, die für die Schüler/innen nicht nur in ihrer spezifischen Rolle, sondern als ganze Personen objektiv folgenreich sein können, besonders wenn sie in nicht reflektierter Weise vollzogen werden. Doch können auch Prozesse der *Anerkennung* und Subjektivierung (Ricken 2006; 2009) oder *Bildungsprozesse* (Bonnet/Hericks 2013) als biographische Krisenmomente konzeptualisiert werden. Beispiele derartiger produktiver Krisen wären die Verunsicherung von Alltagstheorien im Sinne von *conceptual change* oder bildungsträchtige Fremdheitserfahrungen, z.B. in der Auseinandersetzung mit fiktionaler Literatur.

Die unterschiedlichen Ansätze der Professionsforschung haben jeweils eigene Zugangsweisen entwickelt, um dieses komplexe Bedingungsgefüge aufzuklären. Neben einer Reihe weiterer Positionen⁴ haben sich, speziell für den Lehrerberuf, aktuell vor allem drei Ansätze als wirkungsmächtig herauskristallisiert (vgl. Terhart 2011; Keller-Schneider/Hericks 2011).⁵

1. Kompetenzorientierter Ansatz

Ausgangspunkte des *kompetenzorientierten Ansatzes* der pädagogischen Professionsforschung (programmatisch: Baumert/Kunter 2006; zusammenfassend Krauss 2011) sind die Angebot-Nutzungs-Modelle des Unterrichts von Fend (2002; 2008) und Helmke (2009), der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001: 27f.) sowie die Topologie und Typologie professionellen Lehrerwissens im Anschluss an Shulman (1991; 2004). Der Ansatz strebt an, Struktur- und Entwicklungsmodelle der für den Lehrerberuf notwendigen Handlungskompetenzen zu generieren. Kompetenzentwicklung erfolgt demnach in qualitativ sich unterscheidenden Stufen durch zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten mit Erfahrungswissen. Zu Berufsantritt noch vorwiegend regelgeleitetes Wissen wird in der Auseinandersetzung mit beruflichen Herausforderungen differenziert und an die kontextbezogenen, situationsbedingten Anforderungen adaptiert. Das Professionswissen der Lehrer/innen entwickelt sich dabei sukzessiv vom regelgeleiteten, wenig vernetzten Wissen (*knowing that*) zu einem erfahrungsbasierten *knowing how*, d.h. zu einem Richtlinien und Prinzipien

4 Genannt werden könnten etwa der *strukturfunktionalistische Ansatz* im Anschluss an Parsons, *machttheoretische Konzepte* (Abbott, Daheim), *wissenssoziologische Ansätze* im Anschluss an Schütz und Luckmann, eine *systemtheoretische Beschreibung* von Professionen (Luhmann, Stichweh) sowie *symbolisch-interaktionistische Ansätze* (insbesondere Schütze). Letzterer weist deutliche Parallelen zum strukturorientierten Ansatz der Professionsforschung auf.

5 Das 2011 erschienene „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (Terhart/Bennewitz/Rothland 2011) nimmt diese Unterscheidung in seinem Aufbau ebenfalls auf.

folgenden Wissen, welches das Handeln steuert (Dreyfus/Dreyfus 1986: 41; Neuweg 2004; 2011). Der kompetenzorientierte Ansatz systematisiert Resultate der vornehmlich quantitativen und hypothesenprüfenden internationalen Forschung zum professionellen Wissen und Können von Lehrer/innen, zu dessen Struktur und mentaler Repräsentation und nimmt für sich in Anspruch, zum „Grundproblem professionellen Lehrerhandelns [...], wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann“ (Baumert/Kunter 2006: 472), einen konzeptionellen Zugang zu finden (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011: 272).

2. Strukturtheoretischer Ansatz

Der *strukturtheoretische Ansatz* der Professionsforschung (Helsper 2011) sieht die „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (Oevermann 1996: 70), mit denen es Professionelle zu tun haben, in der stellvertretenden Krisenlösung für primäre Lebenspraxen begründet, deren Autonomie beschädigt oder potenziell gefährdet ist. Der Ansatz nimmt also das dritte der oben genannten Bestimmungsstücke professionalisierten (Lehrer-)Handelns in besonderer Weise auf. Leitend ist das Konzept der nicht-traumatischen Krise, in deren Verlauf alte Routinen zerbrechen und neue entwickelt werden. Professionalisiertes Handeln wird dementsprechend auch als Ort der systematischen Erzeugung des (individuell, institutionell und gesellschaftlich) Neuen konzeptualisiert (vgl. Oevermann 1996: 82). Speziell für den Lehrerberuf hebt Oevermann die mit der primären Funktion der Wissensvermittlung untrennbar verbundene „*prophylaktisch-therapeutische Funktion*“ der Lehrtätigkeit hervor, die aus der noch nicht voll entwickelten Rollenübernahmefähigkeit insbesondere jüngerer Schüler/innen folge.⁶ Aus der widerspruchsvollen Gleichzeitigkeit von spezifisch-rollenförmigen und diffus-ganzheitlichen Beziehungskomponenten resultieren (weitere) konstitutive *Antinomien* als in sich widersprüchliche und potenziell belastende berufliche Handlungsanforderungen, die nicht dauerhaft zu einer Seite hin aufgelöst werden können. Antinomien sind Ausdruck der Tatsache, dass professionalisiertes Handeln einen Handlungstyp bildet, „der gegenüber ‚Fremden‘ ein soziales Handeln vorsieht, wie es eigentlich lediglich in Vergemeinschaftung stehenden Akteuren vorbehalten ist“ (Helsper 2001: 86).

Eine gedankliche Fortsetzung dieses Ansatzes, die stärker auf den Kernauftrag, d.h. die Vermittlungsaufgabe von Lehrpersonen – das pädagogische „Zeigen“ (Prange 2012) – und die damit verbundene Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden abhebt, kann in der praxistheoretisch ansetzenden Lernkulturforschung gesehen werden. Ihr Interesse richtet sich in besonderer Weise auf das in pädagogische Praktiken eingelagerte Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen (Idel 2013; Reh/Rabenstein 2013; Reh et al. 2014). *Anerkennung* ist demnach die Grundstruktur menschlicher (Ko-)Existenz, sie ist das Medium, in dem sich pädagogisches Handeln vollzieht und Optionen sowohl geöffnet als auch geschlossen werden (Ricken 2006; 2009). In jeder pädagogischen Praxis wird der/die Heranwachsende als ein Jemand angesprochen, d.h.

6 Oevermanns Begrifflichkeit hat bekanntlich zu gewissen Missverständnissen beigetragen und teils polemische Reaktionen hervorgerufen (vgl. etwa Baumert/Kunter 2006 sowie die Replik von Helsper 2007).

anerkannt, und damit zugleich zu jemandem gemacht, also subjektiviert. Er oder sie wird zu sich selbst, zu anderen und zur Sache in ein Verhältnis gesetzt und muss sich dazu wiederum selbst verhalten (Idel/Rabenstein 2013). Dies ist für die ganze Person des Lernenden objektiv folgenreich, sodass sich die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs auch von dieser Seite her begründet.

Die primär einzelfallrekonstruktiv arbeitende strukturorientierte Lehrerforschung ist an der Aufklärung solcher tiefliegenden Strukturen pädagogischen Handelns sowie an den Umgangsweisen der Akteure mit diesen interessiert. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei nicht zuletzt dem Verhältnis von Organisation/Institution und individuellem Handeln. Unbestritten ist, dass Organisation und Institution im Sinne der *Dualität von Struktur* (Giddens 1997) nicht nur reglementierend, sondern auch ermöglichend wirken.

3. Berufsbiographischer Ansatz

Der *berufsbiographische Ansatz* (Keller-Schneider/Hericks 2011; Herzog 2011) richtet seinen Blick auf individuelle Professionalisierungsprozesse⁷ von Lehrpersonen sowie zum Teil auch auf deren Wechselwirkungen mit dem gesamten Lebenslauf, um so in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren. Der Ansatz konzeptualisiert Professionalität als „*berufsbiographisches Entwicklungsproblem*“ (Terhart 2001: 56), die sich im Prozess des Lehrerwerdens in einem permanenten Abgleich beruflicher Anforderungen mit personenbezogenen, sozialen und biographischen Ressourcen (Keller-Schneider 2010: 113) entfaltet.

Terhart konstatiert, dass die drei dargestellten Positionen der Professionsforschung in der deutschsprachigen Diskussion auch als „Antagonisten und Konkurrenten“ auftreten. Doch liefere jeder dieser Ansätze wichtige, teilweise einander ergänzende und bestätigende Ergebnisse, wenn auch „durchweg in ansatzspezifischer Semantik“ (Terhart 2011: 209).

Quer zu den genannten Ansätzen haben sich normative Vorstellungen davon entwickelt, was man unter gelingender Professionalisierung zu verstehen und wie man diese zu beschreiben habe. Hierzu sind verschiedene Vorstellungen und Modelle entwickelt worden. Übergreifend lässt sich sagen, dass sich die eher abstrakt gefasste Zielvorstellung des *reflective practitioner* (Schön 1983) als eines/einer reflektierenden und reflektierten Professionellen, der/die mit den komplexen beruflichen Anforderungen flexibel umgeht und diese mit den eigenen Ressourcen in Einklang bringt, als Leitidee etabliert hat.

Reflexivität, Flexibilität und Ressourcenbewusstsein sind besonders wichtig, weil das Berufsfeld von Lehrer/innen einem steten Wandel unterworfen ist. Die Anforderungen werden komplexer, die Aufgaben vielfältiger, die Vernetzungen zwischen den

7 Der Begriff der *Professionalisierung* hat neben seiner individuellen auch eine kollektive Bedeutung. In dieser geht es um die Frage, ob und wie ein bestimmter Beruf in historischer Perspektive zu einer Profession geworden ist oder nicht, ob er aufgrund seiner typischen Handlungsprobleme einer solchen Professionswerdung überhaupt bedarf und durch welche Faktoren diese historisch gegebenenfalls begünstigt oder verhindert wurde.

Ebenen des Systems differenzierter. Nicht zuletzt wird auch der Zugriff „neuer Steuerungsinstrumente“ (Terhart 2011) rigider. Reformen von Schule und Unterricht stellen Antworten auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse dar und leiten Veränderungen in den Berufsaufgaben der Lehrenden ein. Diese sind gefordert, sich auf die neuen Problemlagen einzustellen, ihren Unterricht individuell zu entwickeln und darüber hinaus Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule und für ihre eigene Professionalisierung zu übernehmen. Solche neuen Problemlagen sind z.B. Migration und Mehrsprachigkeit (vgl. Rotter in diesem Heft); neue Unterrichtsformen zwischen Individualisierung und Kompetenzorientierung (vgl. Bonnet/Hericks in diesem Heft); Heterogenität unter den Bedingungen der Inklusion (vgl. Heinrich et al. in diesem Heft). Reformmaßnahmen wie Bildungsstandards, Zentralabitur oder G8 kommen hinzu. Ob diese Grenzverschiebungen im individuellen Verantwortungsraum zur weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs beitragen oder aber, im Gegenteil, potenziell deprofessionalisierenden Tendenzen Vorschub leisten, ist empirisch noch weitgehend offen. Die Beiträge in diesem Heft wollen erste, empirisch fundierte Antworten auf die angesprochenen Fragen sein.

Das Heft ist in drei Schwerpunkte gegliedert. Die ersten drei Beiträge haben (angehende) *Lehrer/innen in frühen Phasen ihrer Berufsbiographie* zum Thema; sie diskutieren Professionalisierung und Professionalität also von ihrem Anfang her.

Angelika Paseka und *Jan-Hendrik Hinzke* blicken auf das Lehramtsstudium und versuchen anhand von Fallvignetten zu bestimmen, durch welche artikulierten Handlungsstrategien einerseits und Logiken der Bearbeitung andererseits sich Novizen und Experten voneinander unterscheiden. Im Bereich der Logiken der Bearbeitung lässt sich bei allen Proband/innen das aus der Professionsforschung bekannte *Spannungsfeld zwischen Organisations- und Professionslogik* rekonstruieren. Darin entspricht das rekonstruierte Ergebnis durchaus den Erwartungen: Experten und Novizen unterscheiden sich vor allem darin, dass sie neben der allseitigen Orientierung an der Organisation *Schule* eine Orientierung an entweder den Schüler/innen (Experten) oder der eigenen Professionalisierung (Novizen) aufweisen. Deutlich weniger zu erwarten war, dass sowohl bei Experten als auch bei Novizen individuell unterschiedliche Anteile der Modi *Handlung* und *Distanz* zu finden sind, während der Modus *Verweigerung* auf ein Professionalisierungsdefizit verweisen könnte. Dies könnte darauf hindeuten, dass Praxiserfahrung zwar die Entwicklung eines alltäglich notwendigen *Handlungsmodus* fördert, dass sie aber auch zu einem nicht wünschbaren Verlust des ebenso notwendigen *Distanzmodus* beitragen oder sogar direkt in den *Verweigerungsmodus* führen kann.

Die damit aufgeworfene Frage nach dem Gelingen von Professionalisierung untersucht *Julia Košinár* in ihrer longitudinalen Fallstudie zum Referendariat. Demnach kann das Referendariat – abhängig von den Passungserfahrungen der Referendar/innen – in sehr unterschiedlicher Weise relevant für Professionalisierung werden. In der Studie erweist sich die anfängliche Nichtpassung zwischen Anforderungen, Kompetenzen und Bedürfnissen als Normalfall. Referendar/innen mit einem „*entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnis*“ bearbeiten diese Diskrepanz und organisieren sich Beratung sowie umfangreiche Aushandlungen mit Fachleiter/innen und Mentor/innen. Dieser Prozess erweist sich als fruchtbar. Während Referendar/innen mit einem „*einschränken-*

den *Professionalisierungsverständnis*“ die bestehenden Diskrepanzen nicht wahrnehmen und daher auch nicht bearbeiten können, werden die Probleme von Referendar/innen mit einem „*fremderwartungszentriertem Professionalisierungsverständnis*“ als unlösbares Problem wahrgenommen, das sie mit Verdrängung oder Abbruch des Referendariats beantworten – man könnte hier mit Paseka/Hinzke (s.o.) vom Verweigerungsmodus sprechen. Insgesamt erweist sich das Referendariat und damit Professionalisierung allgemein als individueller Entwicklungsprozess, der intensive Begleitung erfordert.

Katharina Kunze thematisiert die konkrete interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis im Referendariat. Bedingung der Möglichkeit für Reflexivität im Lehrerberuf (deren Bedeutung durch den Beitrag von Košinár noch einmal unterstrichen worden ist) sei eine Aus- und Weiterbildungspraxis, die es erlaube, „den Konstruktionscharakter schulpädagogischer Sachverhalte und Problemstellungen sichtbar und thematisierbar zu machen.“ Kunze fragt infolgedessen, *wie* „in der konkreten Ausbildungssituation *mit welchen Implikationen und Folgen* über *was* gesprochen wird“ und untersucht diese Frage nachfolgend am konkreten Fall eines Ausbildungsgesprächs in einem Studien-seminar. Ihr Fazit fällt ernüchternd aus und belegt, dass die Ausbildungssituation ihre eigenen Möglichkeiten erkennbar unterbietet.

Die nachfolgenden drei Aufsätze beschäftigen sich mit dem *Einfluss strukturverändernder Maßnahmen in Schule und Unterricht*. In den Beiträgen wird deutlich, wie sich die Struktur der Institution bzw. die Organisation der Schule und individuelles Handeln gegenseitig bedingen.

Martin Heinrich, Ann-Kathrin Arndt und *Rolf Werning* befassen sich mit dem Einfluss einer von außen verordneten *Top-Down*-Maßnahme im Rahmen der Einführung von Inklusion, die zur Bildung von interprofessionellen Teams an einer Schule geführt hat. Das von den Autor/innen diskutierte Fallbeispiel belegt, wie insbesondere Förderschullehrer/innen in solchen interprofessionellen Teams ihre eigene professionelle Rolle und Professionalität aktiv behaupten bzw. neu finden müssen. Es zeigt sich, dass die Zuständigkeit für eine Klientel mit eher niedrigem Status (*Förderkinder*) reziprok auf die äußere Wahrnehmung der professionellen Rolle der Lehrerin (*Fördertante*) durch Schüler/innen und Kolleg/innen abfärbt und zurückwirkt.

Britta Viebrock hingegen diskutiert am Beispiel des bilingualen Unterrichts, wie sich ein zwar weit verbreiteter, aber *bottom-up* umgesetzter Innovationsimpuls auf die Professionalisierung von Lehrer/innen auswirkt. Ihre mit dem Ansatz der *subjektiven Theorien* durchgeführte Interviewstudie zeichnet ein ambivalentes Bild. Einerseits wird deutlich, dass eine derartige Innovation die etablierten Routinen produktiv in Frage stellt und so nicht nur zu einer Reflexion der eigenen Praxis, sondern auch zu deren Veränderung führt. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass die in diesem Prozess herausgebildeten neuen Routinen nicht notwendigerweise zu einem verbesserten, sondern gegebenenfalls nur zu einem anderen Unterricht führen. Es besteht daher kein Anlass, *Bottom-up* Innovationen wie den bilingualen Unterricht zu glorifizieren, da ihnen keinesfalls automatisch eine über Reflexion hinausgehende professionalisierende Wirkung unterstellt werden kann.

Andreas Bonnet und *Uwe Hericks* beschäftigen sich ebenfalls mit einer populären Innovation, dem zu den so genannten Neuen Unterrichtsformen gerechneten *Kooperativen Lernen*. In einer dreijährigen Longitudinalstudie haben sie untersucht, wie Eng-

lischlehrer/innen das Konzept in Form einer lokalen Unterrichtsentwicklung in ihrem eigenen Verständnis und ohne Einbindung in systematische Schulentwicklung – also ebenfalls als *Bottom-up* Innovation – umgesetzt haben. Der Beitrag diskutiert die Potenziale und Grenzen individueller Unterrichtsentwicklung für die Professionalisierung der beteiligten Lehrer/innen. Dabei zeigt sich einerseits, dass sowohl der Unterrichtsentwicklung als auch der Professionalisierung der Lehrer/innen organisationale Grenzen gesetzt sind. Andererseits wird deutlich, dass diese Grenzen durch fortgesetzte *Bottom-up* Maßnahmen verschoben werden können. Die Studie liefert daher Erkenntnisse zu der Frage, unter welchen Bedingungen Lehrer/innen in gegebenen organisationalen Strukturen *agency* entfalten und damit die Organisation selbst verändern können.

Die beiden den Thementeil beschließenden Aufsätze beschäftigen sich mit *Lehrpersonen mit einem besonderen Profil*.

Carolin Rotter zeigt am Beispiel zweier Fallstudien, dass *Lehrer/innen mit Migrationshintergrund* die in sie gesetzten, teils deutlich überhöhten Erwartungen als besondere kulturelle „Vertraute, Vorbilder, Übersetzer“ systematisch nicht erfüllen können bzw. eine Erfüllung dieser Erwartungen nicht als erstrebenswert angesehen werden könnte. Eine Positionierung über den eigenen Migrationshintergrund berge die Gefahr, sich in die eigenen biographischen Hintergründe zu verstricken und die „Grundlage für die Erfüllung beruflicher Aufgaben nicht in der Ausbildung, sondern vorrangig in der eigenen Biografie“ zu sehen. Dies aber ist schon begrifflich der Anfang von De-Professionalisierung.

Afra Sturm und *Nadja Lindauer* beleuchten schließlich eine von der Forschung in der Regel eher vernachlässigte Gruppe von Lehrpersonen, nämlich die *Erwachsenenbildner/innen*. Am Beispiel von Kursleitenden im Bereich der *Literacy*-Entwicklung belegen sie einen eindeutigen Professionalisierungsbedarf der Lehrenden und entwickeln empirisch basierte Vorschläge für spezifische Fortbildungsangebote, die weniger der Weitergabe von *pedagogical content knowledge* als vielmehr der Entwicklung fachspezifischer Überzeugungen dienen sollten.

Im anschließenden *Diskussionsteil* unterzieht *Walter Herzog* die Hattie-Studie einer genauen begrifflichen Analyse. Darin nimmt er insbesondere die zentrale Metapher des *visible learning* unter die Lupe und bestreitet plausibel ihren empirischen Gehalt. Es wird deutlich, dass die von John Hattie erhobenen Forderungen an Lehrer/innen nicht einlösbar sind. Die Studie wird somit einerseits als gern zitierte Quelle für ein wohlfeiles „*the teacher matters*“ dekonstruiert. Andererseits werden Lehrer/innen aber auch von einer uneinlösbaren Forderung entlastet, nämlich das Lernen eines jeden Schülers durch dessen Augen zu sehen – und die Schüler/innen möglicherweise vor neuen grenzüberschreitenden Zumutungen bewahrt.

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellung nach den professionalisierenden bzw. deprofessionalisierenden Wirkungen aktueller Veränderungen des Arbeitsfeldes von Lehrer/innen lässt sich aus den Beiträgen zu diesem Heft mindestens Folgendes schließen. Jegliche Veränderung von Strukturen, gleichgültig ob *top-down* oder *bottom-up*, stellt bestehende Routinen in Frage und schafft Anlässe zur Reflexion. Produktiv, d.h. professionalisierend wirken kann dies, wenn dabei der Handlungsdruck vermindert wird, günstige individuelle Voraussetzungen wie z.B. ein „entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis“ (Košinár) bestehen und Beratungsstrukturen existieren. Destruktiv – weil: deprofessionalisierend – hingegen wirken derartige Si-

tuationen dann, wenn der Handlungsdruck in der Form externer oder sogar internalisierter curricularer Zwänge (Bonnet/Hericks) bestehen bleibt, ungünstige individuelle Voraussetzungen wie z.B. biographische Verstrickung (Rotter) zur Nichtannahme der Herausforderung in einer Art „Verweigerungsmodus“ (Paseka/Hinzke) führen und die Handelnden keinen Zugang zu Beratung haben. Schon diese sehr vorsichtigen Schlüsse machen deutlich, dass Innovationen – anders als die Einführung der Inklusion, die ja als eine Art „Operation am offenen Herzen“ betrachtet werden muss – und reflexive Lehrerbildung nicht nur Konzepte, sondern auch unterstützende Strukturen und verlässliche Begleitung brauchen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Arbeitsbereich Englischdidaktik
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität-Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Schulpädagogik
hericks@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469-520.
- Bonnet, A./Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.) Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-54.
- Combe, A./Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. (1986): Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer. New York: Free Press.
- Evetts, J. (2003): The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. In: International Sociology 18, 2, S. 395-415.
- Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Gasteditorial. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, 3/4, S. 141-149.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, U./ Keuffer, J./ Kräft, H. C./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 83-103.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 4, S. 567-579.

- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 149-170.
- Herzog, S. (2011): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 314-338.
- Idel, T.-S. (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 151-165.
- Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2, 2, S. 38-57.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 296-313.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 171-191.
- Neuweg, H. G. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, H. G. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 451-477.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 291-307.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2014): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS Verlag (im Erscheinen).
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, 2, S. 215-230.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn et al.: Schöningh, S. 111-134.
- Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic books.
- Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 145-160.
- Shulman, L. S. (2004): The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass.

- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Weinheim et al.: Beltz, S. 202-224.
- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster et al.: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-32.