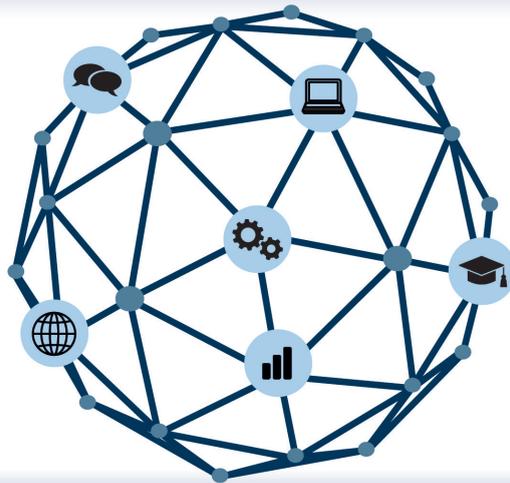


Individuelle Professionalisierungsprozesse im digitalen Lernraum



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Band **88**



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 88

**Individuelle
Professionalisierungsprozesse
im digitalen Lernraum**

von

Lars M. Henrich



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Rolf Arnold

„Individuelle Professionalisierungsprozesse im digitalen Lernraum“

Eine empirische Untersuchung zur Ermöglichung und Unterstützung berufsspezifischer individueller Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften mittels einer Lernplattform im Rahmen eines Mixed-Methods Forschungsdesigns.

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität, Campus Kaiserslautern zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

Tag der Disputation: Kaiserslautern, Februar, 2023

Dekan: Prof. Dr. Michael Fröhlich

Vorsitzender: Prof. Dr. Matthias Rohs

Gutachter: 1. Prof. Dr. phil. Dr. h.c. Rolf Arnold

2. Prof. Dr. Jochen Kuhn

DE 386

Umschlagentwurf: Verlag

Titelfoto: Autor

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2252-3

E-Book ISBN: 978-3-7639-7673-7

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

D-73666 Baltmannsweiler

www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2023

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	VI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VIII
VORWORT DES REIHENHERAUSGEBERS	IX
DANKSAGUNG	XI
1 EINFÜHRUNG – MOTIVATION UND ZIELSETZUNG	1
1.1 FORSCHUNGSGEGENSTAND.....	2
1.2 AUFBAU DER ARBEIT.....	4
2 LEHR(ER)BERUF IN DEUTSCHLAND – KONTEXTUELLE EINFLUSSFAKTOREN PROFESSIONELLER ARBEIT	7
2.1 DER PROFESSIONSBEGRIFF IN DER PÄDAGOGIK – PROFESSIONSTHEORETISCHE ZUGÄNGE UND DISKUSSION	10
2.1.1 Frühe Attributmodelle	12
2.1.2 Systemtheoretische Perspektiven	20
2.1.3 Machttheoretische Perspektive.....	23
2.2 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES LEHRBERUFS IN DEUTSCHLAND – PROFESSIONSBILDUNG.....	25
2.3 GEGENWARTSBEZUG UND AKTUELLE (GESELLSCHAFTLICHE) RAHMENBEDINGUNGEN	29
2.3.1 Aufgaben sowie Rollen und Erwartungen.....	29
2.3.2 Debatten, Modernisierungsbestrebungen und konkrete Maßnahmen.....	40
2.3.2.1 <i>Die Lehrpersönlichkeit</i>	40
2.3.2.2 <i>Auswirkungen des digitalen Wandels auf die Lehrprofession</i>	43
2.4 RESÜMEE: DER STATUS QUO DER LEHRPROFESSION.....	52
3 PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT VON LEHRKRÄFTEN (LEHRPROFESSIONALITÄT) UND DER INDIVIDUELLE PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNGSPROZESS	56
3.1 PROFESSIONALITÄT – BEGRIFFSKLÄRUNG SOWIE KONNEX ZU VERWANDTEN FACHBEGRIFFEN	58
3.1.1 Bildung.....	60
3.1.2 Qualifikation	62
3.1.3 Expertise	64
3.1.4 Kompetenz	65
3.2 PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT – EINE THEORETISCHE BESTIMMUNG PROFESSIONELLEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS	70
3.2.1 Lehrkräfteprofessionalität aus einer strukturbezogenen Perspektive.....	77
3.2.2 Lehrkräfteprofessionalität aus einer kompetenztheoretischen Perspektive	84
3.2.3 Lehrkräfteprofessionalität aus einer berufsbiographischen Perspektive.....	90

3.3	INDIVIDUELLE PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG – EIN ORGANISATIONAL ARRANGIERTER BERUFSBIOGRAPHISCHER ENTWICKLUNGSPROZESS	93
3.3.1	Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung.....	100
3.3.2	Professionalisierung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung.....	109
3.3.3	Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung.....	115
3.4	RESÜMEE: INTERPRETATION DES BEGRIFFS LEHRPROFESSIONALITÄT UND FOLGERUNGEN AUS DEM PROFESSIONALISIERUNGSPROZESS FÜR DAS MEDIENGESTÜTZTE LERNEN	120
4	LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN UND DIE ROLLE DIGITALER MEDIEN.....	128
4.1	LERNPARADIGMEN UND DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN	130
4.1.1	Lerntheoretische Paradigmen	131
4.1.1.1	<i>Behaviorismus</i>	132
4.1.1.2	<i>Kognitivismus</i>	137
4.1.1.3	<i>Konstruktivismus</i>	141
4.1.1.4	<i>Konnektivismus (eine Lerntheorie)</i>	149
4.1.2	Didaktische Theorien.....	152
4.1.2.1	<i>Bildungstheoretische Didaktik bzw. kritisch-konstruktive Didaktik</i>	154
4.1.2.2	<i>Lerntheoretische Didaktik</i>	157
4.1.2.3	<i>(systemisch-konstruktivistische) Ermöglichungsdidaktik</i>	161
4.2	MEDIENGESTÜTZTE INDIVIDUELLE PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG – DIGITALE LERNUMGEBUNGEN IM FOKUS BERUFSBEZOGENER LERNPROZESSE.....	169
4.2.1	Generelle Merkmale mediengestützten Lernens	171
4.2.1.1	<i>Das Potential digitaler Medien für den Lernprozess</i>	173
4.2.1.2	<i>Die Grenzen digitaler Medien</i>	179
4.2.2	Charakteristika einer digitalen Lernplattform	184
4.2.3	Mediendidaktische Überlegungen	191
4.3	RESÜMEE: FOLGERUNGEN FÜR EINE (LEHR-)PROFESSIONSTHEORETISCHE DIDAKTIK	198
5	BEGRÜNDUNG UND UMSETZUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS.....	204
5.1	DAS MIXED-METHODS-FORSCHUNGSDESIGN.....	205
5.2	DIE INTERVIEWSTUDIE	207
5.2.1	Erhebung mittels problemzentrierter Interviews (PZI).....	208
5.2.1.1	<i>Theoretischer Hintergrund und Merkmale des Erhebungsinstruments</i>	208
5.2.1.2	<i>Konkretisierung und praktische Umsetzung des PZI</i>	210
5.2.2	Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse	216
5.2.2.1	<i>Theoretischer Hintergrund und Merkmale der Auswertungsmethode</i>	216
5.2.2.2	<i>Konkretisierung und praktische Umsetzung der qualitativen Inhaltsanalyse</i>	222
5.2.2.3	<i>Anpassung der Codierung an die Forschungssituation – Herausforderungen und Erfahrungen des qualitativen Methodeneinsatzes</i>	227
5.3	DIE FRAGEBOGENSTUDIE.....	235
5.3.1	Erhebungsinstrument ‚vollstrukturierte schriftliche Befragung‘	235
5.3.2	Technische Umsetzung mit evasys.....	240
5.3.3	Auswertung mittels deskriptiver Datenexploration.....	241

6	ERGEBNISDARSTELLUNG.....	243
6.1	INTERVIEWSTUDIE – PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEWS.....	243
6.1.1	Homogene, gezielte Stichprobe.....	244
6.1.2	Ergebnisse des Kurzfragebogens.....	245
6.1.3	Auswertung entlang der relevanten Hauptkategorien ,Aufgaben', ,Herausforderungen' und ,Voraussetzungen'.....	246
6.1.3.1	<i>Das Mandat von Lehrkräften – Die Handlungsdimension der Lehrkräfteprofession.....</i>	<i>247</i>
6.1.3.2	<i>Die handlungsimmanenten Herausforderungen – Die professionspezifischen Problemdimensionen.....</i>	<i>260</i>
6.1.3.3	<i>Die personalen Voraussetzungen – Das Selbstverständnis über professionsbezogene Dispositionen.....</i>	<i>265</i>
6.1.4	Auswertung entlang der relevanten Hauptkategorie ,Bildungsmotive einer Lehrkraft'.....	272
6.1.5	Auswertung entlang der relevanten Hauptkategorie ,Bildungsstrategie einer Lehrkraft'.....	279
6.1.6	Auswertung entlang der relevanten Hauptkategorie ,Erwartungen an ein Bildungsangebot'.....	283
6.1.7	Auswertung entlang der relevanten Hauptkategorie ,Erwartungen an eine Bildungsplattform'.....	287
6.2	FRAGEBOGEN ZUR ERFASSUNG VON ERWARTUNGEN AN EINE LEHRKRÄFTEBILDUNGSPLATTFORM.....	294
6.2.1	Ablauf der Erhebung.....	294
6.2.2	Zusammensetzung der Stichprobe.....	296
6.2.3	Ergebnisse der Fragebogenstudie.....	304
6.2.3.1	<i>Fragen zum Inhalt und zur Thematik.....</i>	<i>305</i>
6.2.3.2	<i>Fragen zur Technik und Funktion.....</i>	<i>312</i>
6.2.3.3	<i>Fragen zur Einstellung und Verwendung von digitalen Medien.....</i>	<i>317</i>
6.2.3.4	<i>Fragen zum Fortbildungsverhalten und -interesse.....</i>	<i>321</i>
7	ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION.....	325
7.1	SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN THEORETISCHEN AUSFÜHRUNGEN.....	325
7.2	DEUTUNG DER QUALITATIVEN UND QUANTITATIVEN ERGEBNISSE IN RICHTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE.....	334
7.3	ABGELEITETES DIDAKTISCHES KONZEPT FÜR TU.L.P.	347
8	AUSBLICK – ANSCHLÜSSE UND OFFENE FRAGEN.....	351
	LITERATURVERZEICHNIS.....	353

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausgewähltes ‚sequentiell explorierendes Mixed-Methods-Forschungsdesign‘	6
Abbildung 2: Unterschriften der ‚Professionsvertretungen‘	18
Abbildung 3: Was man an Schulen lernen sollte	33
Abbildung 4: CCT im Rheinland-Pfälzischen Konzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	43
Abbildung 5: Rahmenmodell zu individuellen und psychosozialen Bedingungen von Bildungsprozessen.....	62
Abbildung 6: Verortung von Antinomien im pädagogischen Handeln	83
Abbildung 7: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen.....	88
Abbildung 8: Stufenmodell des Lehrenlernens nach Fuller und Bown.....	93
Abbildung 9: 4-Dimensionen-Modell pädagogischer Professionalisierung von Lehrkräften	96
Abbildung 10: Prozessmodell für die Professionelle Entwicklung von Lehrkräften	99
Abbildung 11: Struktur des Lehramtsstudiums an der TU Kaiserslautern.....	101
Abbildung 12: Studienbegleitende schulische Praktika	102
Abbildung 13: Professionalität: Core-Kompetenzen reflexiver pädagogischer Professionalität	108
Abbildung 14: Grundlegende Merkmale des klassischen Konditionierens.....	134
Abbildung 15: Foto der Skinner Box	135
Abbildung 16: Graphische Darstellung der Skinner Box	135
Abbildung 17: Prozesse der operanten Konditionierung	136
Abbildung 18: Photographs from the film, Social Learning of Aggression through Imitation of Aggressive Models	139
Abbildung 19: The blind men and the elephant	144
Abbildung 20: Konstruktivistisches Unterrichtsbeispiel Nachrichten.....	145
Abbildung 21: Bestimmung der Didaktik nach Gegenstandsfeldern.....	153
Abbildung 22: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung	156
Abbildung 23: Berliner Modell (Heimann).....	160
Abbildung 24: Varianten der Lernorganisation.....	178
Abbildung 25: Bedeutung Neuer [sic] Medien aus Sicht der Lehrpersonen	184
Abbildung 26: Lernplattform: Definition	187
Abbildung 27: Integration von Lernplattform und virtuellem Bildungsraum zum hybriden Bildungsraum	188
Abbildung 28: Implementierungsbeispiel von LCMS Systemen	188
Abbildung 29: Sieben Gestaltungsprinzipien für Multimedia	202
Abbildung 30: Mosaik pädagogischer Professionalität.....	212
Abbildung 31: Interviewleitfaden zum Forschungsprojekt.....	214
Abbildung 32: Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalyse	218
Abbildung 33: Maßeinheiten der qualitativen Inhaltsanalyse.....	222
Abbildung 34: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	222
Abbildung 35: Dokumenten-Portrait – Interview B.....	230
Abbildung 36: Fragenbatterie ‚Fragen zum Inhalt‘	236

Abbildung 37: Fragenbatterie ‚Persönliche Angaben‘	236
Abbildung 38: Fragenbatterie ‚Fragen zur Thematik und Form‘	237
Abbildung 39: Codelandkarte – ‚Aufgaben einer Lehrkraft‘	251
Abbildung 40: Code-Überschneidung – ‚Aufgaben einer Lehrkraft‘	252
Abbildung 41: Codelandkarte – ‚Aufgaben und Herausforderungen einer Lehrkraft‘	260
Abbildung 42: Codelandkarte – ‚Herausforderungen einer Lehrkraft‘	263
Abbildung 43: Code-Überschneidung – ‚Voraussetzungen einer Lehrkraft‘	268
Abbildung 44: Codelandkarte – ‚Bildungsmotive einer Lehrkraft‘	276
Abbildung 45: Ihr Geschlecht?	296
Abbildung 46: In welcher Schulform sind Sie tätig?	297
Abbildung 47: Ihr Alter in Jahren?	299
Abbildung 48: Lehrkräfte an Schulen in RLP - Altersgruppen und Geschlecht	300
Abbildung 49: Teilnehmer*innen der Befragung und Lehrkräfte an Schulen in RLP	301
Abbildung 50: Seit wie vielen Jahren sind Sie im Schuldienst tätig (exkl. Referendariat)? ..	302
Abbildung 51: Wie hoch ist Ihr Lehrdeputat in Stunden?	302
Abbildung 52: Welche Funktion nehmen Sie an Ihrer Schule ein?	303
Abbildung 53: Für welche Fächer haben Sie eine Lehrbefähigung?	304
Abbildung 54: Welche Fächer unterrichten Sie?	304
Abbildung 55: Praxisbezug der Inhalte	305
Abbildung 56: Geprüfte Qualität der Inhalte.....	306
Abbildung 57: Aktualität der Inhalte.....	307
Abbildung 58: Rechtssicherheit in Bezug auf die Nutzung der Inhalte (Copyright)	308
Abbildung 59: Strukturiertheit der Inhalte	309
Abbildung 60: Welche inhaltlichen Themen erwarten Sie auf der Plattform?.....	309
Abbildung 61: Welche Formate erwarten Sie?	311
Abbildung 62: Einfacher Zugang/Anmeldung zur Plattform.....	313
Abbildung 63: Schutz Ihrer Daten bei der Verwendung der Plattform	313
Abbildung 64: Störungsfreiheit/Ausfallsicherheit der Plattform	314
Abbildung 65: Übersichtliche/strukturierte Darstellung der Plattform (Findability)	315
Abbildung 66: Welche Kommunikationstools innerhalb der Plattform sind Ihnen wichtig?	316
Abbildung 67: Wie sicher fühlen Sie sich im Umgang mit digitalen Medien?	318
Abbildung 68: Wie sicher fühlen Sie sich im Umgang mit digitalen Medien? (Altersgruppenbezug).....	319
Abbildung 69: Würden Sie eine Plattform für Ihren Lernprozess verwenden?	320
Abbildung 70: Selbstsicherheit im Umgang mit digitalen Medien und absolute potentielle Nutzung.....	320
Abbildung 71: Selbstsicherheit im Umgang mit digitalen Medien und prozentuale potentielle Nutzung	321
Abbildung 72: Welche inhaltlichen Schwerpunkte hatten die von Ihnen besuchten Fortbildungen?.....	322
Abbildung 73: In welcher Form fanden die Fortbildungen statt?	323
Abbildung 74: Welches Ziel haben Sie mit den Fortbildungen verfolgt?	324
Abbildung 75: Didaktische Ebenen aus der Sicht von TU.L.P.....	348

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben.....	38
Tabelle 2: Kompetenzbereiche und Kompetenzen der KMK „Standards für die Lehrerbildung“	73
Tabelle 3: Grundformen pädagogischen Handelns (von Lehrkräften), eine Auswahl von Kategorisierungsvorschlägen	76
Tabelle 4: Studienmodul 3. Bildungswissenschaften.....	102
Tabelle 5: Studienmodul 12. Geschichte (Masterstudiengang)	103
Tabelle 6: Modul 1: Sozialisation, Erziehung, Bildung	104
Tabelle 7: Module für die berufspraktischen Seminare. Modul 1: Schule und Beruf.....	111
Tabelle 8: Module für die fachdidaktischen Seminare. Modul 1: Schule und Beruf	112
Tabelle 9: Tabelle der Ordnungsbegriffe.....	160
Tabelle 10: Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik.....	164
Tabelle 11: Die Verdichtung des didaktischen Implikationszusammenhangs.....	166
Tabelle 12: SPASS - Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens (LENA)	168
Tabelle 13: Schlüsselplan für das Variablenlabel „Pädagogische Handlungsform“, Name: Unterrichten.....	213
Tabelle 14: Werkzeugkastenmodell der Inhaltsanalyse	227
Tabelle 15: Inter-/Forscher-Code-Reliabilität – Interview B (bei 80% Codeüberlappung der Segmente).....	228
Tabelle 16: Ausschnitt der Codespezifischen Ergebnistabelle – Interview B (Forscher und Codierer II).....	229
Tabelle 17: Inter-/Forscher-Coder-Reliabilität – Interview B (bei 50% Codeüberlappung der Segmente).....	230
Tabelle 18: Beispiel für die Codierung von Sinneinheiten aller drei Codierenden – Interview B.....	231
Tabelle 19: Inter-/Forscher-Coder-Reliabilität, nach konsensueller Validierung – Interview B.....	231
Tabelle 20: Inter-/Forscher-Coder-Reliabilität – Interview C (bei 80% Codeüberlappung der Segmente).....	232
Tabelle 21: Ablauf konsensueller Validierung.....	233
Tabelle 22: Inter-/Forscher-Coder-Reliabilität – Alle Interviews individuell (bei 80% Codeüberlappung der Segmente).....	234
Tabelle 23: Inter-/Forscher-Code-Reliabilität – Alle Interviews gemittelt (bei 80% Codeüberlappung der Segmente).....	234
Tabelle 24: Verteilung der Codings nach Hauptkategorien und Interviewpartner.....	235
Tabelle 25: Operationalisierung qualitativer Befunde	238
Tabelle 26: Verteilung des Stichprobensamplings (inkl. Probeinterview).....	245
Tabelle 27: Verteilung nach Alter, Lehrdeputat und Funktion	245
Tabelle 28: Verteilung der Codings zur Hauptkategorie „Aufgaben einer Lehrkraft“ nach Codierenden	247
Tabelle 29: Verteilung der (Forscher-) Codings zur Hauptkategorie „Aufgaben einer Lehrkraft“	248
Tabelle 30: Vergleich der persönlichen Angaben mit der Nennung der Sub-Kategorie „Sich fortbilden“	260
Tabelle 31: Verteilung aller Codings zur Hauptkategorie „Herausforderungen einer Lehrkraft“	261

Tabelle 32: Verteilung der (Forscher-) Codings zur Hauptkategorie ,Herausforderungen einer Lehrkraft‘	261
Tabelle 33: Verteilung aller Codings zur Hauptkategorie ,Voraussetzungen einer Lehrkraft‘	266
Tabelle 34: Überblick – Wissensarten.....	270
Tabelle 35: Verteilung aller Codings zur Hauptkategorie ,Bildungsmotive einer Lehrkraft‘	274
Tabelle 36: Verteilung der (Forscher-) Codings zur Hauptkategorie ,Bildungsmotive einer Lehrkraft‘	279
Tabelle 37: Verteilung aller Codings zur Hauptkategorie ,Bildungsstrategien einer Lehrkraft‘	280
Tabelle 38: Verteilung der (Forscher-) Codings zur Hauptkategorie ,Bildungsstrategie einer Lehrkraft‘	280
Tabelle 39: Verteilung aller Codings zur Hauptkategorie ,Erwartungen an ein Bildungsangebot‘	284
Tabelle 40: Verteilung der (Forscher-) Codings zur Hauptkategorie ,Erwartung an ein Bildungsangebot‘	285
Tabelle 41: Verteilung aller Codings zur Hauptkategorie ,Erwartungen an eine Bildungsplattform‘	288
Tabelle 42: Anzahl und Rücklauf der an der Erhebung beteiligten Schulen und Lehrkräfte nach Befragungsform.....	295
Tabelle 43: Prozentuale Verteilung der an der Erhebung beteiligten Lehrkräfte nach Geschlecht und Schularten.....	298
Tabelle 44: Prozentuale Verteilung der Lehrkräfte nach Geschlecht und Schulart für diese Erhebung und RLP	298
Tabelle 45: Grundlegende Vorstellungen des Lehr-Lernprozesses und Stellung von T.U.L.P. innerhalb dieses Prozesses	348
Tabelle 46: Didaktische Empfehlungen für die Marko-Ebene	349
Tabelle 47: Didaktische Orientierungshilfen für die Meso-Ebene	350

Abkürzungsverzeichnis

CCT	Career Counselling for Teachers
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IT	Informationstechnik
KMK	Kultusministerkonferenz
LCMS	Learning Content Management System
LMS	Learning Management System (deutsch, Lernverwaltungssystem)
OER	Open Educational Resources
PZI	Problemzentriertes Interview
RLP	Rheinland-Pfalz
StBA	Statistisches Bundesamt
StLA RLP	Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz
TUK	Technische Universität Kaiserslautern
TU.L.P.	Lehrkräftebildungsplattform der Technischen Universität Kaiserslautern (TU Lehrkräftebildungs-Plattform)

Statistische Abkürzungen:

Mehrfachauswahlfrage (Multiple Choice)

N	Anzahl der Fälle (nur Multiple Choice Fragen)
n	Anzahl der Merkmalsnennungen (nur Multiple Choice Fragen)
k	Anzahl der Kategorien (nur Multiple Choice Fragen)
MW	Mittelwert (arithmetisch)
MD	Median
SD	Standardabweichung (Stichprobe)
N	Anzahl der Fälle (absolute Häufigkeit)

Vorwort des Reihenherausgebers

Mit der vorliegenden Arbeit hat Lars Henrich ein sorgfältig recherchiertes und komplex argumentierendes Werk verfasst. Die gerade hinter uns liegende Corona-Pandemie hat noch einmal gezeigt, dass die von ihm untersuchte Fragestellung zur Gestaltung und Umsetzung einer digitalen Lernplattform für die Lehrkräfteprofessionalisierung nicht nur hochaktuell ist, sondern auch Praxisrelevanz genießt.

Seiner Arbeit stellt Henrich eine detaillierte Genese der wissenschaftlichen Fragestellung voran, in der er, mit dem Hinweis auf eine moderne Lernkultur, die Notwendigkeit einer kritisch-didaktischen Planung für den Einsatz digitaler Medien in der Lehrkräftebildung fordert. Es deutet sich hier bereits an, dass er seine Fragestellung im Horizont eines systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns verortet, bei dem der individualisierte Lernprozess ‚lediglich‘ ermöglicht bzw. unterstützt werden kann. Im Rahmen seiner theoretischen Ausführungen folgert er, dass diese moderne Vorstellung bereits in der traditionellen wissenschaftlichen Verwendung des Begriffs ‚Professionalität‘ angelegt ist.

Zunächst nimmt er eine tiefgehende und systematische Analyse des Forschungsgegenstands vor. Ausgehend von einer Rekonstruktion der kontextuellen Einflussfaktoren des professionellen Handelns (Kapitel 2), über die theoretische Betrachtung der verschiedenen Facetten der Lehrprofessionalität und der Darstellung des formaltypischen pädagogischen Professionalisierungsprozesses (Kapitel 3), gelangt er zu einer Analyse lerntheoretischer Grundlagen und mediendidaktischer Überlegungen unter der Perspektive der vorab skizzierten Lehrkräfteprofessionalisierung (Kapitel 4). Dieses Vorgehen – von der Betrachtung allgemeiner, formaler Prozesse und Einflussfaktoren hin zu individuellen, subjektiven – ergänzt er durch die jeweiligen Kapitel abschließende Resümees, in denen er seine Annahmen und Hypothesen verdichtet. Darin zeigt sich ein umfassendes Verständnis dieses vielschichtigen Themas. Besonders wird dies in den Ausführungen zum Modell der Ermöglichungsdidaktik deutlich.

Dem intensiven Austausch mit aktuellen Forschungsergebnissen und rezenten Methoden folgt eine umfangreiche empirische Untersuchung, die als sequenziell explorierendes Mixed-Methods-Design angelegt ist. Der Methodik entsprechend, belässt er es nicht bei den qualitativen Erkenntnissen aus den von ihm durchgeführten problemzentrierten Lehrkräfte-Interviews, sondern erweitert seine Forschungsperspektive um eine quantitative Fragebogenstudie. Beide Studien verknüpft er systematisch und zeigt dabei die Schwierigkeiten des Lehrberufs und die Komplexität der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung, insbesondere mit Bezug auf ein digitale Lernplattform. Seiner Forschungsfrage nähert er sich durch eine hypothesengenerierende Auswertung, die er mit einem agilen didaktischen Konzept abschließt, welches das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Zentral in seinen Schlussfolgerungen ist das Konzept des lebendigen und nachhaltigen Lernens (LENA). LENA, das bereits in anderen Kontexten der Erwachsenenbildung zum

Einsatz kommt, stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und stärkt dabei ihr Selbstwirksamkeitserleben und ihre Selbstlernkompetenzen.

Lars Henrich liefert mit seiner Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis und zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung, indem er die didaktischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten digitaler Unterstützungsmaßnahmen herausarbeitet.

Kaiserslautern, August 2023

Prof. Dr. phil. Dr. h.c. Rolf Arnold

Danksagung

Eine Danksagung gehört nicht zu den obligatorischen Bestandteilen einer Dissertation, sie genießt vielmehr traditionellen Stellenwert. Für mich geht das Verfassen der folgenden Dankesworte jedoch über die traditionelle Bedeutung hinaus, denn ohne die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen, Lehrkräften, Freunden und meiner Familie, wäre die Anfertigung und vor allem die Fertigstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Mein Dank gilt zunächst Herrn Prof. Dr. Rolf Arnold für die Betreuung und Begutachtung meiner Arbeit. Seine theoretischen und praktischen Überlegungen, die er in zahlreichen Publikationen ausgearbeitet hat, waren eine große Inspiration. Ebenso möchte ich Herrn Prof. Dr. Jochen Kuhn für die Zweitbegutachtung meiner Arbeit danken.

Ein besonderer Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen des Zentrums für Lehrerbildung in Kaiserslautern: Jeannette Andres für ihren Rat bei der Ausarbeitung grafischer Elemente, Nadja Brockmeyer und Lena Geuer für die Diskussionen rund um die konsensuelle Validierung der Interviewdaten, Stefen Müller für die technische Hilfe bei der statistischen Auswertung und vor allem Dr. Claudia Gómez Tutor für die unzähligen konstruktiven und konstruktivistischen Gespräche, die vielen Impulse und das fachliche, aufbauende Feedback, aber auch für ihr kritisches Auge, mit dem sie diese Arbeit gelesen hat. Allen gemeinsam gilt mein Dank für ihre moralische Unterstützung bei der Bewältigung aller Tücken dieser Arbeit.

Ein großer Dank gilt meinen Interviewpartnern, für ihre Zeit, ihren Input und den Einblick in ihre Vorstellungen der Profession und ihren individuellen pädagogischen Professionalisierungsprozess. Ein weiterer Dank gilt den vielen Lehrkräften der TU-Netzwerkschulen, deren anonyme Teilnahme die Grundlage der Fragebogenstudie gebildet hat.

Meinen Freunden und meiner Familie möchte ich für ihre Geduld, ihren Rückhalt und die vielen offenen Ohren danken. Eure Anregungen, Eure Rückmeldungen und Euer Zuspruch haben mir geholfen, die Arbeit abzurunden und dabei die Balance zwischen Arbeit und Freizeit zu erhalten.

Meiner Frau und besten Freundin möchte ich für ihre Rücksichtnahme, ihre unaufhörliche Unterstützung und ihre positive und motivierende Art danken. Ihr tiefgreifendes Verständnis für das Thema sowie ihre psychologische und pädagogische Expertise waren von unschätzbarem Wert. Mit ihrem engagierten Lektorat der unterschiedlichen Kapitelversionen hat sie diese Arbeit lesenswert gemacht. Aus diesen Gründen widme ich ihr diese Arbeit.

Für Frauke

Kaiserslautern, August 2023

Lars M. Henrich

1 Einführung – Motivation und Zielsetzung

Das Lernen wird in der Zukunft immer enger mit digitalen Medien verknüpft sein, nicht zuletzt, weil sie schon jetzt ubiquitärer Teil der gesellschaftlichen Realität sind. Die Frage, ob digitale Medien inhaltlicher oder funktioneller Bestandteil des deutschen Bildungssystems sind und sein werden, stellt sich daher nicht. Die digitale Transformation des Bildungssystems darf jedoch nicht als Selbstzweck betrachtet werden.

Die allgemeinen Vorstellungen in Verbindung mit mediengestütztem Lernen sind bis auf wenige kritische Stimmen überwiegend positiv. In der Regel wird davon ausgegangen, dass der Einsatz zu einem ‚Innovationsschub‘ innerhalb des Bildungssystems führt und gleichzeitig den individuellen Lernprozess erleichtert und verbessert. Praktiker*innen und Theoretiker*innen sehen sich daher immer wieder der Forderung der Wirtschaft und Politik ausgesetzt, den Medieneinsatz in Unterricht, Studium und auch in der Fort- und Weiterbildung auszubauen. Diese Forderung trifft auf Seiten der Professionellen jedoch nicht nur auf uneingeschränkte Zustimmung, sondern wird bislang häufig mit einer zögerlich, kritischen Haltung erwidert. Zum einen, weil mediengestützte Lernsettings für die Lehrenden eine intensive Auseinandersetzung mit digitalen Medien und eine Umstellung des bisherigen Unterrichts bzw. der Veranstaltungen bedeutet, falls sie diese nicht bereits als integralen Bestandteil ihrer didaktischen Planung ansehen. Zumal

„[m]anche Vorhaben [...] die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. Sie scheitern regelmäßig nicht an technischen Komplikationen, sondern daran, dass gegebene Anforderungen des Feldes nicht hinreichend berücksichtigt worden sind. Die Konzeption digitaler Lernangebote bedarf in vielen Fällen einer präziseren Planung als die Konzeption personalen Unterrichts“ (Kerres 2018, S. 84).

Eine systematische Einbindung digitaler Medien in das Lernarrangement kann also zu einem deutlichen Mehraufwand in der Lehre führen. Zum anderen konnte in den vergangenen Jahrzehnten jedoch auch immer wieder durch empirische Forschung gezeigt werden, dass der Einsatz digitaler Medien nicht per se zu besseren Lernergebnissen führt bzw. dass digitale Medien gegenüber traditionellen Alternativen häufig nicht den erhofften ‚Mehrwert‘ liefern.

Als wissenschaftlich gesichert gilt aber auch, dass Lernprozesse vom gezielten Einsatz digitaler Medien profitieren können. Speziell für die Verwirklichung einer modernen Lernkultur, in der Lernangebote nicht mehr als fertige ‚Ware‘ betrachtet werden, die unabhängig vom Verständnisprozess der Lerngruppe präsentiert werden, sondern adressatenspezifisch, lernendenzentriert gestaltet und umgesetzt werden, können digitale Medien eine vielversprechende Rolle spielen. Die ihnen inhärenten Potentiale für die Ermöglichung individualisierter Lehr- und Lernprozesse können den mit ihnen verbundenen Vorstellungen und den in sie gesetzten Hoffnungen durchaus gerecht werden, wenn sie denn ausgeschöpft werden. Voraussetzungen dafür sind jedoch geeignete und begründete Konzepte, die die didaktischen Überlegungen mit Bezug auf die jeweilige Lerngruppe in den Vordergrund stellen und nicht die technischen Voraussetzungen der Geräte. An dieser Stelle setzt die

vorliegende Arbeit an. Ihr geht es darum, einen systematischen, lernendenorientierten, kritisch-reflexiven Einsatz einer digitalen Lernplattform in der Lehrkräftefort- und Weiterbildung zu realisieren, um damit eine individuelle Professionalisierung von Lehrkräften zu unterstützen.

Der technische Fortschritt (neue Funktionen und veränderte Darstellungsformen) und die Versatilität (die Bandbreite an elektronischen Geräten (Hardware) und Applikationen (Software)) von digitalen Medien machen sie – speziell als lernendenunterstützendes Werkzeug – zu einem sorgfältig einzuplanenden didaktischen Hilfsmittel. Das heißt, der konkrete Einsatz muss immer wieder geprüft, reflektiert und abgewogen werden, damit das eingesetzte digitale Medium adäquat in den Lernprozess der Lernenden eingebunden werden kann. Aus diesem Grund wird auch hier von einem ‚agilen‘ Konzept ausgegangen, das sich an den Bedarfen der Lernenden orientiert. Dabei muss in den Blick genommen werden, ob durch den vermutlich permanent steigenden Einsatz digitaler Medien „nicht weniger, sondern mehr an pädagogischer Begleitung benötigt [wird] – sowohl durch Forschung als auch durch konkrete Lehrpersonen“ (Susanne Kraft 1998, S. 16, zitiert nach Schrader und Berzbach 2005, S. 49). Man kann auch davon sprechen, dass die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit digitalen Medien und dem hochdynamischen Thema der ‚digitalen Transformation des Bildungssystems‘ zu so etwas wie Daueraufgaben von Schulen, Universitäten und in der Fort- und Weiterbildung geworden sind. Strategien, Konzepte sowie konkrete didaktische Pläne müssen ständig weiterentwickelt, durch rezente Forschung begleitet und an den technologischen Fortschritt angepasst werden. Bei der Implementation von neuen Ideen, Konzepten und Geräten ist jedoch Vorsicht geboten, damit diese einen ‚Mehrwert‘ bieten und nicht einfach an das Bestehende „assimiliert [werden], ohne die Kernidee hinter dem Neuen zu verstehen“ (Berner 2008, S. 275). Dies gilt auch oder gerade im vorliegenden Fall, für eine adressatenspezifische und lernendenzentrierte Lernplattform, die in der Lehrkräftebildung eingesetzt wird. Denn eine Lernplattform, die in der Lehrkräftebildung genutzt wird, ermöglicht nicht nur den individuellen Lernprozess der jeweiligen Lehrkraft. Gleichzeitig erlebt die Lehrkraft als Lernende*r am eigenen Leib den gezielten Einsatz digitaler Medien, mit dem Ziel selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen bzw. zu unterstützen, was sich wiederum positiv auf ihre Einstellung digitaler Medien und deren Einsatz gegenüber in der eigenen Lehre auswirken kann – im Sinne von: Durch mediengestütztes Lernen über die Verwendung digitaler Medien im Unterricht lernen. Reinhard Czycholl und Karlheinz A. Geißler prägen für dieses Phänomen den Begriff des ‚pädagogischen Doppeldeckers‘ (vgl. 1985, S. 75f).

1.1 Forschungsgegenstand

An dieser Stelle wird bewusst auf eine Einführung in die relevante Literatur verzichtet, weil sie in den jeweiligen Einzelkapiteln ausführlich vorgestellt und diskutiert wird. Zum besseren Verständnis der vorliegenden Arbeit wird stattdessen ihre Genese und Einbettung in die Struktur des übergeordneten Forschungsprojekts, die zu deren Entstehung geführt hat, und die sich daraus abgeleitete Forschungsfrage genauer dargestellt.

Die Technische Universität Kaiserslautern (TUK) beschloss im Jahr 2016, ihre bisherigen Bemühungen zur Lehrkräfteprofessionalisierung und Digitalisierung von (Hoch-)Schullehre noch einmal zu intensivieren und in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt ‚Unified Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette‘ (U.EDU) zu konzentrieren. Ziel des Projekts ist die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung durch ein auf alle Phasen zielendes Professionalisierungskonzept zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Dabei stand in der Vergangenheit häufig das vermeintliche Problem der unzureichenden digitalen Ausstattung an Schulen und Universitäten im Zentrum der Forschung und Transformation. Auch ein aktueller internationaler Vergleich der OECD zeigt, dass in Deutschland nicht nur bei der Anschaffung, sondern auch bei der Nutzung geeigneter Lernsoftware und effektiver Lernplattformen weiteres Entwicklungspotential besteht (vgl. OECD 2020, S. 116ff). Mit dem Projekt U.EDU wurden jedoch bewusst die Lehrenden in den Forschungsschwerpunkt gerückt. Eine der zentralen Fragestellungen von U.EDU lautet daher: Wie lassen sich (mobile) digitale Medien sinnvoll in die drei Phasen der Lehrkräftebildung integrieren, um die individuelle Professionalisierung und den Aufbau einer reflexiven Lehrpersönlichkeit zu unterstützen? In diesem Zusammenhang haben die Projektverantwortlichen schnell den Handlungsbedarf für eine eigene Lernplattform erkannt, auf der die entwickelten Unterrichtskonzepte, die universitären Ausbildungskonzepte und die Fort- und Weiterbildungskonzepte in einem geeigneten Kontext eingebunden und (angehenden) Lehrkräften in einer adressatenspezifischen Form zur Verfügung gestellt werden können.

Mit der TU-Lehrkräftebildungsplattform, kurz TU.L.P., wurde der Plan für eine forschungsorientierte, betreute, auf Partizipation ausgelegte, praxisnahe und bedarfsgerechte Lehrkräftebildungsplattform umgesetzt, die durch ihre phasenübergreifende Ausrichtung gleichzeitig die Kohärenz in der Lehrkräftebildung stärkt. Wie beim professionellen Einsatz jeglicher Medien in einem Lernsetting ist auch hierbei die Frage nach einem geeigneten und begründeten didaktischen Design für den Einsatz von TU.L.P. in der Lehrkräftebildung zu beantworten.

In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch (zunächst) nicht darum, wie eine Lernplattform zur Ermöglichung individueller Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrkräften, in einem ganz konkreten Lernsetting eingesetzt werden kann (mikrodidaktische Ebene des Handelns/ der Durchführung), sondern noch grundlegender, wie eine solche Lernplattform aussehen muss (makrodidaktische Ebene der Lerninfrastrukturentwicklung, mit Auswirkungen auf die mesodidaktische Ebene der Lernangebotsplanung). Denn ein „Lernprogramm¹, das in der Praxis nicht genutzt wird, das von Lernenden nicht akzeptiert wird, das nicht hinreichend Einsatz findet, kann überragende technische Leistungsmerkmale aufweisen; der didaktische Nutzen bleibt minimal“ (Kerres 2013, S. 74). In der vorliegenden Arbeit geht es also um die grundlegende didaktische Entwicklung einer Lernplattform und nicht um den

¹ Die Begriffe ‚Lernprogramm‘ und ‚Lernplattform‘ können an dieser Stelle als Metaphern zur Beschreibung des gleichen Gegenstand verstanden werden. Zur Verwendung von Metaphern in der Mediendidaktik siehe Michael Kerres (2017).

Einsatz eines fertigen Angebots. Daher ist zunächst die Gestaltung und Umsetzung der Plattform zu präzisieren und damit verknüpft auch die Integration der Inhalte (Materialien, Konzepte und Fortbildungen) zu bewerkstelligen. Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie ist eine digitale Lernplattform didaktisch zu gestalten und umzusetzen, mit der die individuellen Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften ermöglicht und unterstützt werden können?

Die Forschungsfrage bewegt sich in einem komplexen Forschungsfeld, das sich sowohl auf Professionstheorien, Handlungstheorien, Lerntheorien und medienpädagogische Theorien bezieht als auch – aus pragmatischer Perspektive – individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, interaktives Handeln, das professionelle Umfeld und individuelle berufsbiographische Phänomene von Lehrkräften berücksichtigt. Damit verknüpft ergeben sich, neben der Identifikation eines didaktischen Designs, eine Reihe von Unterfragen und Festlegungen, die getroffen werden müssen. Vorab muss etwa geklärt werden, was unter pädagogischer Professionalität und was unter individueller Professionalisierung von Lehrkräften zu verstehen ist. Hier soll einem Grundsatz des Theologen und Pädagogen August H. Niemeyers gefolgt werden: „Alles Prüfen! Das Beste behalten!“² (Niemeyer 1805, S. 465), um etwa aus den verschiedenen Paradigmen der Professionsforschung eine zeitgemäße und adäquate Determinierung vorzunehmen. Dabei muss systematisch der theoretische Stand der Forschung und das empirische Vorgehen herausgearbeitet werden. Da bei der vorliegenden Fragestellung von einem Forschungsdesiderat ausgegangen wird, werden auch relevante Erkenntnisse aus verwandten Themenbereichen und Untersuchungen zu anderen Zielgruppen berücksichtigt, da auch diese Anregungen zur Hypothesenbildung liefern können.

1.2 Aufbau der Arbeit

Das vorliegende Forschungsvorhaben folgt der traditionellen Struktur einer empirischen, wissenschaftlichen Arbeit. Die zur Gegenstandserkundung notwendigen theoretischen Grundlagen werden in den Kapiteln 2, 3 und 4 dem Verständnisprozess nach absteigend ausgeführt, das heißt konkret, von einer allgemeinen lehrprofessionstheoretischen Auseinandersetzung zu einer speziellen Betrachtung mediengestützter individueller Professionalisierung von Lehrkräften mittels einer Lernplattform. Die Vorstellung, Diskussion und Definition der für diese Arbeit relevanten Theorien und Termini *technici*, sind in diesen theoretischen Rahmen eingebunden. Die empirische Fundierung wird in den Kapiteln 5 (methodisches Vorgehen) und 6 (Ergebnisdarstellung) vorgenommen.

Nach einer ersten Recherche und genauer Betrachtung des Forschungsgegenstands, wird demzufolge davon ausgegangen, dass die Thematik der mediengestützten individuellen Professionalisierung von Lehrkräften (mit einer Lernplattform) einem Forschungsdesiderat entspricht. Daher verfolgt die Arbeit ein

² Klaus Zierer (2009) verwendet dieses Motto für den Titel seines Buches über die Theorie der Eklektik innerhalb der Pädagogik.

explorierendes Vorgehen, bei dem die gewonnenen Erkenntnisse dazu genutzt werden, Hypothesen in Bezug auf die Forschungsfrage zu generieren, das heißt, die didaktische Aufbereitung einer Lehrkräftebildungsplattform. Es wird darüber hinaus angenommen, dass für die Entwicklung eines (genuinen) didaktischen Konzepts methodologisch zunächst ein induktives Vorgehen vorzuziehen ist. Das allgemeine Forschungsdesign folgt also einem datengesteuerten, empirischen Verständnisprozess, der als induktiv-deduktiv beschrieben werden kann.

Konkret wird in Kapitel 2 das Konzept der ‚Profession‘ mit Bezug auf den gegenwärtigen Lehrberuf in Deutschland aus der Perspektive verschiedener professionstheoretischer Ansätze diskutiert, um eine integrative Vorstellung zu erlangen. Dabei spielen auch der gesellschaftliche Wandel und die Veränderungsfähigkeit der Profession eine Rolle. Im Speziellen wird dabei auch die Rolle digitaler Medien für die Profession betrachtet. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften und dem damit verbundenen individuellen pädagogischen Professionalisierungsprozess. Dazu wird ein multiperspektivischer Ansatz zur Klärung der Frage, was pädagogische Professionalität sein kann, verfolgt. Der individuelle pädagogische Professionalisierungsprozess wird anhand der gegenwärtigen institutionalisierten Lehrkräftebildung in Rheinland-Pfalz beschrieben. Anhand dieser kann gezeigt werden, wie und welche konkret formale Ausrichtung von pädagogischer Professionalität gegenwärtig verfolgt wird. In Kapitel 4 werden dem beschriebenen Vorgehen nach zunächst allgemeine lerntheoretische (psychophysische) Grundlagen und (praktisch-organisatorische) didaktische Theorien betrachtet, bevor sich speziell dem mediengestützten Lernen und mediendidaktischen Überlegungen gewidmet wird. Damit rückt der Prozess des Lernens als Grundvoraussetzung für individuelle Professionalisierung in den Fokus. Hierbei wird erstmals auf die spezifischen Merkmale und Besonderheiten mediengestützten Lernens eingegangen. Mit Kapitel 5 wird die Ebene des theoretischen Rahmens verlassen. Es beschreibt detailliert das methodische Vorgehen und Herausforderungen der qualitativen Interviewstudie und der quantitativen Fragebogenstudie innerhalb des gewählten ‚sequentiell explorierenden Mixed-Methods-Forschungsdesigns‘ (siehe Abbildung 1). Darin wird ausführlich der methodologische Hintergrund der jeweiligen qualitativen und quantitativen Erhebungsmethode (Problemzentrierte Interviews und vollstrukturierte schriftliche Befragungen) sowie der jeweiligen qualitativen und quantitativen Auswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse und deskriptive Datenexploration) beschrieben und begründet, warum speziell diese ausgewählt worden sind. Außerdem werden das Vorgehen und die gewählte Adaption der archetypischen Methoden dargestellt.



Abbildung 1: Ausgewähltes ‚sequentiell explorierendes Mixed-Methods-Forschungsdesign‘

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der beiden empirischen Studien vorgestellt. Dabei werden die Erkenntnisse zu Bildungsmotiven, Bildungsstrategien, Erwartungen und Bedarfen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie (potentielle) Nutzungsmotive für eine Lehrkräftebildungsplattform der beteiligten Lehrkräfte präsentiert. Zum besseren Verständnis erfolgt diese Darstellung in separaten Unterkapiteln. In Kapitel 7 werden die vorliegenden Ergebnisse gemeinsam analysiert und im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert. Die hier gezogenen Schlussfolgerungen sollen nicht als „kontrafaktische“ Optimierung des individuellen Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften, sondern als „metafaktische“ systemsensible Gestaltung der Professionalisierungsmöglichkeit von T.U.L.P. verstanden werden (Arnold 2003a, S. 51 ff).

Wie mittlerweile in vielen Fachrichtungen üblich, werden in der vorliegenden Arbeit konsequent genderneutrale Formulierungen verwendet. Ausgenommen davon sind Zitate, die in der jeweiligen Originalfassung des/der Autor*in wiedergegeben werden. Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass dieser Arbeit ein Anhangband beiliegt, auf den an den entsprechenden Stellen verwiesen wird. Die dazugehörigen Dokumente finden sich online unter:

<https://seafilerlp.net/d/520f9b6956bf45f4a88e/>

2 Lehr(er)beruf in Deutschland – Kontextuelle Einflussfaktoren professioneller Arbeit

Der Lehr(er)beruf³ und die Rolle, die mit ihm verbunden wird, ist eng mit der Geschichte der Erziehung und der Institution⁴ Schule verknüpft. Es gibt Belege dafür, dass bereits vor etwa 4000 Jahren – noch vor den antiken Griechen – die Sumerer Schulhäuser bauten, in denen ‚Lehrkräfte‘ ihren Schüler*innen vor allem Schreiben und Lesen beibrachten (vgl. Marszk 2009, o.S.). Auch in der Antike selbst wurden bestimmte ‚Berufsgruppen‘⁵ dafür bezahlt, Schülern*innen Kulturtechniken, Wissen und soziale Gepflogenheiten zu vermitteln. Während des Mittelalters wurden viele der bereits vorhandenen Strukturen des antiken ‚Schulsystems‘ wieder aufgelöst und die Aufgabe von Bildung und Erziehung wurde weitestgehend von der (katholischen) Kirche übernommen (vgl. Terhart 2016, S. 9). Erst in der frühen Neuzeit begann sich das System langsam von dem kirchlichen Einfluss zu lösen und es kam vereinzelt – in verschiedenen Staatsgebieten des heutigen Deutschlands – zur Einführung einer Schulpflicht, umgesetzt in ‚staatlichen‘ Schulen. So wurde „die Schulpflicht bereits 1592 im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken weltweit zum ersten Mal proklamiert und [später] von Friedrich dem Großen [...] Mitte des 18. Jahrhunderts im Zuge der Aufklärung“ erstmals zu einer allgemeinen Schulpflicht ausgebaut (Siegler et al. 2016, S. 276). Während bis zu diesem Zeitpunkt „die (außerhalb des Klerus tätigen) ‚Lehrer‘ noch auf privatwirtschaftlicher Basis arbeiteten und ihre Inanspruchnahme Sache der Familien war [...], wurden mit der Entstehung des frühabsolutistischen Staates Schulen und der Lehrerberuf zu einer öffentlichen Angelegenheit“ (Terhart 2016, S. 21). „Die eigentliche Entwicklung moderner Schulsysteme und mit ihr die Verberuflichung – und zugleich auch Verstaatlichung, Differenzierung und Hierarchisierung – des Lehrerberufs“ vollzog sich aber erst im Laufe des 19. Jahrhunderts (Rothland 2009, S. 494). Die angesprochene allgemeine Schulpflicht wurde rechtlich für ganz Deutschland letztlich erst mit dem Eingang in die Weimarer

³ In der Fachliteratur zum Beruf von Lehrerinnen und Lehrern werden die Begriffe ‚Lehrerberuf‘ sowie ‚Lehrberuf‘ synonym verwendet. Erstere Variante weist eindeutig auf die Funktion an einer Schule hin und grenzt sich somit deutlich von Berufen in anderen Organisationen oder Berufen für die eine Ausbildung (Lehre) erforderlich ist, ab. Letzterer fokussiert und beschreibt die Tätigkeit des ‚Lehrens‘, womit er genderneutral der eigentlichen Wortbedeutung näher ist. Diese Problematik zeigt sich auch bei Wortschöpfungen mit zusammengesetzten Nomen, wie:

‚Lehrerkompetenz‘ vs. ‚Lehrkompetenz‘, ‚Lehrerprofession‘ vs. ‚Lehrprofession‘ etc. Im Folgenden wird der Begriff ‚Lehrberuf‘ verwendet. Dieser soll jedoch eindeutig auf den Beruf von Lehrkräften an Schulen hinweisen. Falls eine andere als diese Bedeutung verstanden werden soll, wird explizit darauf aufmerksam gemacht.

⁴ Fortlaufend soll von ‚Institution‘ gesprochen werden, wenn die habitualisierte Form des sozialen Handelns innerhalb einer bestimmten Gesellschaft betont werden soll und von ‚Organisation‘, wenn die formell festgelegte Struktur mit Mitgliedschaft und geregelter Kooperation gemeint ist (vgl. Gukenbiehl 2006). Die Schule kann dementsprechend auch als Mischform ‚organisationale Institution‘ betrachtet werden.

⁵ „Der Elementarschullehrer hatte in der griechischen [,] wie in der römischen Antike eine sehr niedrige soziale Stellung; er gehörte zu den Handwerkern, arbeitete auf eigene Rechnung und wurde von den Eltern seiner Schüler bezahlt“ (Terhart 2016, S. 19).

Verfassung 1919 bindend. In diesem Zuge fand auch eine Konkretisierung statt, aus der sich ableiten lässt, dass privater Hausunterricht nicht zu dieser Pflichterfüllung führt, sondern „öffentliche Anstalten“ besucht werden müssen (Deutsche Nationalversammlung 1919, Artikel 143 Absatz 1).

Dieser kurze geschichtliche Abriss sollte zeigen, dass sich die Chronik des Lehrberufs zu verschiedenen historischen Zeitpunkten beginnen und geografisch vielfältig verorten lässt. Für die vorliegende Arbeit ist der Zeitraum von der angesprochenen ‚Verberuflichung‘ des ‚Handwerks‘ im 19. Jahrhundert bis zu ihrem heutigen Akademisierungsstand – innerhalb Deutschlands und seiner Vorläufer – von Bedeutung. Diese Zeitspanne soll unter dem Blickwinkel der Professionsbildung betrachtet werden (Vanderstraeten 2008, Kalkowski 2010, (2011); dazu auch Pfadenhauer 2003, Pfadenhauer und Sander 2010). ‚Professionsbildung‘, ‚Professionswerdung‘, ‚kollektive Professionalisierung‘ oder klassisch ‚Professionalisierung‘ meint den „Prozess einer Verwissenschaftlichung über Verberuflichung zur Professionisierung“ (Giesecke 2010, S. 244).⁶ Es ist also ein Versuch, einen Beruf zu akademisieren und gesellschaftsrelevant zu platzieren, jedenfalls aus einer traditionellen Sicht.

Dem Kern dieser Arbeit, nämlich der Betrachtung individueller Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften, ein Kapitel zur Lehrprofession voranzustellen, folgt der theoretischen Überlegung, dass die individuellen Professionalisierungsprozesse⁷ von der Profession, die eine Art Rahmen bildet, vorgegeben oder zumindest beeinflusst werden.

„Auch wenn sich das professionelle Handeln nach Auffassung von Dewe und Otto in erster Linie uno actu sowie situativ vollzieht, kann eine wesentliche Prägung bzw. Fundierung dieses situationsbezogenen Handelns durch z. B. kognitive Institutionen der Organisation – als eine bedeutende Grundlage des Handelns der Professionellen – nicht außer Acht gelassen werden. Das professionelle Handeln erfährt hier – insbesondere durch organisationale Institutionen – Grenzen, gleichwohl jedoch auch Ermöglichkeiten und Handlungsspielräume [...] Die professionellen Akteure bzw. Akteurinnen werden in ihrer alltäglichen Praxis in bedeutender Weise von institutionalisierten Elementen, insbesondere den unbewusst wirkenden Wissensbeständen der organisationalen Struktur, bestimmt“ (Dewe und Peter 2015, S. 135).

⁶ Wiltrud Giesecke spricht hier von ‚Professionalisierung‘, ein Begriff der sich in der Fachliteratur zu Pflegeberufen vereinzelt findet. In der Literatur zu pädagogischen Berufen und zur Lehrkräftebildung findet sich diese Schreibweise nur in einigen wenigen Werken und dort, nach eigenem Ermessen, höchst wahrscheinlich als Tippfehler. Ob Giesecke damit das fertige Produkt des Prozesses meint oder einen Teil des Prozesses selbst, im Sinne einer Standardisierung, ist nicht eindeutig. In der Lehrkräftebildung wird im klassischen Sinn von ‚Professionalisierung‘ oder von ‚Professionsbildung‘ gesprochen. Zur besseren Abgrenzung von Professionalisierungsprozessen einzelner Individuen (funktional), zu einem Statuswechsel eines Berufes hin zu einer Profession (formal), wird im weiteren Verlauf von ‚individueller Professionalisierung‘ für die Subjektebene und von ‚Professionsbildung‘ für die Kollektivebene gesprochen.

⁷ ...die sich auf die Entwicklung relevanter (berufsbezogener) Fertigkeiten und Fähigkeiten beziehen.

Anders ausgedrückt, die Schule als organisationale Institution gewährt Handlungsspielräume, innerhalb derer sich Lehrkräfte bewegen und definiert zugleich die Ziele und den Kern professionellen Verhaltens. „Erst die Erörterung der Merkmale des Lehrerberufs ermöglicht eine konsequente Beschreibung professionellen Lehrerhandelns als wünschenswerte Folge qualifizierender Erstausbildung“ und nachfolgend der Lehrerfortbildung (Cramer 2011, S. 14). Manche Stimmen lassen sich dahingehend interpretieren, dass professionelles pädagogisches Handeln ausschließlich im Rahmen einer bestimmten Organisation stattfinden kann. Die folgende (wissenschaftshistorisch betrachtet) nicht im professionstheoretischen Kontext formulierte Aussage Hermann Gieseckes kann beispielweise so verstanden werden, dass Professionalität ohne Profession nicht möglich ist. Giesecke geht dabei von einer ‚übergeordneten‘ pädagogischen Profession aus, in der sich sämtliche pädagogischen ‚Teilberufe‘ „fundieren“, ob diese nun Professionen sind oder andere Organisationsformen bleibt offen (Giesecke 1987, S. 99):

„Wenn ich als Pädagogikprofessor in einer Straßenbahn Eltern Ratschläge gebe, wie sie mit einem offensichtlich völlig übermüdeten Kind umgehen sollen, dann handle ich vermutlich anmaßend, aber nicht professionell, denn die Tram ist nicht der Ort meiner Profession. Vielmehr sind solche Orte für jedermann erkennbar deutlich festgelegt: Kindergarten, Schule, Hochschule, Beratungsstelle, Jugendhaus usw. Professionelles pädagogisches Handeln findet also im Rahmen bestimmter Institutionen statt, in denen es Lernfelder gibt, die ihrerseits eine Fülle von Lernsituationen enthalten. Von diesem ‚pädagogischen Handlungsraum‘ soll nun die Rede sein“ (Giesecke 1987, S. 40, Hervorhebung im Original).⁸

Vor diesem Hintergrund soll in Unterkapitel 2.1 zunächst der Professionsbegriff und die zur Erklärung dessen entstandenen Paradigmen (Abschnitt 2.1.1 bis 2.1.3), unter einem pädagogischen Fokus heraus, betrachtet werden. Wie Andreas Bonnet und Uwe Hericks schreiben: „Den Lehrerberuf als *Profession* zu bezeichnen, erfordert zunächst eine Klärung des Begriffs selbst“ (Bonnet und Hericks 2014, S. 3f). Anschließend (Unterkapitel 2.2) soll die historische Entwicklung des modernen Lehrberufs – unter einer professionsbezogenen Perspektive – betrachtet werden. Dabei spielen maßgeblich auch die Ausbildungsstrukturen und gesellschaftliche Entwicklungen eine Rolle. Der Fokus liegt auf dem Gymnasiallehramt, der Blaupause für die heutigen Lehrämter. In Unterkapitel 2.3 sollen die rezenten Anforderungen der heutigen Profession beschrieben werden. Dabei wird an Hand zweier Beispiele gezeigt, wie bestimmte Themen, wie die ‚Lehrpersönlichkeit‘⁹ (Unterabschnitt 2.3.2.1), schon immer eine diskussionswürdige Rolle für die und innerhalb der Profession gespielt haben und wie stark zeitgenössische Herausforderungen, wie der ‚digitale Wandel‘ (Unterabschnitt 2.3.2.2), die Anforderung der Profession aktuell beeinflussen. Insgesamt sollen beide Auseinandersetzungen widerspiegeln, wie

⁸ Giesecke spricht hier von ‚Institutionen‘, unter der hier verwendeten Definition entspricht sein Verständnis dem Begriff der ‚Organisation‘.

⁹ Wie zuvor für den Begriff des Lehrberufs, soll auch an dieser Stelle eine genderneutrale Form genutzt werden. Mit dem Begriff Lehrpersönlichkeit wird zudem der berufsgruppenbezogene Charakter betont, wohingegen Lehrerpersönlichkeit oder genderneutral Lehrkräftepersönlichkeit den Eindruck erwecken, es handle sich um Eigenschaften einzelner Personen.

dynamisch die Profession mit ihren komplexen Bedingungen umgeht. Innerhalb des abschließenden Resümees (Unterkapitel 2.4) werden der Begriff ‚Profession‘, das damit verbundene theoretische Konstrukt und die praktischen Konsequenzen beschrieben. Für diese Arbeit hat Unterkapitel 2.4 einen definitorischen Charakter.

2.1 Der Professionsbegriff in der Pädagogik – Professionstheoretische Zugänge und Diskussion

Wie Holger Reinisch bereits 2009 festhält, „boomt [...] das Thema Lehrprofessionalität [...] seit geraumer Zeit in der Bildungsforschung und -politik“ (Reinisch 2009, S. 33). Dieser ‚Boom‘ lässt sich durchaus noch im Jahr 2021 erkennen, etwa an einer Fülle von Publikationen, Projekten und Veranstaltungen, die sich dem Thema widmen.¹⁰ Dabei stellt sich weiterführend die Frage, wie dieses Phänomen im Zeitalter eines ‚kompetenztheoretischen Paradigmas‘¹¹ zu erklären ist (dazu auch Arnold 2002). Woher stammen die verwendeten Begrifflichkeiten, auf welche Konstrukte verweisen sie und wie kommen diese in den fachsprachlichen Gebrauch der Pädagogik?

Der Begriff Profession und die damit verbundenen Strukturen und Phänomene, auf die sich das Thema Lehrprofessionalität ursprünglich (paradigmenabhängig auch noch heute) bezieht, wurden im wissenschaftlichen Kontext erstmals in der Soziologie betrachtet. Als eine der ersten und (zu dieser Zeit) wichtigsten Untersuchungen zur Professionsforschung gilt die 1933 veröffentlichte Arbeit ‚The Profession‘ von Alexander M. Carr-Saunders und Paul A. Wilson (dazu mehr in Abschnitt 2.3.1). In Folge dieser und weiterer Untersuchungen zum Forschungsgegenstand ‚Professionen‘ entwickelte sich zunächst in den USA und später auch in Deutschland eine spezielle Soziologie, die Professionssoziologie¹² (englisch Sociology of Profession). In Deutschland wurde die Thematik der Professionsbildung zunächst von Leopold von Wiese (1955), Hans A. Hesse (1968) oder Heinz Hartmann (1968) untersucht (vgl. Nittel 2000, S. 23; Nittel und Seltrecht 2008, S. 129).¹³ Als Vertreter ‚neuerer‘

¹⁰ Manfred L. Pirner sieht sich dazu veranlasst, in diesem Zusammenhang von einem „Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft“ zu sprechen (Pirner 2015). In seinen Augen hat eine „begriffliche Entwicklung von der ‚Lehrerforschung‘ zur ‚Professionsforschung zum Lehrerberuf“ stattgefunden.

¹¹ National und international wurden zahlreiche Schlüsselkompetenzen identifiziert, Kompetenzmodelle, Kompetenzprofile und auch Kompetenzstandards entwickelt, es wurden Diagnosetools zur Messung und Bewertung von Kompetenzen erarbeitet und (wissenschaftliche) Veranstaltungen zu empirischen Untersuchungen und zum Kompetenzerwerb durchgeführt. All dies und die als zusammenhängend zu betrachtende Forschungsrichtung, sowie der Konsens über bestimmte Modellvorstellungen und Methoden führen dazu, dass davon gesprochen werden kann, dass der Kompetenzbegriff in der Pädagogik einen paradigmatischen Status erreicht hat.

¹² 2005 wird die Arbeitsgruppe Professionssoziologie von der ‚Deutschen Gesellschaft für Soziologie‘ – eine Vereinigung soziologisch arbeitender Wissenschaftler – anerkannt (vgl. Schmeiser 2006, S. 295).

¹³ Martin Schmeiser sieht als Vorläufer der deutschen Professionsforschung, die verschiedenen Untersuchungen zur Arbeitslosigkeit unter Akademikern aus den 1920er und 30er Jahren (vgl. Schmeiser 2006, S. 299).

Theorieansätze mit pädagogischem Bezug sind zum Beispiel Fritz Schütze (1984), Rudolf Stichweh (1994) oder Ulrich Oevermann (1996) zu nennen.¹⁴

Professionsforschung gilt mittlerweile als interdisziplinäres Feld, da sich folgerichtig auch Disziplinen mit den für die Professionsforschung charakteristischen Forschungsfragen beschäftigt haben, in deren institutionellen Zusammenhängen der Untersuchungsgegenstand verortet ist – wie die Pädagogik für die Lehrprofession. Für die Pädagogik, in einem bildungswissenschaftlichen Kontext, hieß und heißt dies eine Betrachtung der klassischen Fragen, ob und wenn ja, wie sich die Lehrprofession von einem ‚pädagogischen Beruf‘ unterscheidet und wie sich die Lehrprofession¹⁵ entwickelt hat (Professionsbildung), sowie die eher modernen Forschungsfragen, was die individuelle Professionalisierung von Lehrkräften beeinflusst oder was das professionelle Handeln von Lehrkräften auszeichnet.

Damit wird bereits angedeutet, dass die meisten modernen Ansätze immer seltener eine ‚makrosoziologische‘ Perspektive der Bestimmung und Etablierung von Professionen (und ihrer gesellschaftlichen Stellung) einnehmen, sondern eine ‚mikrosoziologische‘ praxisorientierte Perspektive, mit dem Fokus auf das Individuum und sein berufliches Handeln (Professionalität). Heinz-Elmar Tenorth spricht in diesem Zusammenhang retrospektiv von „einer unglücklich engen Bindung an soziologische Modelle“ der frühen professionstheoretischen Diskussion (Tenorth 1989, S. 810). Als Vertreter moderner Ansätze sind zum Beispiel Ewald Terhart (1992), Arno Combe und Werner Helsper (1996), Andreas Wernet (2003) oder auch Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2011) zu nennen, die sich speziell mit dem pädagogischen Handeln von Lehrkräften (Lehrprofessionalität) beschäftigen. Seit der „kognitive[n] Wende [...] wird Professionalität [...] [verstärkt] aufgefasst als Eigenschaft von Personen, die als Experten bezeichnet werden. Mithin erfolgt eine Gleichsetzung von Professionalität und Expertise“ (Reinisch 2009, S. 37). Die Frage, ob es sich beim Lehrberuf um eine Profession handelt, wird aus dieser Sicht nahezu obsolet. Für Ewald Terhart ist der traditionelle, merkmalsbezogene Bestimmungsansatz „vielfach kritisiert worden und gilt [daher] heute, vor allem angesichts der realen Entwicklungen in den ehemals ‚klassischen‘ Professionen selbst, als veraltet“ (Terhart 2011, S. 203). Aus diesem Grund trennen beispielsweise Dieter Nittel und Astrid Seltrecht die Kategorien Profession, Professionalisierung und Professionalität in ihrer gemeinsamen Veröffentlichung voneinander und betrachten sie als selbständige Modelle, „um professionstheoretische Konzepte für die Erwachsenenbildung (bei der es sich um eine Berufskultur, nicht aber um eine Profession handelt) dennoch erkenntnisproduktiv zu nutzen“ (Nittel und Seltrecht 2008, S. 124). Hiermit wird deutlich, dass sich – nicht nur aus ihrer Sicht – Professionalität auch außerhalb einer Profession denken lässt. Zudem kann

¹⁴ Die genannten Wissenschaftler betrachten (kollektive) Professionalisierung graduell unterschiedlich. Dabei liegt ihr Theoriefokus teilweise bereits auf der professionellen Handlungsproblematik bzw. Handlungslogik der Professions-Mitglieder. Ein geeigneter Überblick über die jeweilige Theorieposition bietet Dieter Nittel (2011, S. 41f).

¹⁵ Eine allgemeinpädagogische Professionstheorie – eine Betrachtung über den gesamten pädagogischen Handlungsbereich und über alle pädagogischen Berufsgruppen hinaus – ist auf Grund der Heterogenität ohnehin nicht zielführend (vgl. Helsper 2004b, S. 304).

Professionalisierung sowohl als individueller, an das Individuum gebundener Ausbildungsprozess, als auch als kollektiver Prozess der ‚Verberuflichung‘ betrachtet werden (vgl. ebd.). Hier soll jedoch, wie zu Beginn des Kapitels bereits dargestellt, von der These ausgegangen werden, dass „die Aufgabe [von Lehrkräften] ohne die Profession keine Realität“ gewinnt, das heißt, dass die Profession diese erst ermöglicht bzw. sie nun einmal in diesem organisierten Rahmen stattfindet (Tenorth 1989, S. 814). Somit spielt die Auseinandersetzung mit der Profession auch für die Frage der individuellen Professionalisierung eine Rolle. Die subjektbezogenen Aspekte pädagogischer Professionalität und Professionalisierung werden nachfolgend in Kapitel 3 genauer betrachtet.

Dieses Kapitel soll dazu beitragen, die professionstheoretische Verankerung dieser Arbeit nachvollziehbar darzulegen. Wie durch die vorherigen Ausführungen bereits angedeutet, führen die Fülle an Paradigmen, die Heterogenität von theoretischen Annahmen und letztlich die variierenden Begriffsdefinitionen jedoch dazu, dass ein schlichter Verweis als theoretische Grundlage nicht ausreicht. So haben sich in den Jahrzehnten, in denen sich vor allem die soziologische, aber auch die pädagogische Forschung mit der Lehrprofession beschäftigt hat, die Modelle und grundlegenden Definition von einem Merkmalsbezug, über eine Systembedeutung, zu einer handlungsbezogenen Beschreibung und darüber hinaus zu einer integrativen Perspektive weiterentwickelt. Allgemein gesprochen lässt sich sagen, dass sich die Theorien und die Begriffe der Realität genähert und sich gleichzeitig mit ihr weiterentwickelt haben¹⁶. Es soll jedoch keine Debatte um das ‚richtige‘ theoretische Paradigma zur Erklärung der Lehrprofession folgen – welches nach Dieter Nittel ohnehin als veraltet betrachten werden kann, da die verschiedene Erklärungsansätze unterschiedliche Stärken und Schwächen zeigen (Nittel 2000, S. 14 u. S. 57) – sondern eine theoretische Bestimmung der Konstrukte und Begriffe, da wie Arnold es beschreibt, Begriffe in ihrer Bedeutung und Tradition verstanden werden müssen und nicht „wohlfeil für jegliche modernistische Inbesitznahme“ erhalten können (Arnold 2002, S. 27). Dazu werden nachfolgend ausgewählte Theorien unter der Perspektive der Lehrprofession betrachtet. Dabei wird versucht, den jeweiligen Theorien inhaltlich Rechnung zu tragen, jedoch in einer verkürzten Form. Die Einordnung der unterschiedlichen Theorien wird in leicht abgewandelter Form an den Vorschlag Martin Schmeisers angelehnt, der einige Systematisierungsvorschläge für Professionstheorien diskutiert hat (vgl. Schmeiser 2006). In chronologischer Reihenfolge sollen zunächst Attributmodelle (2.1.1), Systemtheorien (2.1.2) und zuletzt machttheoretische Modelle (2.1.3) vorgestellt werden, mit deren Hilfe in Unterkapitel 2.4 eine für diese Arbeit pragmatische Interpretation und Festlegung getroffen werden kann.

2.1.1 Frühe Attributmodelle

Betrachtet man die ersten Arbeiten im Gebiet der Professionsforschung, kann man feststellen, dass auf eine recht pragmatische Weise – mit Hilfe sogenannter Attribut-

¹⁶ Die Weiterentwicklung des Forschungsgegenstands (‚Professionen‘) über die Jahre hinweg kann affirmativ auch als „Wandelbarkeit“ der Professionen selbst betrachtet werden (Nittel 2000, S. 23).

oder Merkmalsmodelle – versucht wurde, Professionen zu bestimmen. Erste Ansätze dazu sieht Howard S. Becker noch vor den bereits erwähnten Untersuchungen von Carr-Saunders und Wilson (1933) in Abraham Flexners Text ‚Is Social Work A Profession‘¹⁷ von 1915 (vgl. Becker 1970, S. 87, nach Dingwall 2008, S. 11)¹⁸. Eine weitverbreitete Ansicht ist es, dass den frühen Attributionstheorien der Gedanke zu Grunde liegt, „that it is possible to draw up a list of fixed criteria for recognizing a profession on which there will be a general consensus. These criteria can then be used to distinguish between ‘professions’ and ‘other occupations’ in a relatively clear and unproblematic fashion” (Dingwall 2008, S. 11). Die Idee war also, auf Basis eines allgemein anerkannten Kriterienkatalogs zwischen Professionen (professions) und einfachen Berufen (occupation/vocations) *problemlos* unterscheiden zu können. Carr-Saunders und Wilson weisen jedoch darauf hin, dass es in ihrer Untersuchung explizit nicht um diese einfache Unterscheidung geht: „It is no part of our purpose to attempt to draw a line between professions and other vocations; we are not concerned to say what vocations are professions and what are not” (Carr-Saunders und Wilson 1933, S. 3f). In ihrer Arbeit folgen sie der Überzeugung, ein generelles Verständnis für Professionen zu erarbeiten und zwar mithilfe bestimmter Merkmale: „When we have completed our survey, it will emerge that the typical profession exhibits a complex of characteristics, and that other vocations approach this condition more or less closely, owing to the possession of some of these characteristics fully or partially developed” (vgl. ebd., S. 4). Dabei gehen sie ganz bewusst davon aus, dass sich Berufe auf verschiedenen Stufen der Entwicklung zu einer Profession befinden können. Je mehr Charakteristika sich bei einer Berufsgruppe finden lassen, desto eher handelt es sich um eine Profession. Die Professionen im Zentrum ihres Modells erfüllen alle Charakteristika, zum Rand hin werden diese immer weniger (vgl. ebd., S. 284).¹⁹

Grundlage für die ersten Merkmale oder Charakteristika sind – angesichts der Forschungsherkunft nachvollziehbar – folglich die in England und Wales etablierten Professionen, allen voran Jura (‚legal group‘) (vgl. ebd., S. 7ff) und Medizin (‚medical group‘) (vgl. ebd., S. 65ff).²⁰ Aus ihrer Untersuchung leiten sie erstmalig fünf Charakteristika zur Beschreibung einer Profession ab.

¹⁷ Online nachzulesen unter:

<https://archive.org/details/proceedingsofmat42natiuoft/page/576/mode/2up?view=theater>.

¹⁸ Robert Dingwall liefert in seinem Text auch einen historischen Überblick der Professionsforschung.

¹⁹ Wie auf der nächsten Seite weiter ausgeführt wird, wurden die Berufe, die nicht alle Charakteristika erfüllten, später mit einem Epitheton versehen, wie ‚Semi-‘Profession.

²⁰ Carr-Saunders und Wilson betrachten neben diesen auch die Berufsgruppen der Architektur, des Ingenieurwesens und auch des Lehramts (Lehrkräfte) (vgl. ebd., S. 250ff). Für ihre Untersuchung ziehen sie insgesamt 26 Berufsgruppen heran (für die komplette Liste siehe Carr-Saunders und Wilson Seite V und VI).

Diese sind zusammengefasst:

- A „prolonged and specialized intellectual training” (ebd., S. 284).
- A „specialized intellectual technique [...] either scientific
- or institutional” (ebd., S. 284f).
- A „sense of responsibility [...] to clients” (ebd., S. 285).
- A formation of associations, which test competences and ethical code
- (vgl. ebd., S. 286).
- A remuneration for professional services as a fixed fee (not for profit) (vgl. ebd., S. 287).

Nach Carr-Saunders und Wilson könnte man sagen, dass die ‚Definition‘ des Begriffs Profession mit dem Bündel von Merkmalen beschrieben werden kann, da, „[n]evertheless the term profession [...] clearly stands for something. That something is a complex of characteristics” (ebd., S. 284).

Anhand des vierten Kriteriums der Aufzählung, das auf ein Bündnis von Personen mit einem ethischen Kodex hinweist, lässt sich ableiten, warum im englischen von ‚Professions‘ und im deutschen von ‚Professionen‘ die Rede ist. „Etymologisch lässt sich der Begriff ‚Profession‘ auf das lateinische Verb ‚profiteri‘ zurückführen: Dem Begriff wohnt demnach ursprünglich das subjektive Moment des Bekenntnisses im Sinne eines (Ordens-)Gelübdes inne“ (Pfadenhauer und Sander 2010, S. 361). Übertragen auf Professionen, handelt es sich um ein Bekenntnis zu einer Sammlung (berufs-)ethischer Normen, die sich ein Berufsbündnis auferlegt und kontrolliert.

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Attributansätze entwickelt. Michaela Pfadenhauer fasst die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze – rekurrierend auf Carr-Saunders und Wilson in der Auflage 1936, Caplow 1954, Millerson 1964, Hesse 1968 und Goode 1972 – wie folgt zusammen:

- „ 1) das berufsbezogene, mithin ‚professionelle‘ – teilweise als ‚theoretisches‘ spezifizierte – Wissen,
- 2) die eindeutige, meist formalrechtliche Definition des Tätigkeitsfeldes im Verbund mit einer Monopolisierung dieses Tätigkeitsfeldes auf Basis dieses Wissens, oftmals in seiner institutionalisierten Form (Bildungstitel), sowie
- 3) die Herausbildung von Berufsverbänden zur Selbstverwaltung der Profession, ihrer typischen Wissensbestände und Praktiken der Berufsausübung und/oder eine (teils altruistisch verstandene) Gemeinwohlorientierung“ (Pfadenhauer und Sander 2010, S. 362).

Die verschiedenen Attributkataloge sind jedoch weiterhin umstritten, weil sie weder etwas über das professionelle Handeln selbst aussagen können, noch übertragbar auf das europäische Beamtenmodell sind (vgl. Stichweh 1996, S. 56). „Vor allem die Lehrerschaft ist aufgrund ihrer starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratisch geregelten Apparat der Staatsschule – am klassischen Konzept gemessen – grundsätzlich kein ‚freier Beruf‘ “ so Terhart (2011, S. 204). Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einer ‚Semi-Profession‘ – vermutlich

bezugnehmend auf Thomas H. Marshall (1939) oder Amitai Etzioni (1969)²¹ (vgl. ebd.).²² Damit scheinen Attributmodelle für die hier angestrebte Klärung des Handlungsrahmens von Lehrkräften nur bedingt anwendbar. Für das Lehramt haben sie zudem „den Charakter von Hürden, die es dann im Prozess der Professionalisierung Stück für Stück zu überwinden gilt“, da das Lehramt versuchen muss, der – ihr selbst nicht inhärenten – institutionellen Ordnung der Medizin oder Jurisprudenz zu entsprechen (Nittel 2000, S. 55). Wie Terhart betont, ist dieses frühe Verständnis von Professionen ohnehin unzeitgemäß, da selbst die ursprünglich im Zentrum der Modelle stehenden Professionen heute nicht mehr adäquat mit Hilfe der klassischen Attributkataloge beschrieben werden können.

„Die traditionellen Professionen haben sich in großen Teilen zu gewöhnlichen Berufen mit straffer organisatorischer Gängelung und typischer Angestelltenmentalität zurück entwickelt (Deprofessionalisierung), andere Berufe haben sich in neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder, Ausbildungsformen etc. hinein bewegt, die mit dem klassischen Professionenkonzept analytisch nicht zu fassen sind“ (Terhart 2011, S. 203).

Etwas zynisch betrachtet sind Professionen aus Sicht attributbezogener Theorieansätze „nothing more or less than what some sociologist says it is“ (Dingwall 2008, S. 12). Womit auch erklärt werden kann, warum weiterhin versucht wurde, alternative Erklärungsansätze zu finden, die unabhängig vom Betrachter sind, wie die nachfolgend beschriebenen Systemtheorien. Zusammengefasst ist „[d]ie Liste der Argumente, welche den analytischen Nutzen von Merkmalkatalogen bezweifeln, [...] so lang wie die Kataloge selbst“ (Nittel 2000, S. 56).

Trotz ihres einschränkenden Charakters und der begrenzten Aussagekraft bezüglich der Entstehung und der konkreten Handlungsweisen, können Attributmodelle hilfreich sein. Voraussetzung dafür ist ihre undogmatische Verwendung, quasi als Heuristik zu einer näheren Bestimmung des Phänomens ‚Profession‘. Wie Dieter Nittel ausführt, müssen nämlich

„auch die radikalsten Gegner solcher Merkmalkataloge zumindest implizit über ein minimales Vorverständnis dessen, was eine Profession ist oder sein könnte, verfügen [...] Maßstäbe und Kriterien für Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozesse als solche scheinen nicht per se das Problem zu sein, sondern der rigide und orthodoxe Umgang mit ihnen. Wenn solche Maßstäbe, Merkmale und Kriterien die in der Öffentlichkeit kursierenden Vorurteile und Meinungsbilder über die moralische

²¹ “Lacking a better term, we shall refer to those professions as semi-professions. Their training is shorter, their status is less legitimate, their right to privileged communication less established, there is less of a specialized body of knowledge, and they have less autonomy from supervision or societal control than ‚the‘ professions”, so Etzioni (zitiert nach Wernet 2003, S. 19).

²² Michael Pfadenhauer und Tobias Sander listen eine ganze Reihe an Wissenschaftlern und ihre Bestimmungsversuche auf: „Bei Hughes (1958, S. 133) ist diesbezüglich von ‚would-be professions‘, bei Marshall (1939) und Etzioni (1964) von ‚semi-professions‘ die Rede. Nagel (1997) unterscheidet in Anlehnung an Larson (1979) ‚alte‘ und ‚neue‘ Professionen, Stichweh (1994) spricht von ‚klassischen‘ und ‚vermittelnden‘ Professionen und Schütze (1992) etikettiert speziell die Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession“ (Pfadenhauer und Sander 2010, S. 361). Ergänzend hierzu lässt sich bei Hans-Günter Rolff auch noch die Bezeichnung ‚unvollendete‘ Profession finden (vgl. Rolff 1995, S. 32).

Arbeitsteilung zwischen den Berufen nur reproduzieren, ohne kritische Distanz zu wahren, sind sie zu Recht skeptisch zu beurteilen. Sofern sie ‚pragmatisch gebrochen‘, also mit den gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen abgeglichen und einer ideologiekritischen Prüfung unterzogen worden sind, steht ihrer heuristischen Nutzung nichts im Wege“ (Nittel 2000, S. 56).²³

Damit vertritt Nittel eine eher avantgardistische Haltung, aus der heraus sich alternative Möglichkeiten zur Betrachtung und Bestimmung von ‚Professionen‘ ergeben. Die Bezeichnung ‚Semi-Profession‘ ist damit nicht mehr als ein ‚Label‘, ein Versuch der Konkretisierung der Position in einem Kontinuum einer Art ‚Professions-Landkarte‘. So zumindest können auch Carr-Saunders und Wilson in ihren Bemühungen verstanden werden, keine harte Linie zwischen ‚professions‘ und ‚vocations‘ ziehen zu wollen (1933, S. 3f). Semi-, Halb-, unvollendete, bescheidene Profession oder auch die Unterscheidung zwischen klassischer und vermittelnder Profession, sind zunächst einmal nicht als Aussagen über die inhaltliche Qualität eines Berufstandes zu verstehen, sondern als eine merkmalsbezogene Beschreibung. Auch Rückschlüsse über die Arbeit innerhalb der Professionen können nicht getroffen werden. Attributmodelle sind also lediglich Beschreibungen des Phänomens.

Betrachtet man nun die fünf von Carr-Saunders und Wilson aufgestellten Merkmale und bezieht diese auf das moderne Lehramt, lässt sich feststellen, dass...

1. ...eine langandauernde und spezialisierte Ausbildung, auf einem akademisch hohen Niveau (a „prolonged and specialized intellectual training“ (ebd., S. 284)), im Lehramt durchaus gegeben ist.

Ebenso wie im Medizinstudium oder dem Jurastudium wird dieses mit dem Staatsexamen abgeschlossen. Problematisch galt für das Lehramt lange Zeit jedoch die fehlende Leittheorie oder Leitwissenschaft, ist das Lehramt doch von einem breiten Fächerspektrum geprägt. Darauf weisen auch Carr-Saunders und Wilson hin, sie sehen das Lehramt nicht als „specialized“, sondern als „generalized“ (ebd., S. 286). Für die allgemeine Pädagogik ließe sich nach Lundgreen die Einführung des Hauptfachstudiums in den 1960er Jahren als „zertifizierte Kompetenz“ und als Grundlage für eine „herausgehobene Stellung auf dem Arbeitsmarkt“ heranziehen (Lundgreen 2011, S. 10). Die Pädagogik hat jedoch nie diese Bedeutung für das Lehramt erreicht (vgl. ebd.). Einige Pädagogen, wie Rainer Winkel (2006), Wilhelm Peterßen (2001) oder Rolf Arnold (2013), verfolgen daher einen anderen Ansatz. Für sie gilt die Didaktik als die Leittheorie oder Berufswissenschaft der Lehrkräfteprofession.²⁴ Arnold formuliert es an die Adresse von Lernbegleiter*innen und Trainer*innen folgendermaßen: „Was für den Arzt sein Medizinstudium, ist für Sie [die Lernbegleiter*innen] Ihr Didaktikstudium“ (Arnold 2013, S. 143, Hervorhebung im Original).

²³ Ein Grund dafür, sich in Unterkapitel 2.2 der historischen Entwicklung des modernen Lehrberufs in Deutschland zu widmen.

²⁴ Diese Neu-Deutung wird nicht von allen Experten geteilt, einige widersprechen ihr auch explizit, wie Helmut Messner und Kurt Reusser (vgl. 2000a, S. 280f).

2. ...die hier angesprochene spezialisierte, intellektuelle Technik (a „specialized intellectual techniques [...] either scientific or institutional“ (Carr-Saunders und Wilson 1933, S. 284f)) eng verbunden mit einer Leitwissenschaft ist.

Auf ihr basiert das spezialisierte Handeln. Auf Grund der fehlenden Leitwissenschaft gilt die spezielle Handlungsweise/„Technik“ im Lehramt als „ill defined“ (ebd., S. 286). Nimmt man die Didaktik als Bezugswissenschaft ernst, ergibt sich aus ihr die Anwendungsseite des didaktischen Handelns. Didaktik weist nämlich sowohl die wissenschaftstheoretische Seite des Lehrens und Lernens auf, als auch die praktische Seite des Lehrens und Lernens. „Pädagogische bzw. didaktische Professionalität und Bildungsforschung sind somit zwei Seiten einer Medaille“ (Arnold 2013, S. 144). „Es ist diese Verbindung, die die Didaktik von einer bloßen Lernpsychologie oder auch [von] der neurophysiologischen Theorie des Lernens unterscheidet“ (ebd., S. 145). Durch die Anwendung der Didaktik professionalisiert sich der Lehrberuf. Professionelles Unterrichten unterscheidet sich von laienhaften Unterrichten durch strukturierte und theoretisch begründete Didaktik. „Kein Lehrer, der sich für den Beruf entscheidet, kann auf die didaktische Theorie verzichten“ (Riedl 2018, S. 1), denn „[e]inmal wird das, was da gelehrt und gelernt werden soll / kann, um so unüberschaubarer und schwieriger, je weiter man in diese Bereiche vordringt; das heißt ohne gekonnte Hilfen endet laienhaftes Lehren und Lernen letztlich im Dilettieren“ (Winkel 2006, S. 93). Hierin liegt möglicherweise auch ein Grund dafür, warum in den letzten Jahren ein so großer Wert auf die Entwicklung von Fachdidaktiken gelegt wurde. Gleichzeitig bietet die Entwicklung von Fachdidaktiken Angriffsflächen aus professionstheoretischer Perspektive, sind sie doch offensichtlicher Beleg dafür, dass es nicht – wie gerade behauptet – die eine Didaktik gibt, sondern viele spezifische Fachdidaktiken. Wenn die Handlungsseite spezifisch fachdidaktisch betrachtet werden muss, stellt sich wieder die Frage nach der Leitwissenschaft.

3. ...das besondere Verhältnis und die Verantwortung von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen (a „sense of responsibility [...] to clients“ (ebd., S. 285)) im Vergleich zu den beiden erstgenannten Punkten weniger umstritten sind.

So sollen Lehrkräfte beispielsweise „kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst“ bei der Beurteilung von Schüler*innen handeln (KMK 2004a, S. 5). Diese besondere Interaktion, die Struktur der Beziehungspraxis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, gilt beispielsweise in der ‚theoretischen Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns‘ von Ulrich Oevermann als zentraler Theorienukleus (dazu mehr in Abschnitt 3.2.1).

4. ...sich zunächst einmal zahlreiche Vereine und Gewerkschaften von Lehrkräften oder mit Bezug zur Lehrprofession identifizieren lassen (a formation of associations, which test competences and ethical code (vgl. ebd., S. 286)), welche die bildungs- und berufspolitischen Interessen von Lehrkräften vertreten.

Zu ihrer Verantwortung zählen, in einem begrenzten Rahmen, auch Fragen der Selbstkontrolle von Kompetenzen und Normen. Beispielsweise wurde der Beschluss „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen“ von acht großen Interessenvertretungen unterzeichnet (siehe Abbildung 2).

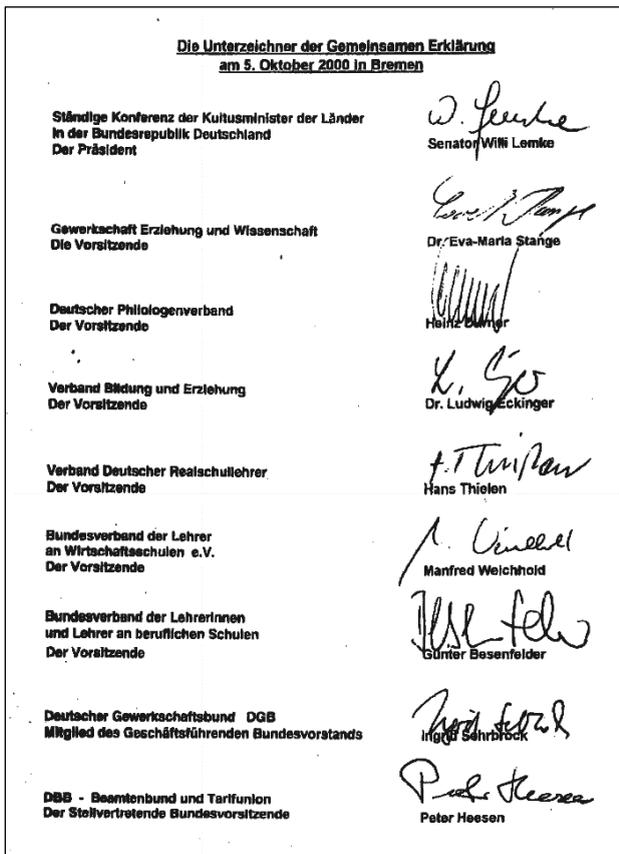


Abbildung 2: Unterschriften der ‚Professionsvertretungen‘ (KMK 2000, S. 6)

Die Kontrolle der Aufgaben ist jedoch nur bedingt eine durch die ‚Professionsvertretungen‘ überprüfte, wie die Unterschrift des – als federführend zu bezeichnenden – damaligen Präsidenten der Kultusministerkonferenz (KMK) Willi Lemke zeigt. In der Kontrolle oder Intervention durch den Staat besteht nach Carr-Saunders und Wilson einer der größten Unterschiede zu Medizin oder Jura (vgl. 1933, S. 286).

„Die Crux des Lehrerberufs, die ihn klassifikatorisch den Semi-Professions zuweist, liegt [...] in seiner fehlenden Autonomie. Denn der entscheidende Faktor, der Semi-Professions eben nur Semi-Professions sein läßt, ist fehlende oder doch vergleichsweise gering ausgeprägte professionelle Autonomie“ (Terhart 1992, S. 108).

Hinzu kommt, dass sich der überwiegende Teil von Lehrkräften im Beamtenstatuts befindet, „also in einem extern bestimmten und limitierten Arbeitsmarkt“ der sich von der traditionellen Situation klassischer Professionen „die sich ihre Marktposition erkämpfen müssen und verteidigen wollen“ stark unterscheidet (Lundgreen 2011, S. 10).

5. ...sich unter der Perspektive einer nicht an Gewinn orientierten Bezahlung (a remuneration for professional services as a fixed fee and not for profit (vgl. ebd., S. 287)) die Frage stellt, ob der Beamten- oder Angestelltenstatus deutscher Lehrkräfte tendenziell für oder gegen eine Profession spricht.

Carr-Saunders und Wilson gingen bei ihrer Untersuchung jedenfalls von unabhängigen, freien Berufen aus, die im Zentrum ihres Modells stehen. Die Bezahlung von Lehrkräften in Deutschland kann als unabhängig von der geleisteten Qualität der einzelnen Lehrkraft gesehen werden und im Umkehrschluss unabhängig von den Anforderungen, die Schüler*innen stellen²⁵. Sie ist auch unabhängig von einem marktwirtschaftlichen Mechanismus, bei dem die Veränderungen von Angebot und Nachfrage die Vergütung der Leistung steigen bzw. fallen lassen²⁶, wobei es meist darum geht, den Profit zu maximieren. Somit spricht vieles dafür, dass das Gehalt von Lehrkräften als ‚Festpreis‘ verstanden werden kann.

Der Rückgriff auf Carr-Saunders und Wilson mag veraltet erscheinen, der Vergleich mit dem dazu als zeitgenössisch zu bezeichnendem Modell von Dieter Nittel und Astrid Seltrecht (2008) zeigt jedoch, dass auch gegenwärtig teilweise ähnliche Faktoren zur Bestimmung einer Profession eine Rolle spielen. Für Nittel und Seltrecht bilden Organisationsstrukturen dann eine Profession, wenn folgende fünf Merkmale erfüllt werden:

„(erstens) eine für die Gesellschaft und das Individuum existentiell bedeutsame und historisch weitgehend invariante objektive Problemstruktur (Krankheit, Unrecht, Unwissen) existiert und diese Problemstruktur

²⁵ ...wenngleich sich in Deutschland eine unterschiedliche Vergütung (Entgeltgruppen) der unterschiedlichen Schularten etabliert hat. Die Rechtfertigung der und das Denken über die dafür zugrunde gelegten Faktoren löst sich nur langsam auf.

²⁶ Auch hier lassen sich Unterschiede zwischen den theoretischen Überlegungen und der praktischen Umsetzung erkennen. Zwar sind die Möglichkeiten in einer festgelegten Beamtenbesoldung oder einem Tarifvertrag beschränkt, dennoch versuchen speziell Fachvertretungen/Fachgewerkschaften für ihre Mitglieder höhere Vergütungen durch Sonderzahlungen zu erreichen. Der Lehrkräftemangel in sogenannten ‚Bedarfsfächern‘ führt dazu, dass versucht wird, marktwirtschaftliche Kriterien, wie die ‚Arbeitsmarktlage‘, zu nutzen, um einen Profit für einzelne Lehrkräfte herauszuschlagen. Somit kann zusammengefasst werden, dass Lehrkräfte zwar unabhängig ihrer Leistung, aber nicht unabhängig ihres Faches bezahlt werden.

(zweitens) eine sozial allseits gebilligte Relevanzstruktur (Zentralwertbezug: Gesundheit, Gerechtigkeit, Bildung) zu erzeugen vermag. Entscheidend ist weiterhin, ob diese individuell wie gesellschaftlich gebilligte Relevanzstruktur (drittens) in eine berufliche Aufgabenstruktur (Arbeitsbündnis/Klientenorientierung) transformiert werden kann, wobei die Reflexions-, Analyse-, Legitimations- und Handlungsgrundlage (viertens) durch eine akademische Fachdisziplin und die damit korrespondierende Wissensstruktur sichergestellt wird. Aus dieser erwächst schließlich (fünftens) eine an Personen gebundene problemlösungstaugliche, auf Wissen und Können basierende Kompetenzstruktur (professioneller Habitus)“
(Nittel und Seltrecht 2008, S. 125).

Unwissenheit als gesellschaftliches Problem, Bildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe, Klientenorientierung als Arbeitsgrundlage, akademisches Wissen als Voraussetzung und die Entwicklung eines professionellen Habitus können allesamt dem Lehramt zugeschrieben werden. Deshalb lassen sich nach Nittel und Seltrecht keine guten Gründe dafür finden, das Lehramt nicht als Profession zu betrachten (vgl. ebd., S. 126). Wie der nächste Abschnitt zeigen wird, haben für Nittel und Seltrecht bei ihrer Aufstellung der Merkmale auch systemtheoretische Überzeugungen eine Rolle gespielt.

2.1.2 Systemtheoretische Perspektiven

Einer der ersten Versuche, Profession nicht mehr nur als ein Bündel einzigartiger Merkmale zu betrachten, sondern stattdessen ihre Funktion für die Gesellschaft zu untersuchen, stammt wohl von Talcott Parsons²⁷. In seinem erstmals 1939 veröffentlichten Essay ‚The Professions and Social Structure‘ führt er aus: „It seems evident that many of the most important features of our society are to a considerable extent dependent on the smooth functioning of the professions“ (Parsons 1954, S. 34). Die Gesellschaft ist danach also angewiesen auf den bedeutenden Beitrag funktionierender Professionen.

„Die besondere, gesellschaftlich als wertvoll erachtete, Aufgabe und Leistung von Professionen besteht darin, adäquate und in der Regel kognitiv anspruchsvolle Lösungen für Probleme bereitzustellen, die nicht nur die Existenz von Personen, sondern den Bestand der Gesellschaft zu gefährden drohen. Professionelle Leistung ist in diesem Sinne zugleich ein Dienst am Menschen und an der Gesellschaft“
(Pfadenhauer 2003, S. 38).

Dabei greift auch Parsons auf die bereits bekannten Attribute zurück. Vor allem das hohe Niveau an spezifischem Fachwissen, zur Lösung der ‚kognitiv anspruchsvollen‘ Probleme, scheint ihm zentral. Dabei ist „the professional status and role [...] always limited to a particular ‚field‘ of knowledge and skill“ (Parsons 1954, S. 38). Wichtig ist ihm jedoch, zu verstehen, welche gesellschaftlichen Funktionen Professionen übernehmen und wie sie diese erfüllen. „Study of the institutional framework within which professional activities are carried on should help considerably to understand the nature and functions of some of these social

²⁷ Parsons Versuch, das gesellschaftliche System universell zu erklären, wird als soziologische ‚Systemtheorie‘ (nach Parsons) bezeichnet oder – um sie von nachfolgenden Systemtheorien abzugrenzen und den Theorikern zu präzisieren – häufig als ‚strukturell-funktionale Systemtheorie‘ oder schlicht ‚Strukturfunktionalismus‘.

‘constants’“ (ebd., S. 35). Über die Gestaltung und Funktion lässt sich letztlich bestimmen, ob es sich um eine Profession handelt oder nicht.

„The importance of the professions to social structure may be summed up as follows: The professional type is the institutional framework in which many of our most important social functions are carried on, notably the pursuit of science and liberal learning and its practical application in medicine, technology, law and teaching. This depends on an institutional structure the maintenance of which is not an automatic consequence of belief in the importance of the functions as such, but involves a complex balance of diverse social forces“ (Parsons 1954, S. 48f).

An dieser Stelle spricht Parsons neben der Gesundheit und der Gerechtigkeit auch die Erziehung als praktisches Umsetzungsfeld an, das stellvertretend von einer Profession abgedeckt wird, um die gesellschaftlichen Strukturen aufrecht zu erhalten. Den Wert der jeweiligen Aufgaben für die Gesellschaft schätzt er dabei so hoch ein, dass diese den

„Professionen quasi als Treuhänder zur Bearbeitung und Selbstkontrolle zugewiesen werden, weil die Bearbeitung dieser lebenswichtigen Werte ein besonders hohes Niveau an Fachwissen erfordert und die Qualität der Dienstleistung nicht durch den Markt oder formale Bürokratien kontrolliert werden kann“ (Reinisch 2009, S. 34).

Damit kann der Lehrberuf aus der (klassischen) Sicht Parsons klar als eine eigenständige Profession im Gesellschaftssystem bezeichnet werden. So versteht auch Thomas Kurz die Lehrprofession als eine der vier klassischen systemtheoretischen Professionen (vgl. Kurtz 2009, S. 45).

Etwas später als der Amerikaner Parsons beschäftigt sich der Deutsche Niklas Luhman mit der Frage sozialer Systeme²⁸ und ihrer Struktur. „Während [bei Parsons] [...] der Wertkonsens die Entstehung von Professionen ‚erklären‘ soll, wirkt in systemtheoretischen Ansätzen [wie dem Luhmanns] die Problemtypik professioneller Arbeit und ihrer Konsequenzen wie ein Katalysator für die Professionsbildung“ (Pfadenhauer und Sander 2010, S. 367). Vereinfacht gesagt übernehmen Professionen, aus Luhmanns Perspektive, die gesellschaftlichen Probleme, für die es keine einfachen Lösungen (in Form standardisierter Antworten) gibt. Dabei geht es um personale Veränderungen, die durch Kommunikation in einem Professionellen-Klienten-Verhältnis bearbeitet werden (vgl. Helsper 2007, S. 567). Professionelle sind demnach immer auf das Mitwirken von individuellen Klienten angewiesen. Mit Luhmann rückt diese Kommunikation als eine Voraussetzung für eine Profession mit in den Fokus, jedoch eingebunden in das Funktionssystem. Die Zuständigkeit einer Profession wird dabei nicht ausgehandelt, sondern auf Grundlage der ‚Problemtypik‘ zugeschrieben. Professionen bearbeiten nur ein Funktionssystem, demnach gibt es kein Zuständigkeitsgerangel unter ihnen. Für die Pädagogik besteht das Problem in der fehlenden ‚Kausalität‘ zwischen Handeln und Wirkung von Lehren und Lernen. Zusammen mit Karl-Eberhard Schorr beschreibt Luhmann diese Thematik im Beitrag ‚Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik‘ von 1982. Dabei prägen

²⁸ Für Luhmann sind Systeme autopoietisch selbstreferentiell. Sie grenzen sich von ihrer Umwelt ab, die auch aus Systemen besteht. Soziale Systeme sind dabei gleichzusetzen mit Kommunikationssystemen. Eine Form sozialer Systeme ist die Organisation.

sie den in der Pädagogik viel zitierten und viel diskutierten Begriff des ‚Technologiedefizits‘²⁹. Aus dieser Unsicherheit lässt sich letztlich auch die Zuordnung des Lehramts als Profession ableiten, da sie sich in einem ständigen Reflexionsprozess zwischen Theorie und individueller Praxis befindet. Für Eckard König sind die Arbeiten von Luhmann und Schorr dafür verantwortlich, dass „erstmalig auf die Systemtheorie als eine neue Grundlagentheorie der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen“ wird (König 2001, S. 73).

Auf Luhmann folgen weitere (deutsche) Vertreter des systemtheoretischen Ansatzes, von denen sich viele auch intensiv mit dem Lehrberuf beschäftigt haben, so zum Beispiel Rudolf Stichweh. Stichweh geht zunächst einmal davon aus, dass sich in den Gesellschaften des 20. Jahrhunderts eine funktional differenzierte Struktur entwickelt hat (vgl. Stichweh 1996, S. 49). Er meint damit, dass sich innerhalb des Gesellschaftssystems verschiedene Teilsysteme entwickelt haben, die bestimmte Funktionen übernehmen. Damit unterscheidet er sich nach eigener Aussage grundlegend von Parsons (vgl. ebd.). Stichweh betrachtet Professionen nämlich nicht mehr als Bindeglied zwischen Staat und Volk, sie übernehmen aus seiner Sicht auch keine gesellschaftlichen ‚wertvollen‘ Aufgaben. Sie sind quasi *ein* Funktionssystem unter vielen (vgl. ebd., S. 56).

Im Vergleich zu Berufen haben Professionen sich jedoch in einem bestimmten Verhältnis zur Umwelt etabliert (Professionsbildung) und damit auch die „Institutionalisierung von Beruflichkeit in diesem System“ beeinflusst (ebd., S. 58).

„Die hier interessierenden professionalisierten Funktionssysteme zeichnen sich dadurch aus, daß das Verhältnis von Leistungs- und Komplementärrollen als Professionellen/Klienten-Verhältnis institutionalisiert ist. Das heißt, die Leistungsrollen des Systems werden erstens als Berufsrollen definiert, und in diesen Berufsrollen finden wir zweitens nicht eine heterogene Vielfalt von Berufen vor, vielmehr eine Profession in einer strategischen Stellung, die die Tätigkeit der anderen Berufe im System kontrolliert“ (Stichweh 1996, S. 60).

Im Gegensatz zu heterogenen Teilsystemen hat sich also ein einziger Beruf oder ein Leitberuf (Leitprofession) herausgebildet, der die Funktion des gesamten Teilsystems übernimmt oder kontrolliert.³⁰ Eine Perspektive, die auch in machtheoretischen Modellen vertreten wird. Stichweh kommt trotz funktionaler Gleichsetzung dennoch zu Unterscheidungskriterien zwischen Professionen und Berufen. Eine davon ist die komplexe Interaktion zwischen Professionellen (Leistungsrolle) und Klienten (Komplementärrolle) in einem Funktionssystem. Professionen unterscheiden sich von Berufen darin,

„daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen. Die reflexive Handhabung der Berufsidee schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet, und sie

²⁹ Dazu auch Rolf Arnold (1995) ‚Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik‘.

³⁰ Eine ähnliche Vorstellung findet sich bereits bei Carr-Saunders und Willson wieder. Innerhalb einer Profession(-sgruppe) finden sich unabhängige ‚Verbände‘, von denen meist einer der dominante ist (vgl. 1933, S. 319).

bezieht sich insofern auf die jetzt erreichbar gewordenen gesellschaftlichen Positionen und Attribute“ (Stichweh 1996, S. 51).

Professionen zeichnen sich damit durch eine besondere Stellung, Kommunikation und Wissen aus. Dies gilt nach Stichweh für „das Gesundheitssystem, die Religion, das Erziehungssystem [und] das Rechtssystem“ (ebd., S. 60). Die Funktion der Lehrprofession besteht dabei in der „Fremdbeobachtung“ von Schüler*innen (ebd., S. 51). Der Begriff ‚Fremdbeobachtung‘ weist darauf hin, dass sich die Lehrkräfteprofession nicht durch das simple Lehren (von Wissen und Werten) auszeichnet, sondern durch die auf individuelle Begabung und Fähigkeit abzielende Vermittlung. In den Worten Stichwehs: Lehrkräfte müssen „von äußeren Anzeichen auf innere Anlagen“ schließen (vgl. ebd., S. 51). Auch Stichweh greift bei seiner Beschreibung, neben der Systemfunktion und der Kommunikationsstruktur, auf bestimmte Merkmale wie das Professionswissen zurück.

„Eine Sonderstellung nimmt in dieser Hinsicht allerdings die Lehrerschaft ein, die zwischen den disziplinären Wissenssystemen der modernen Wissenschaft und der Pädagogik als einer Handlungslehre, die sich mit der Reflexion und den ‚Techniken‘ der Erziehung von Personen und der Vermittlung von Wissen befaßt, steht - und die insofern eine unhintergehbare Ambiguität der Orientierungen aufgeprägt bekommt“ (Stichweh 1996, S. 61, Hervorhebung im Original).

2.1.3 Machttheoretische Perspektive

Vertreter des ‚machttheoretischen‘, ‚machtkritischen‘ oder ‚machtorientierten‘ Paradigmas – im englischen Original ‚power approach‘ – sind der Ansicht, dass Professionen „Berufe [sind], denen es gelungen ist, sich Autonomie und ein Monopol auf bestimmte Dienstleistungen zu sichern“ (Schmeiser 2006, S. 306). Professionsbildung ist demnach ein „Resultat professioneller Initiativen und Strategien, die primär auf Monopolisierung professioneller Märkte und auf die Höherbewertung der dort erbrachten Leistungen gerichtet ist“ (Pfadenhauer 2003, S. 50). Als Ausgangspunkt für die Entstehung des machttheoretischen Paradigmas gilt die Kritik an bisherigen Professionstheorien, wie der Parsons. Als eine der ersten und gleichzeitig prominentesten Vertreterinnen gilt Magali Larson (1977) (vgl. Darheim 1992, S. 23).

Im Gegensatz zu Parsons ergibt sich die Autonomie der Professionen aus der machttheoretischen Perspektive nicht auf der Grundlage besonderer gesellschaftsrelevanter Funktionen „die jegliche Fremdkontrolle unmöglich macht, sondern verdankt sich der Einflussnahme der herrschenden Klasse und dem Schutz des Staates, deren Einflussnahme sich Professionen im Zuge gelingender [kollektiver] Professionalisierung zunehmend wieder entziehen“ (Pfadenhauer 2003, S. 50f). Als Vorteil der Ansätze gilt, dass sie in der Lage sind, die Rolle und das Handeln von Professionsmitgliedern und -verbänden bei der Professionsbildung zu erklären, nämlich die Realisierung eigener und organisationaler Interessen (vgl. ebd., S. 54). Hier sei noch einmal auf die Unterzeichner des KMK-Beschlusses ‚Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute‘ aus dem Jahr 2000 verwiesen, dieser ist von Vertretern verschiedener Lehrkräftegewerkschaften und -verbänden unterzeichnet (vgl. Abschnitt 2.3.2). Skeptisch betrachtet stehen hier jedoch „Gemeinwohl-orientierung, Dienstideal und die Idee der Selbstkontrolle [...] unter dem

ideologiekritischen Verdacht, lediglich Rechtfertigungen eines lukrativen Berufsmonopols zu sein“ (Schmeiser 2006, S. 306). Die Herausforderung für die Professionsmitglieder besteht also darin, „zu versichern, dass eine solche Freiheit notwendige Bedingung für die Leistung guter Arbeit ist“ (Freidson 1975, S. 110, zitiert nach Pfadenhauer 2003, S. 50). Eine Profession ist demnach ein „erfolgreich durchgeführtes (Mittelschichts-) Projekt zur Berufsaufwertung und als probates Mittel, den Zugang zu einem Beruf auf diejenigen Personen zu beschränken, die den von der jeweiligen Profession definierten Qualifikationsstandards entsprechen“ (ebd.).

Die anfangs angesprochene ‚höher bewertete Leistung‘ von Professionen basiert unter machtheoretischer Perspektive, wie in vielen der vorher beschriebenen Attributmodelle und systemtheoretischen Ansätze auch, auf einem akademisch erworbenen Wissenskörper, hier als ein monopolisiertes Professionswissen betrachtet (vgl. ebd., S. 51). Besonders deutsche Vertreter beziehen sich dabei „stark [...] [auf] wissenssoziologische Ansätze“ (Schmeiser 2006, S. 307). Die ‚Überlegenheit‘ des domänenspezifischen Professionswissen beruht bei Lehrkräften sowohl auf dem universitären Studium als auch auf dem Referendariat, die beide staatlich kontrolliert und mit erstem und zweitem Staatsexamen als Abschluss zertifiziert werden. Es kann jedoch eingewendet werden, dass trotz des Bezugs auf eine akademische Ausbildung innerhalb machtorientierter Theorien „die Soziogenese von Professionen [...], ohne die Entstehung der modernen Universität in ihrer Dualität von Disziplin und Profession“, nicht angemessen beschrieben wird (Pfadenhauer 2003, S. 52). Pfadenhauer bezieht sich dabei auf die Ausführungen Rudolf Stichwehs. Stichweh zufolge, wie Pfadenhauer weiter ausführt, ‚vermittelt‘ (im Sinne von harmonisiert) die Universität

„die Interaktionen zwischen Disziplinen und Professionen, die aus systemtheoretischer Sicht als zwei voneinander getrennte ‚Sozialsysteme‘ – wissenschaftliche Disziplinen hier und professionelle Handlungssysteme da – zu betrachten sind. Hochschulsysteme bilden hiernach eine relevante institutionelle Umwelt von Professionen, und die Entstehung der modernen Universität stellt einen von innerprofessionellen Strategien unabhängigen Prozess dar, der die Sozialgestalt moderner Professionen entscheidend geformt hat“ (ebd.).

Aus der Sicht Hansjürgen Darheims kann vornehmlich die Rolle des Staates bei der Professionsbildung als umstrittenes Thema unter Vertretern des machtheoretischen Ansatzes betrachtet werden. „Auf die USA abgestellt, sind wesentliche Bedingungen für den Erfolg des Prozesses [der Professionsbildung] eine Gesellschaft mit wenig Staat und eine für die Anstöße aus der Praxis offene Universität“ (Darheim 1992, S. 23f). Mit Bezug auf Europa und hier speziell auf Deutschland, ist hingegen von einer ‚Staatsvermitteltheit‘ oder einem ‚Bündnis‘ zwischen Professionen und Staat auszugehen (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 53). Zwar ist der Anstoß der Diskussion geographisch in den evidenzbasierten Unterschieden zwischen den Gesellschaftsformen in Amerika und Europa zu finden, jedoch nicht entlang der Nationalität zwischen deutschen und US-amerikanischen Wissenschaftlern. So betrachtet beispielsweise der US-Amerikaner Freidson, „den Staat“ sogar als Bedingung für Professionalismus, da nur *er* bestimmten Berufen ihren

besonderen Status garantiere und diesen dauerhaft gewährleiste“ (ebd., S. 54, Hervorhebung im Original). In dieser Lesart löst sich auch der in Deutschland feststellbare Konflikt zwischen einer selbstkontrollierten, autonomen Lehrkräfteprofession und der staatlich kontrollierten Schulaufsicht.

2.2 Historische Entwicklung des Lehrberufs in Deutschland – Professionsbildung

Gesellschaftliche und bildungspolitische Strömungen führen immer wieder zu Veränderungen innerhalb der Ausbildung und bezüglich des gesellschaftlichen Standes von Lehrkräften. Dabei werden auch Aufgaben und Anforderungen immer wieder neu bestimmt, präzisiert oder an gesellschaftliche Herausforderungen angepasst³¹. Der akademische Lehrberuf, wie er sich uns heutzutage in Deutschland präsentiert, hat einen langen Organisationsprozess hinter sich. „Nach Vorarbeiten von Friedrich August Wolf und Friedrich Gedike führten Bayern 1809 und Preußen 1810 als Teil der staatlichen Reformen unter Montgelas bzw. Stein-Hardenberg das Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen ein“ (Blömeke 2009, S. 484). Peter Lundgreen bezeichnet die mit der preußischen Staatsreform verbundene Bildungspolitik (unter Wilhelm von Humboldt) und die Einführung des ‚Examen pro facultate docendi‘ als „Geburtsstunde des von theologischer Ausbildung unabhängigen gelehrten Schulmanns, des Oberlehrers, dann Studienrats an Gymnasien“ (Lundgreen 2011, S. 11). Der von Lundgreen gewählte Begriff ‚Geburtsstunde‘ zeigt, dass die Entwicklung des akademischen Berufsstandes noch in seinen Anfängen lag. Galt es doch, die neue ‚Profession‘ neben der Theologie, der Medizin und der Rechtswissenschaft als solche noch gesellschaftlich, wie wissenschaftlich zu etablieren. Dabei wurden die Entwicklungen von Anfang an auch professionsintern kontrovers diskutiert. „Von den einen als Garant der Unabhängigkeit von der Kirche (und als Zahlvater der eigenen materiellen Wünsche) intensiv gesucht, gilt der Staat den anderen als eine gefährliche Instanz, die Gnaden nur gegen den hohen Preis der politischen Unterwerfung gewährt“ (Tenorth 1996, S. 290).

Ein weiterer anfänglicher Konflikt der Professionsbildung lag in der Selbstkontrolle der Schulaufsicht. Diese wurde weiterhin von Geistlichen ausgeführt (vgl. ebd., S. 288f). Erwähnenswert ist die Selbstkontrolle für das Verständnis von Lehrkräften, da hierin „die grundsätzliche Frage der Anerkennung einer eigenen Profession durch Staat und Gesellschaft sichtbar“ wird (ebd., S. 289). „Die Forderung der ‚Fachlichkeit‘ von Schulaufsicht und der Ruf nach Fachleuten bei der Kontrolle des Berufsvollzugs haben deshalb aus guten Gründen eine hohe Bedeutung innerhalb der professionellen Selbstwahrnehmung“ (ebd.). Der Konflikt wurde „zunächst [durch] die pädagogisch-fachlichen Prüfungen, denen sich selbst die Geistlichen zu unterwerfen haben“ entschärft (ebd.), letztlich jedoch mit dem Schulaufsichtsgesetz von 1872 aufgelöst (vgl. Ofenbach 2006, S. 174). Fortan übernahm der Staat diese

³¹ Eine förderliche Revolution für die spätere Entwicklung des akademischen Lehrberufs ist beispielsweise die Abkehr vom Lateinischen als Wissenschaftssprache. Diese wird im Zuge des Neuhumanismus von den jeweiligen Nationalsprachen abgelöst.

Aufgabe für das gymnasiale Lehramt selbst, Volksschullehrkräfte mussten faktisch jedoch noch bis 1919 warten (vgl. Tenorth 1996, S. 289).

„Auf der einen Seite zeigt die Geschichte der Philologen, der Lehrer der höheren Schulen, daß von fehlender Selbstbestimmung (vor allem in Preußen) schon von Berufsgeschichte an und während des gesamten 19. Jahrhunderts nicht gesprochen werden kann. Die Mischverfassung in der preußischen Schulverwaltung, in der zentrale Vorgaben (durch das Kultusministerium), Regelungen durch die schon pädagogisch-fachlich besetzten Mittelinstanzen (der Provinzialschulkollegien) und die dezentrale Arbeit durch die Direktoren im Verein mit den Kollegien der Schule miteinander verknüpft sind, ist dafür das beste Exempel. Die Eigenrechte der Schulen gegenüber den Regierungen und die - kollegialen - Rechte der Direktoren wurden auch kontinuierlich und durchaus selbstbewußt wahrgenommen. Sie betrafen - zumindest bis zur Mitte des Jahrhunderts - auch nicht nur die Verwaltung der Schule, sondern ihre gesamte Gestaltung, von der Struktur des Lehrplans bis zur Auswahl der Schüler und Lehrer und der Ordnung des Verhältnisses zu den Eltern. Insgesamt lassen sie die höheren Schulen des 19. Jahrhunderts deshalb ganz eindeutig als ein Exempel für die professionelle Gestaltung von Schule lesen“ (Tenorth 1996, S. 290).

Das bereits angesprochene preußische ‚Examen pro facultate docendi‘ kann als Vorläufer des heutigen Staatsexamens gesehen werden, jedoch unterscheiden sich die Inhalte des damaligen Studiums deutlich vom heutigen. Damals wurde ein allgemein ausgerichtetes Studium absolviert. „Die Fächer, die zu den drei ‚Hauptgegenständen der Prüfung‘ zu rechnen sind, entsprachen dem Lehrplan (1812/16) des gleichzeitig reformierten Gymnasiums: Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde“ (Lundgreen 2011, S. 11f). Eine Fachlehrkräfteausbildung, wie sie heute durchgeführt wird, fand nicht statt. Somit kann die wahrgenommene Aufgabe (des Unterrichts), die sich damals an das Studium anschloss, auch eher als eine Allgemeinbildende betrachtet werden, was der Humboldt’schen Strategie der Universalisierung entspricht.

Ein weiteres Spezifikum des damaligen Examens ist die Einstufung der Absolventen nach ihren Prüfungsergebnissen. Zwar qualifizierten sich die Studierenden mit dem Ablegen des Examens für die Arbeit an höheren Schulen, wurden jedoch nach ihren Prüfungsleistungen für unterschiedliche Klassenstufen empfohlen (vgl. ebd.). Lundgreen bezeichnet dies als „vertikale“ Differenzierung (ebd.).

Ob der anfänglich kleine Fächerkanon der zeitgenössischen Bildungspolitik folgte oder Resultat der Neueinführung des Studiengangs war, sei offen gelassen. Es lässt sich jedoch rückblickend innerhalb relativ kurzer Zeit eine Art Spezialisierung beobachten, das heißt, eine Ausdifferenzierung des bestehenden Studiengangs. Die ursprünglich allgemein anmutende Prüfung wurde für Oberstufenlehrkräfte bereits mit der Prüfungsordnung von 1831 aufgefächert.

„Sie unterscheidet drei (später fünf) facultates, also Lehrbefähigungen, dies aber nur für den Oberlehrer, soweit er in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. Für die Klassen der Unter- und Mittelstufe wird nach wie vor erwartet, dass jeder Lehrer alle Fächer unterrichten kann oder wenigstens Grundkenntnisse dafür in der Prüfung nachweist“ (Lundgreen 2011, S. 12).

Für Lehrkräfte der Unter- und Mittelstufe galt noch bis 1866 die Prüfungsordnung von 1810 (vgl. ebd.). Die Entwicklung vom ‚Universalgelehrten‘ zur ‚Fachlehrkraft‘ schritt aber letztlich in allen Lehrämtern weiter fort. Dies führte dazu, dass „die Zahl der vorgeschriebenen Haupt- und Nebenfächer, die ein Lehramt konstituieren, [...] seit 1866 konsequent ab [nimmt] zugunsten von Vertiefung [sic] in zwei bis drei Hauptfächern, deren Kombination schließlich frei wählbar ist“ (ebd., S. 13). Dies hatte nicht nur für das Studium und den späteren Unterricht Folgen, sondern auch für die universitäre Struktur. Für die Universitäten waren die unterschiedlichen Examina „gleichbedeutend mit der Gründung germanistischer, romanistischer, anglistischer, mathematischer und naturwissenschaftlicher Seminare“ (Blömeke 2009, S. 484), was wiederum zur Gründung neuer Fakultäten führte. „Die überkommene Stufung zwischen Oberlehrern und Lehrern wurde 1898 aufgegeben zugunsten des (von den Lehrern geforderten) Einheitsstandes“ (Lundgreen 2011, S. 13).

Heute in der Ausbildung von Lehrkräften selbstverständlich, war ein erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsanteil bis 1890 für Lehrkräfte nicht vorgesehen (vgl. Blömeke 2009, S. 484). Zwar gab es seit 1826 ein Probejahr, in dem die angehenden Lehrkräfte sowohl Unterricht hielten, als auch bei erfahrenen Lehrkräften hospitierten, dieses beinhaltete jedoch keine (bildungswissenschaftlichen) Kurse, wie wir sie aus dem modernen Lehramtsstudium oder dem heutigen Referendariat kennen (vgl. Lundgreen 2011, S. 14). Lundgreen belegt dies mit der Tatsache, dass erst ab 1920 die „ersten Lehrstühle für Pädagogik an deutschen Universitäten in nennenswerter Zahl etabliert wurden“ (ebd., S.10). Ab 1890 wurden Lehramtsanwärter vor ihrem Probejahr ein Jahr an eine höhere Schule geschickt, um sich in Pädagogik, Fachdidaktik und schulpraktischen Studien fortzubilden (vgl. ebd., S. 13f). 1917 wurde das Probejahr zugunsten eines zweiten ‚Seminarjahrs‘ ersetzt, gleichzeitig wurden das erste und das zweite Staatsexamen eingeführt (vgl. ebd., S. 14). An der Struktur mit erster und zweiter Phase der Lehramtsausbildung hat sich bis heute nicht viel geändert. Die auffälligste Unterscheidung wurde bereits 1931 angestoßen: Die Ausbildungsschulen (der zweiten Phase) wurden durch Studienseminare ersetzt, in denen „alle Referendare eines Bezirks“ unterrichtet werden (ebd.).

Die Überlegungen zur zweiten Ausbildungsphase zeigen, dass sich, parallel zu den formalen Umbrüchen des Lehrberufs, vermehrt auch die Frage der inhaltlichen Orientierung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte stellte. Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts war vielleicht auch deshalb eine Hochphase reformpädagogischer Bewegungen in Deutschland. Getrieben durch die bildungspolitischen Entwicklungen und Reformen und beeinflusst durch den Wandel von einer industriellen zu einer post-industriellen Gesellschaft, nahmen einerseits die „Freiräume zur autonomen Lebensgestaltung zu, zugleich findet eine Auflösung mancher normativer und Verhaltensvorgaben und -sicherheiten, auch im Bereich der Berufsrollen, statt, so dass Flexibilität und lebenslanges Lernen notwendig werden“ (Bohnsack 2004, S. 154f). Dies traf besonders die Berufsgruppe der Lehrkräfte, da Lehren und Lernen inhärente Bestandteile ihrer Arbeit sind und Enkulturationshilfe (die Weitergabe von Kulturtechniken und die Verinnerlichung der eigenen Kultur) eine der von ihnen übernommenen Aufgabe ist. Ihr Handeln wurde dadurch

zunehmend zu einer antinomischen Herausforderung. Das klassische Verständnis einer Lehrkräfteprofession als ‚Wissensvermittler eines gesellschaftlich akzeptierten Wertekanon‘ – im letzten Jahrzehnt unter dem Begriff Leitkultur diskutiert – musste damit aufgegeben werden (vgl. Forneck und Schriever 2000, S. 7), das Konstrukt der Profession wurde dadurch jedoch nicht obsolet (dazu mehr in Unterkapitel 2.3). Diese zur Jahrhundertwende beobachtbaren Veränderungen wirkten sich auch auf die organisationale Institution Schule und nachfolgend die Hochschule aus, da sie „auf die entsprechende ‚Förderung einer selbständigen Handlungsfähigkeit‘ [...] kaum vorbereitet“ war (Bohnsack 2004, S. 154). Die Vorstellungen Verantwortlicher innerhalb der Organisation Schule wurden von Reformpädagogen als Machbarkeitsutopien kritisiert. Konkret machten sie dies an dem Begriff der ‚Methode‘ fest, den sie „mit allen negativen Konnotationen belastet[en] [...], die nur denkbar sind“ (Tenorth 1996, S. 293). Für sie blieb „deshalb auch nur eine Lösung, die völlige Neukonstruktion pädagogischer Arbeit [...] an die Stelle von ‚Schema‘ und ‚Technik‘ tritt Haltung und Gesinnung, ein erhabenes pädagogisches Verhältnis, der Eros liebevoller Zuwendung, getragen von der ‚Persönlichkeit‘ des Lehrers und Erziehers“ (dazu mehr in Unterabschnitt 2.2.2.1) (ebd.).

Die Zeit des Nationalsozialismus wirkte erstmals seit der ‚Emanzipation‘ des Berufsstandes wieder „dequalifizierend“ (Lundgreen 2011, S. 15). Konkret bedeutete dies: Eine „einjährige Ausbildung, zusammen mit den Volksschullehrern, an einer Hochschule für Lehrerbildung; Verkürzung des fachwissenschaftlichen Studiums an einer Universität auf drei Jahre; Verkürzung der Referendarsausbildung an den Studienseminaren auf ein Jahr“ und die Zensur der bisherigen Curricula (ebd.). All dies wurde in der neu gegründeten Bundesrepublik schnell revidiert, durch:

„Rückgabe der Zuständigkeit an die Länder, mit Bemühung um Einheitlichkeit über die KMK; Regelstudienzeit von vier Jahren für die wissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern an einer Universität, jetzt allerdings, so die Forderung, „begleitet“ von erziehungswissenschaftlichen Studien, auch von Praktika (1952); pädagogische Ausbildung (Vorbereitungsdienst), als Teil der wissenschaftlichen Ausbildung qualifiziert, über zwei Jahre an Studienseminaren, mit hauptamtlichen Seminarleitern (1954)“ (Lundgreen 2011, S. 15).

Auch auf Grund dieser Formulierung ist nach wie vor umstritten, wieviel Praxis in der ersten Phase der Lehrkräftebildung notwendig ist (zumal Erziehung als theoretische Wissenschaft ein Teil des Staatsexamens ist). Es stellt sich die Frage, was Universitäten leisten müssen, um die theoretischen Hintergründe praxisnah zu vermitteln, wie können pädagogische Handlungskompetenzen effektiv weitergegeben werden? Eine weitere Frage, die mit der inhaltlichen Ausdifferenzierung von erster und zweiter Phase eng zusammenhängt, ist „die Abgrenzung und Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Ausbildung an Universitäten [...] und Studienseminaren“ (ebd., S. 15). Auch hierzu werden bis dato unterschiedliche Positionen vertreten. Für Stephan Ellinger und Katja Koch „bastelt man [bis heute] mehr oder minder erfolglos und kaum empirisch unterlegt am Praxisbezug der Phase 1 und an der theoretischen Fundierung von Phase 2 herum“ (Saß et al. 2019, S. 918). Aus professions-theoretischer Perspektive hält Peter Lundgreen auch den Versuch aus dem Jahr 1963

für interessant, „die Studienseminare als hochschulmäßige Institute für Gymnasialpädagogik anzuerkennen“ (Lundgreen 2011, S. 15).

2.3 Gegenwartsbezug und aktuelle (gesellschaftliche) Rahmenbedingungen

Trotz aller Kontroversen bezüglich der Gestaltung des Lehrberufs, zeigt sich die Profession gegenwärtig sehr ausdifferenziert³², sowohl, was den Kern der zu unterrichtenden Fächer betrifft, als auch bezüglich des Aufgabenspektrums, dem Lehrkräfte innerhalb der organisationalen Institution Schule gegenüberstehen. Die KMK zählt (Stand 2017) 33 (Lehramt an Gymnasien) bzw. 29 (Lehramt an Haupt- und Realschulen) Fächer³³, die in mindestens fünf Bundesländern im Vorbereitungsdienst belegt und damit unterrichtet werden können (KMK 2017a, Anlage S. 9). Hinzu kommt ein Portfolio an Anforderungen, die Lehrkräfte innerhalb der organisationalen Institution Schule erfüllen sollen. Aus diesem Grund sieht sich die KMK 2004 dazu veranlasst, ‚Standards für die Lehrerbildung‘ zu erarbeiten, die „das Konzept einer an Professionalität orientierten Lehrerbildung konkretisier[en]“ (KMK 2004a, S. 3). Dabei schließt

„die Erarbeitung von Standards für die Lehrerbildung einerseits an die immer schon vorhandenen Aufgabenbeschreibungen für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung an. Der entscheidende weiterführende Schritt ist darin zu sehen, dass durch die Formulierung von Kompetenzen, von Prozessen und Abschnitten der Kompetenzentwicklung sowie durch die Benennung von Standards als Maßstäbe für die Ermittlung des Grades der Kompetenzentwicklung eine möglichst klare, nachvollziehbare Aufgabenstellung definiert wie auch eine möglichst zuverlässige Grundlage für die Beurteilung des Grades der Erfüllung dieser Aufgabe erreicht werden soll (ebd.).

Gestützt werden die ‚Standards für die Lehrerbildung‘ „auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht [ihrer Einschätzung nach auch] das Berufsbild“ (KMK 2019, S. 3). In den beiden folgenden Abschnitten sollen zunächst die Anforderungen, in Form konkreter Aufgaben und Erwartungen, betrachtet werden, um anschließend Herausforderungen und Modernisierungsbestrebungen zu diskutieren.

2.3.1 Aufgaben sowie Rollen und Erwartungen

Zunächst scheint es so, als wären die Aufgaben, Rollen und Erwartungen von Lehrkräften eindeutig und bedürfen keiner genaueren Klärung. Zurecht stellt Birgit

³² Darüber hinaus hat durch die „Ausweitung der Berufsfelder [...] der Lehrer längst den Raum Schule verlassen. Überall in der Lebens- und Arbeitswelt waren neue Lehrtätigkeiten eingerichtet worden. Die Rollenzuschreibungen reichten vom ‘Lehrer zum Schwätzer’, vom ‘Sozialagenten zum Manager und Verkäufer’, vom ‘Fachmann für Unterricht und Lernen zum Sozialklempner, Therapeuten und Entertainer’“ (Ofenbach 2006, S. 7).

³³ Das Angebot reicht von (Alt-)Griechisch bis Werken. Wobei sich hinter manchen Fächern ‚Themenkomplexe‘ verbergen, aus denen sich in einigen Bundesländern unterschiedliche Schulfächer ergeben. Während in RLP aus dem Fächerkomplex ‚Sozialkunde/Politik‘ das Fach Sozialkunde wird, ergibt sich in Berlin daraus ‚Politik‘, ‚Sozialkunde‘ und ‚Sozialwissenschaften‘ (vgl. KMK 2017, Anlage S. 12)

Ofenbach jedoch fest, dass „[k]eine Funktion innerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems [...] so heftig umstritten und [...] unter so vielseitigen Aspekten neu zu definieren versucht [wurde], wie die des Lehrers“ (Ofenbach 2006, S. 7). Die aktuell in den Schulgesetzen festgehaltenen und von der KMK zusammengefassten Aufgabenkomplexe³⁴ der Lehrprofession lauten:

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. [...]*
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. [...]*
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe [...] aus.*
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter [...]*
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung“*
(KMK 2019, S. 3).³⁵

Lehrkräfte sind danach fachlich spezialisiert und fachdidaktisch wie methodisch ausgebildete Experten für Unterricht (in einer immer stärker fragmentierten Unterrichtslandschaft). Neben dieser stark an dem Begriff der ‚Bildung‘ orientierten Aufgabe wird explizit die Verantwortung für erzieherische Maßnahmen betont. Mit dieser Charakterisierung des Berufsbilds beugt die KMK der Gefahr vor, dass Bildung und Erziehung (als umstrittener Auftrag) voneinander getrennt werden und der gesellschaftliche Zweck von Schule – in ihrem Sinne – nicht vollumfänglich erfüllt wird. Als weitere (klassische) Aufgabe wird die Beurteilung und Beratung, vor allem von Schüler*innen, genannt. „Dafür sind [heutzutage immer öfter] hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich“ die letztlich lebenslang trainiert und weiterentwickelt werden müssen (ebd.).

Das in der historischen Entwicklung des Berufs erwähnte ‚lebenslange Lernen‘, findet hier als ständiges ‚Entwickeln der Kompetenzen‘³⁶ Einzug in die Berufsstandards. Eine kurze formale Darstellung des sich daraus ergebenden ‚Fortbildungsauftrags‘ ist an dieser Stelle angebracht, da die Fortbildungsziele erst „in den 1960er- und 1970er-Jahren [...] in der Mehrzahl der Bundesländer gesetzlich festgelegt“ und bis dato in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden, meist in Eigenverantwortung der Lehrkräfte (Dascher 2009, S. 491). Das Rheinland-Pfälzische Schulgesetz sieht vor, dass Lehrkräfte „durch Fortbildung[en] den Kontakt mit dem Entwicklungsstand der Wissenschaft und der für die Unterrichtstätigkeit wesentlichen Fachpraxis aufrecht“³⁷ erhalten (Landtag RLP 2020, § 25 Absatz 9). Dies wird noch einmal im Paragraph ‚Verpflichtung zur Fortbildung‘

³⁴ Eine ausdifferenzierte Betrachtung der Aufgaben von Lehrkräften wird in Unterkapitel 3.2 vorgenommen.

³⁵ Diese fünf Aufgabenkomplexe wurden in Kompetenzbereiche mit einzelnen Kompetenzen und Standards überführt, wobei die ‚Entwicklung der eigenen beruflichen Kompetenzen‘ und die ‚Entwicklung der Schule‘ zu einem Kompetenzbereich ‚Innovieren‘ zusammengefasst wurde.

³⁶ Eine ausführlichere Betrachtung der personalen Prozesse und Aspekte der dritten Phase der Lehrkräftebildungskette findet in Abschnitt 3.3.3 statt.

³⁷ Formal wird also gefordert, dass die individuelle Professionalisierung sich auf die Profession bezieht, also eine berufliche Bildung ist und keine Bildung im Sinne Humboldts. Zur Definition beruflicher Bildung siehe Berufsbildungsgesetz § 1, online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/_1.html.

im ‚Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften‘ (IKFWBLehrG) aufgegriffen, hier heißt es: „Jede Lehrkraft ist verpflichtet, an dienstlichen Fortbildungen teilzunehmen und sich darüber hinaus selbst fortzubilden“ (Landtag RLP 2015b, § 9 Absatz 1). Eine Konkretisierung der Fortbildungsdauer, wie in Bayern – eine „Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren [muss in Bayern] nachgewiesen [werden]. Einem Fortbildungstag ist ein Richtwert von jeweils etwa 5 Stunden à 60 Minuten zugrunde zu legen“ – findet sich nur in wenigen Bundesländern (StMUK 2002, S. 260). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass eine ‚Fortbildungsverpflichtung‘ bereits aus dem Beamtenrecht abgeleitet werden kann. Reinhold Jäger und Rainer Bodensohn argumentieren, dass „dieser Sachverhalt [...] unabhängig von den Aussagen in den Gesetzen [gilt], in denen Vorschriften auf der Ebene einzelner Bundesländer zur Fortbildung in verpflichtender oder nicht-verpflichtender Form von Lehrkräften gemacht werden“ (2007, S. 8).

Von der rechtlichen Einschätzung abgesehen, zeigt dies zum einen, dass die ‚Weiterentwicklung von Kompetenzen‘ dem rezenten Berufsbild formal zugeschrieben werden kann. Zum anderen zeigt sich, dass viele Bundesländer – im Verständnis einer eigenverantwortlichen Lehrprofession – die Verantwortung sich fortzubilden bei jeder einzelnen Lehrkraft selbst sehen. Zwar ist die Anforderung in diesem Verständnis bereits historisch hinterlegt, wird aber „mit dem neuen Leitbild von Schule – erweiterte Selbstständigkeit und Ergebnisverantwortung – [...] in den letzten Jahren [...] zunehmend zu einem Instrument für Schulentwicklung“ und damit doppelt aus der historischen Perspektive gelöst (Dascher 2009, S. 491). Einerseits wird die Entwicklung von Kompetenzen immer stärker zu einer kontrollierten (kollektiven) ‚Fortbildungspflicht‘, speziell was gesamtschulische Themen angeht. Hierzu lässt sich die Teilnahmepflicht an ‚pädagogischen Tagen‘ (schulinterne Lehrkräftefortbildung) anführen. Vor allem aber wird durch die moderne Schule der klassische ‚Fortbildungsauftrag‘ andererseits immer mehr zu einem ‚Weiterbildungsauftrag‘ für die einzelne Lehrkraft, wie im nächsten Absatz gezeigt wird. Die Realität zeigt aber auch, „dass Lehrkräfte durchaus auch ohne eine einzige Fortbildung auskommen und trotzdem durch das Berufsleben kommen“ (Jäger und Bodensohn 2007, S. 5). Jäger und Bodensohn beziehen sich dabei auch auf die Recherchen von Jeannette Goddar (2005) zum Thema Bildungsreform, die daraus einen Artikel mit dem Titel ‚Einmal Lehrer, immer Lehrer‘ verfasst hat.

Mit Punkt 5 der obigen Aufzählung ‚Beteiligung an der Schulentwicklung‘ wird maßgeblich eine Modernisierung des Berufsbildes vorangetrieben, hin zur Mitarbeit und Mitverantwortung für die Gesamtorganisation Schule und ihre Entwicklung. „Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen

Evaluationen“ (KMK 2019, S. 3) sowie eine „vermehrte Zusammenarbeit im Kollegium“ (Messner und Reusser 2000b, S. 158).³⁸

„Historisch betrachtet bilden kooperative Arbeitsweisen zwischen Lehrkräften in der Schule die Ausnahme. In der universitären Lehrerbildung wird Kooperation weder gelehrt noch modelliert, zudem erfahren Lehrkräfte in der Regel wenig Unterstützung in diesem Bereich von Kollegen oder Vorgesetzten“ (Bonsen und Frey 2014, S. 165).

Dabei ist die kooperative Zusammenarbeit für Martin Bonsen und Kristina A. Frey nicht nur eine formal zu erfüllende Aufgabe, sondern sie gilt für sie als eine „Gelingensbedingung von Schul- und insbesondere Unterrichtsentwicklung“ (ebd.). Insbesondere „die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ profitieren nachweislich von der Zusammenarbeit, woraus sich eine „empirische Begründung für die Ausweitung der Lehrerverbände in Schulen“ ableiten lässt (Bonsen und Frey 2014, S. 167). Peter Dascher bezeichnet die ‚Beteiligung an der Schulentwicklung‘ als eine „professionelle Metakompetenz“ (Dascher 2009, S. 490f). Aus dieser ergibt sich zwangsläufig eine reflexive Kontrolle des eigenen Handelns, mit dem Ziel einer Verbesserung des eigenen Unterrichts und darüber hinaus des gemeinsamen Lehrplans.

„Das bedeutet, daß nur durch teamartige Kooperation von Lehrern der Gefahr entgegengewirkt werden kann, daß sich für die Schülerinnen und Schüler der schulische Erziehungs- und Bildungsprozeß aufzulösen beginnt in eine Reihe isolierter Veranstaltungen, die keinen Sinnzusammenhang erkennen lassen“ (Rolff 1995, S. 35).

Das berufsbezogene Wissen und Können drehen sich damit nicht mehr nur um den eigenen Unterricht. Insgesamt rückt die Entwicklung der organisationalen Institution Schule stärker in das Blickfeld der einzelnen Lehrkraft, wobei sie gleichzeitig „eine Umstellung von einer Sicht des Primats der Quantität von organisationalen Vorgängen hin zu einer Vorstellung von Qualität in der Organisationsentwicklung [erfährt]. Die Frage nach der inhaltlichen Qualität von Schule, Lehrerverbände und Unterricht steht damit im Vordergrund“ (Gómez Tutor 2006, S. 20). Ähnlich wie die Kooperation zwischen Lehrkräften spielt die (‚neue‘ Aufgabe der Beteiligung an der) Schulentwicklung in den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung eine untergeordnete Rolle. Deshalb müssen die erforderlichen Kompetenzen zur Erfüllung der Aufgabe häufig berufsbegleitend (informell, non-formal oder formal)³⁹ angeeignet werden, quasi als Weiterbildung zur schon bestehenden Berufsfähigkeit.

³⁸ Die zuvor beschriebene ‚Weiterentwicklung von Kompetenzen‘, das heißt, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen, kann aber auch als Teil von Schulentwicklung betrachtet werden. Beispielsweise, wenn man das Modell von Hans-Günter Rolff zugrunde legt, der ‚Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung‘ begreift (vgl. Rolff 2010).

³⁹ Während die selbstständige, tägliche Entwicklung des Einzelnen als informelle Fortbildung betrachtet werden kann, haben die schulinternen ‚pädagogischen Tage‘ bereits non-formellen Charakter. Der Studiengang ‚Schulmanagement‘ des ‚Distance and Independent Studies Center‘ an der TU Kaiserslautern, ist ein Beispiel für ein formales Angebot an Lehrkräfte, die eine Funktion in der Schulleitung oder Bildungsverwaltung anstreben. Ziel des Studiengangs ist es, die hierfür erforderlichen Kompetenzen (weiter) zu entwickeln.

Bereits diese kurze Betrachtung des übergeordneten Anforderungsprofils zeigt, dass das (moderne) Berufsbild einer Lehrkraft einen Spagat zwischen Spezialisierung und Generalisierung zu vollziehen scheint. Es ist nicht mehr nur der fertig ausgebildete Fachexperte für den umgangssprachlichen ‚Einzelkampf‘ gefragt, sondern der sich ständig weiterentwickelnde, breit aufgestellte, professionelle Teamplayer. Die Lehrkraft von heute scheint sich – im Sinne einer Allgemeinbildung – einem breiten Aufgabenspektrum widmen zu müssen, dies aber auf dem jeweiligen Niveau eines Experten.

Noch deutlicher wird diese Feststellung, wechselt man von der ‚Makroebene‘ in eine Art ‚Mesoebene‘ der beruflichen Anforderungen. Hier wird noch einmal klar, dass dieser Spagat sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Ebene aufweist.⁴⁰ Das Ziel der modernen Schule ist es nämlich, „nicht mehr eine Masse von gehorsamen Bürgern, sondern selbstdenkenden Menschen, welche für sich, ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt gegenüber Verantwortung übernehmen“, auszubilden (Hunziker 2014, S. 23f). Viele neue Anforderungen werden daher als selbstverständlich von außen an den Beruf herangetragen. Damit junge Menschen die gesellschaftlichen Herausforderungen von heute und morgen zu bewältigen wissen, werden Themen wie Wirtschaft (bzw. wirtschaftliches Verständnis), (gesunde) Ernährung, interkulturelle Kompetenzen, digitale Medien und/oder Programmieren gefordert. Abbildung 3 zeigt eine Liste von Fächern, die sich die ‚Deutschen‘ laut YouGov (Stand 2019) neben den traditionellen Fächern wünschen, bzw. als Pflichtfächer vorstellen können.

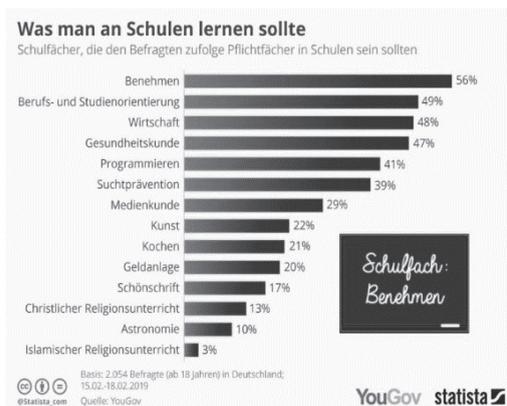


Abbildung 3: Was man an Schulen lernen sollte (YouGov, zitiert nach de.statista.com 2019).

Noch bevor auf solche Forderungen mit neuen Schulfächern reagiert wird – falls es dazu überhaupt kommen sollte – wird in vielen Fällen versucht, die Themen inhaltlich passend in die Lehrpläne oder in fächerübergreifende Projekte zu

⁴⁰ Die europäische ‚Migrationskrise‘ der Jahre 2015/16 und die Corona-Pandemie der Jahre 2020/21 zeigen, dass neue Aufgaben und Herausforderungen immer schneller vom System Schule umgesetzt werden müssen.

integrieren. Besonders die Themen ‚Inklusion‘ und ‚Digitalisierung‘⁴¹ haben als Querschnittsthemen in den letzten Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit und eine Umsetzungswelle erfahren, die nicht zuletzt durch Maßnahmen wie die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ oder den ‚DigitalPakt Schule‘ gefördert worden sind. Lehrkräfte werden dazu angehalten, diese Themen, wenn möglich, in ihrem Unterricht und Handeln zu berücksichtigen. Die ‚Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen‘ (DO-Schulen) in Rheinland-Pfalz verpflichtet Lehrkräfte beispielsweise dazu, die „pädagogische Begleitung bei[m] Aufbau und Pflege einer digitalen Lehr- und Lernumgebung“ zu leisten (MB 2019, S. 153). Und das Rheinland-Pfälzische Schulgesetz fordert von Schulen und Lehrkräften einen Beitrag zur „Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund [...] [sowie die Mitarbeit zur] Entwicklung eines inklusiven Schulsystems“ (Landtag RLP 2016, S. 7). Während die Einbettung der Digitalisierung (als Thema und Werkzeug) in den Unterricht im Jahr 2018 für die meisten Lehrkräfte (87%) keine große Herausforderung zu sein scheint, fühlen sich bezüglich der Umsetzung des Themas ‚Inklusion‘ 22% der Lehrkräfte unsicher (78% sicher) (vgl. forsa 2018a). 2020 zeigte sich pandemiebedingt aber auch, dass „nur wenige Schulen [...] gut auf die plötzliche Umstellung auf digitales Lernen vorbereitet“ sind (Eickelmann und Drossel 2020, S. 2). Wie Herausforderungen gefühlt oder erlebt werden, hängt also klar von den äußeren Umständen und Zwängen ab, die auf den/die Einzelne/n wirken. Möglicherweise wurde das Thema ‚Digitalisierung‘ und/ oder die Umsetzung von Maßnahmen zur Digitalisierung bislang nicht als Herausforderung gesehen, weil sie für viele Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle spielen.⁴²

Neben dieser, den Kern des Unterrichtens betreffenden Vielfalt an Anforderungen – die alleine schon als Herausforderung für die professionelle Entwicklung des Einzelnen gesehen werden können – müssen sich Lehrkräfte einer Fülle an weiteren Aufgaben stellen. Simone Fleischmann (Präsidentin des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands) schreibt in ihrem ‚Klagebrief‘ an die bayerischen Grundschullehrkräfte, dass „[d]ie Kernproblematik aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer [...] jedoch unbeantwortet [bleibt] und die heißt: Wieviel **Zusatzarbeit** sollen Lehrerinnen und Lehrer angesichts der eh schon enorm gestiegenen Anforderungen denn noch leisten?“ (Fleischmann 2017, S. 1, Hervorhebung im Original). Zumeist können diese ‚Zusatzarbeiten‘ dem Arbeitsbereich ‚Schulentwicklung‘ zugeordnet werden. So sollen nach der ‚DO-Schulen‘ Lehrkräfte beispielsweise an der

⁴¹ Beide Themen werden derzeit in die Curricularen Standards des Landes RLP eingearbeitet. Auf Ebene der KMK sind diese in den ‚Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung‘ (online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) und in den ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ (online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) bereits berücksichtigt.

⁴² Welchen Einfluss der coronabedingte Distanzunterricht auf die Einstellung von Lehrkräften gegenüber der Digitalisierung des Bildungssystems hat, müsste untersucht werden.

Lehrkräftebildung mitwirken oder die „Betreuung von Sammlungen, Büchereien und anderen Lehrmitteln“ übernehmen (MB 2019, S. 152f). Als Klassenleitung kommen noch einmal spezielle Aufgaben hinzu, darunter die „Vorbereitung des Übergangs beim Wechsel einer Schülerin oder eines Schülers in eine andere Schule und bedarfsorientierte Durchführung von Übergabegesprächen“ (ebd., S. 153).

Lange Zeit lag der schulische Erfolg allein in der Verantwortung der Schüler*innen. Die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland hat mit dieser Vorstellung (auch) formal gebrochen und nimmt immer stärker die Lehrkraft in die Verantwortung. Lehrkräfte werden „weniger als ‚Unterrichtende‘, sondern als *Organisatoren/Organisatorinnen von Lernprozessen* in den Blick genommen. Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, Lernarrangements zu planen und anzubieten, also Lernsituationen herzustellen“ (Kiper 2001, S. 17, Hervorhebung im Original). Mit anderen Worten, der Unterricht gilt nicht mehr als fertige Ware, die angeboten wird – egal ob verstanden oder nicht – sondern die Lehrkraft trägt Sorge dafür, passende Lernarrangements zu organisieren, quasi als Lernhelfer zu agieren. Als ein Beispiel dafür lässt sich § 48 Absatz 5 der Rheinland-Pfälzischen ‚Schulordnung‘ von 1989 lesen, der noch in der heutigen Fassung der Schulordnung vorhanden ist. Dort findet sich die ‚1/3-Regel‘ auch ‚Drittelersass‘ oder ‚Drittelparagraph‘ genannt. Nach dieser sollen Klassen- oder Kursarbeiten wiederholt werden, wenn 1/3 der Schüler*innen schlechter als ‚ausreichend‘ abschneiden (vgl. BaMaV RP 1989). Auch professionsintern wird die ‚1/3-Regel‘ in diesem Sinne verstanden, wie die Anmerkungen des Rheinland-Pfälzischen Philologenverband⁴³ zur Schulordnung zeigen. So schreiben Werner Keym et al.:

„Sind ein Drittel oder mehr der erbrachten Leistungen einer Klassen- oder Kursarbeit oder einer schriftlichen Überprüfung ‚unter dem Strich‘, so gibt es zwei idealtypische Ursachen: Schlechte Schülerleistungen oder Überforderung durch den Lehrer. Zumeist wird (drittens) ein ‚Mischfall‘ vorliegen. Insofern erscheint es ratsam, wenn Sie als Lehrer sich zunächst einmal selbstkritisch überprüfen, ob Ihre Aufgabenstellung und das geforderte Leistungsniveau angemessen waren“ (Keym et al. 2010, S. 16).

Nach wie vor wird die ‚1/3-Regel‘ auch von politischen Akteuren dahingehend interpretiert, dass die Lehrkräfte mit ihrem Unterricht dafür Sorge tragen, dass die Schüler*innen den Lerninhalt verstehen. Dies zeigt beispielsweise die Aussage von Mareike Wulf. Die bildungspolitische Sprecherin der CDU-Landtagsfraktion Niedersachsen möchte den bestehenden Paragraphen zur ‚1/3-Regel‘ (in Niedersachsen im Erlass zu den ‚Schriftlichen Arbeiten in den allgemeinbildenden Schulen‘ zu finden) beibehalten und nimmt die Lehrkräfte in die Pflicht. Ihrer Meinung nach müsse es der „pädagogische Anspruch [...] [jeder Lehrkraft] sein, dass ein überwiegender Teil der Klasse die Anforderungen [einer Leistungsüberprüfung] schaffe“ (Wulf, zitiert nach dpa 2018). Stefan Politze (schulpolitischer Sprecher der SPD Niedersachsen) äußert sich laut dpa ähnlich zu diesem Thema (vgl. ebd.). Die ‚1/3-Regel‘ ist jedoch keinesfalls unumstritten, da sie häufig durch Änderungen am Notenschlüssel versucht wurde zu umgehen. Die sich darauf beziehende Kritik von

⁴³ Der Rheinland-Pfälzische Philologenverband ist ein gewerkschaftlicher Zusammenschluss von Rheinland-Pfälzischen Lehrkräften an Schulen. Der Landesverband wird auf Bundesebene durch den deutschen Philologenverband vertreten.

Lehrkräften hat in Nordrhein-Westfalen dazu geführt, dass die Landesregierung die Regel 2006 abgeschafft hat, trotz Widerstandes des ‚Landeselternrats der Gesamtschulen‘ in Nordrhein-Westfalen (vgl. Plümpe 2005).

Mit der Forderung nach qualitativ hochwertigem Unterricht, geht aber auch die Verpflichtung (der Bildungspolitiker bzw. des Staates) einher, Lehrkräfte entsprechend zu fördern. Dies geschieht formal über die bereits erwähnte gesetzliche Festlegung von Fortbildungszielen, aber auch direkt über die Angebote der staatlich organisierten Fortbildungsträger. In Rheinland-Pfalz ist dies das ‚Pädagogische Landesinstitut‘. Mit dem kontinuierlichen Ausbau der dritten Phase der Lehrkräftebildung wird noch einmal deutlich, dass auch die Verantwortlichen im Bildungssystem nicht mehr davon ausgehen, dass Lehrkräfte mit Phase zwei und dem 2. Staatsexamen abschließend ausgebildet sind.

Der öffentliche Diskurs über die Unterrichtsqualität ist keinesfalls neu, genauso wenig wie die Forderungen nach einem fachlich perfekten, modernen, respektvollen, gemeinschaftlich ausgerichteten, gerechten, transparenten und nicht zuletzt engagierten, mit anderen Worten professionellen Handeln von Lehrkräften. Für Diemut Ophardt gehört „die Frage nach der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern zu einem der zentralen Themen der aktuellen Debatte“ (Ophardt 2006, S. 4). Der Arbeitsmediziner Wolf Müller-Limmroth fasst die Thematik wie folgt zusammen:

„Gerecht soll [der Lehrer] sein und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aidsaufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nacht und Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdliche Richtung zu führen und zwar so, daß alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielen ankommen“ (Müller-Limmroth 1998, zitiert nach Ofenbach 2006, S. 8).

Möglicherweise ist diese Beschreibung auch eine Reaktion auf den politischen Diskurs der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts. Gerhard Schröder bezeichnete Lehrkräfte 1995 als ‚faule Säcke‘, damals noch als Niedersächsischer Ministerpräsident. Dass er dieses Urteil 2020 revidiert, fällt auch wegen seiner politischen ‚Irrelevanz‘ nicht mehr ins Gewicht (vgl. rnd und dpa 2020). Beide Beschreibungen (Müller-Limmroths und Schröders) fielen noch bevor die Erkenntnisse und Auswirkungen des ‚Programme for International Student Assessment‘, besser bekannt als ‚PISA-Test‘, auf das deutsche Schulsystem absehbar waren. Seit den PISA-Studien der OECD wird die Unterrichtsqualität – und damit die verantwortlichen Lehrkräfte – von einer breiten Mehrheit der Gesellschaft kritisch(er) betrachtet. Galt bis dahin das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich als herausragend, findet durch den Vergleich die bestehende Kritik und die Zweifel verschiedener Experten und Bildungspolitiker zunehmend Gehör. Rolf Arnold spricht retrospektiv betrachtet von „überlieferten Irrtümern“ die dem „Bildungsdenken und [den] bildungspolitischen Positionen, die den Strukturgestaltungen in der Bundesrepublik Deutschland zu Grunde liegen [...] [in] internationalen Kontakten

immer deutlicher zutage traten“ (Arnold 2021, S. 100). „Diese Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass die herkömmliche Struktur des Schulsystems sowie auch der Lehrerberuf generell sehr stark unter Druck geraten sind. Die Tendenz zu einem integrierten Schulsystem, [...] ist deutlich zu erkennen“ (Terhart 2016, S. 28). Terhart glaubt im rezenten Zeitgeist außerdem einen gesellschaftlichen

„Wandel der Gerechtigkeitsvorstellung zu erkennen: Es geht nicht mehr um die Repräsentanz von Kindern aus verschiedenen Bildungsmilieus (Verteilungsgerechtigkeit zwischen Großgruppen – das Thema der 1960er/70er Jahre), sondern darum, jedes einzelne Kind in seiner Besonderheit anzuerkennen und entsprechend seinen Möglichkeiten zu fördern (Anerkennungsgerechtigkeit für jedes Individuum). ‚Individuelle Förderung‘ ist eine der Leitmaximen der modernen Schulpädagogik geworden; die sehr massiv betriebene Politik der ‚Inklusion‘ ist ein konsequenter Ausdruck dieser Grundhaltung. Und dies alles definiert neue Herausforderungen an die Lehrerberufe“ (Terhart 2016, S. 28).

Während Terhart die ‚Herausforderung‘ des modernen Berufsbilds für das individuelle Agieren von Lehrkräften und nachgelagert die Ansprüche an die Ausbildung beschreibt, geht Arnold auf die Chancen für die Lehrkräftebildung ein. Die 2001 veröffentlichten PISA-Ergebnisse und die Änderung des Hochschulrahmengesetzes im August 2002 (anlässlich der Bologna-Reform) sind für ihn ein Anzeichen dafür, dass man in Deutschland damit „begann, sich deutlicher an den Kompetenzen und dem Outcome von Bildungsprozessen zu orientieren und nach den Strukturbedingungen und Formen nachhaltigen Lernens zu suchen“, statt dem Humboldtschen Bildungsideal hinterher zu jagen (Arnold 2021, S. 100). So hat Rheinland-Pfalz, unter Mitwirkung von Arnold, den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil im Lehramtsstudium bereits 2003 weitergedacht und durch das Fach ‚Bildungswissenschaften‘ modernisiert (vgl. MBWWK 2003, S. 5), noch bevor die ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ durch die KMK 2004 beschlossen worden sind. Im Zuge der KMK-Standards wurden auch die Fachdidaktiken an den Universitäten immer stärker ausgebaut, galten sie bis dahin als „noch unzureichend institutionalisiert und haben auch nicht immer die Anerkennung als Fach gefunden, die von den Programmtexten der Lehrerbildung gefordert wird“ (KMK 2004a, S. 10). Inzwischen sind in den meisten deutschen Universitäten mit Lehramtsstudiengängen neben den Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften die Fachdidaktiken etabliert. Sie bilden sozusagen den Brückenschlag zwischen Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften. Deutlich wird dies auch durch die explizite Erwähnung der Fachdidaktiken als „Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen“ (neben den Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften) (KMK 2019, S. 3).

Über die zugrundeliegende Aufgabenvielfalt, Themenvielfalt und den Qualitätsanspruch, dem sich Lehrkräfte ausgesetzt sehen, scheinen auch die

Erwartungen⁴⁴ der unterschiedlichen ‚Bezugsgruppen‘ (in der Fachsprache ‚Erwartungsträger‘ genannt) an den Rollenträger ‚Lehrkraft‘ in den vergangenen Jahrzehnten deutlicher (wahrnehmbar) zum Vorschein zu treten⁴⁵. Lehrkräfte sind nicht nur den abstrakten Erwartungen der Öffentlichkeit in Form von Qualitätsansprüchen ausgesetzt, die stellvertretend durch die Politik rechtsverbindlich festgehalten werden – wie die vorherigen Absätze zeigen – auch Schüler*innen, Eltern, Kollegen und Vorgesetzte haben konkrete Erwartungen gegenüber der einzelnen Lehrkraft. Auf Basis der Übersicht von Elfriede M. Jung-Strauß (2000) – die die Untersuchungen zu ‚Burnout bei Lehrern‘ von Anne-Rose Barth (1997) und die darin festgehaltenen Ergebnisse zu ‚Lehrerrollen‘ und (an diese gerichtete) Erwartungen zugrunde legt – zeigt Martin Rothland und Ewald Terhart, in einer überarbeiteten und erweiterten Darstellung, wie sich aus den Erwartungen eine Rollenvielfalt für Lehrkräfte ergibt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Rothland und Terhart 2007, S. 19)

Erwartungen	„Lehrerrollen“	Aufgaben
1. Erwartungen der Schüler Wissensvermittlung Beratung, Hilfe Führung, Anleitung Orientierung Freundschaft Sexualität	Fachmann, Wissender Berater, Helfer Vorbild Freund, Kumpel Geschlechtsrolle	Unterrichten Beraten, helfen Erziehen Zusammenarbeiten
2. Erwartungsträger Eltern Wissensvermittlung Förderung Zusammenarbeit Beratung, Hilfe Entlastung, Verwahrung	Fachmann Partner Ratgeber, Helfer Entlaster	Unterrichten Zusammenarbeiten Beraten, erziehen Aufbewahren, beaufsichtigen
3. Erwartungsträger Kollegen Anteilnahme Unterstützung, Entlastung, Hilfe Solidarität	Arbeitskollege Interessent, Freund Mithelfer, Berater Mitsstreiter	Kooperieren Helfen, unterstützen Beraten
4. Erwartungsträger Vorgesetzte Alles soll „funktionieren“ Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung Legitimation der Schule Entwicklung der Schule Weiterbildung, indiv. Entwicklung	Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator Funktionsstelleninhaber Imagepfleger, Berichtser Schulentwickler Lernender	Verwalten, organisieren, beaufsichtigen, innovieren Funktionsaufgaben übernehmen Öffentlichkeitsarbeit betreiben
5. Erwartungsträger Öffentlichkeit Wissensvermittler (Qualifikation) Enkulturation Allokation Integration/Legitimation Beratung Verwahrung und Wiederherstellung	Fachmann Beurteiler Schullaufbahnberater, Berufsberater Erzieher Verwahrer, Therapeut	Unterrichten Beurteilen Beraten Erziehen Aufbewahren

⁴⁴ ‚Normative Erwartungen‘ beschreiben die Ansichten einer Person darüber, wie eine andere (oder mehrere andere) sich in ihrer Rolle zu verhalten hat, während ‚antizipatorische Erwartungen‘ die Vermutung einer Person darüber beschreibt, was eine andere Person (oder mehrere andere Personen) wahrscheinlich tun wird. Wenn hier von Erwartung gesprochen wird, soll erstere Definition verstanden werden.

⁴⁵ Zumindest was die öffentliche Wahrnehmung angeht, kann vermutet werden, dass das wissenschaftliche Interesse und die Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrkräftebildung, die verschiedenen Erwartungsträger und die durch sie verursachten Rollenkonflikte für alle Beteiligten sichtbar gemacht hat, während die Widersprüche für Lehrkräfte selbst schon immer (latent) sichtbar waren.

Die einzelnen Zeilen, sortiert nach Erwartungsträgern, zeigen deutlich, dass an Lehrkräfte eine Fülle von Erwartungen und damit verbunden Rollen herangetragen werden. Die Erwartungen sind teils deckungsgleich, teils widersprechen sie sich. Lehrkräfte sehen sich daher der Situation ausgesetzt, den jeweiligen Ansprüchen der einzelnen Gruppen in ihrer täglichen Arbeit gerecht zu werden und wenn nötig die verschiedenen Rollen zu harmonisieren. Colin Cramer sieht dabei „die Notwendigkeit, vom Selbstbild im Sinne des authentischen oder eigentlichen ‚Ich‘ zu abstrahieren und die jeweils erforderliche Rolle einzunehmen“ (Cramer 2011, S. 17).

Professionstheoretisch interessant ist auch, dass sich das (Berufs-)Bild von Lehrkräften nicht nur inhaltlich, sondern auch geschlechterhierarchisch verändert hat. Auch mit der durchgängigen Verwendung des geschlechtsneutralen Begriffs ‚Lehrkraft‘ soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass „der Beruf in der Realität durch Lehrerinnen dominiert“ wird (ebd., S. 30). Dieser Prozess wird von Dietlind Fischer, Juliane Jacobi und Barbara Koch-Priewe zurecht als ‚Demokratisierung‘ und ‚Humanisierung‘ interpretiert (vgl. Fischer, Jacobi, Koch-Priewe 1996, nach Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012, S. 28). Gleichzeitig herrscht Uneinigkeit darüber, ob mit den veränderten Zugangsbeschränkungen⁴⁶ auch eine Gleichstellung beider Geschlechter erreicht wurde. Wie in vielen anderen Berufen, wird häufig versucht, diese Frage mit Blick auf die Leitungsebene und das dort herrschende Geschlechterverhältnis zu beantworten. Cramer scheint dabei keine Benachteiligung von Frauen (mehr) zu erkennen. Für ihn ist die von Hansel (1995) und Lundgreen (1999) angeführte Unterrepräsentanz von Frauen „in jüngster Zeit [...] nicht länger haltbar, da viele Schulleitungsstellen von Frauen besetzt werden“ (Cramer 2011, S. 30)⁴⁷. Mit Blick

⁴⁶ „Frauen waren noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts faktisch vom Lehramt an höheren Schulen ausgeschlossen. Auch heute machen sie an Gymnasien nur gut die Hälfte des Lehrpersonals aus, an den Grund- und Hauptschulen aber sind mehr als drei Viertel der Lehrkräfte weiblich“ (Cramer 2011, S. 30).

⁴⁷ Eine These die es zu prüfen gilt. Für das Land RLP lässt sich festhalten, dass im Schuljahr 2019/20 von den 511 Personen mit Schulleitungsfunktion in berufsbildenden Schulen 336 männlich waren und 175 weiblich, bei einer paritätischen Geschlechterverteilung der Kollegien (vgl. StLa RLP 2020b, S. 21 u. 23). Bei den allgemeinbildenden Schulen ist ein Vergleich auf Grund der Datenlage schwieriger. Es lässt sich sagen, dass es im Schuljahr 2019/20 etwa zweieinhalb Mal so viele Lehrerinnen an allgemeinbildenden Schulen in RLP gab wie Lehrer, Lehrer sich jedoch fast doppelt so viele Stunden als Schulleitung anrechneten wie Lehrerinnen (vgl. StLa RLP 2020a, S. 12–13). Die größte Differenz erfolgte an Gymnasien und integrierten Gesamtschulen, bei drei Mal bzw. fast drei Mal so hoher Stundenzahl männlicher Lehrkräfte gegenüber ihrem weiblichen Pendant. Dabei lag deren Anteil an den Kollegien von Gymnasien und integrierten Gesamtschulen jeweils unter denen ihrer weiblichen Vertreter (vgl. ebd. S. 21 u. 23). Die größte Missrepräsentation findet jedoch an Grundschulen statt. Während knapp 90% der Kollegien weiblich besetzt sind (9692 Lehrerinnen zu 1160 Lehrern), werden auch hier etwa ein Drittel mehr Stunden für die Schulleitung von Lehrern abgerechnet (11.253 zu 8.854 Stunden) (vgl. ebd., S. 12, 20 u. 22). Die Abrechnung der Wochenstunden für die Schulleitung wird nur für Grund- und Hauptschulen kombiniert ausgewiesen. Bei einer Anzahl von nur neun Hauptschullehrkräften in RLP (davon sechs weiblich) scheint der Vergleich dennoch zulässig.

auf das gesamte Bildungssystem halten Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper Frauen nach wie vor für unterrepräsentiert. Aber auch sie verweisen mit Blick auf die Organisation Schule auf Studien, die auf eine Annäherung der Geschlechterverteilung in Leitungspositionen hindeuten (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012, S. 28).

2.3.2 Debatten, Modernisierungsbestrebungen und konkrete Maßnahmen

Innerhalb des historischen Abrisses und des Gegenwartsbezugs ist immer wieder angedeutet worden, dass die Modernisierungsmaßnahmen der Profession als ein Resultat kontrovers diskutierter Entwicklungen gesehen werden müssen. Diese begleitenden Debatten wurden sowohl professionsintern (Lehrkräfte, Schulleiter), wie extern (Bildungspolitiker, Erziehungswissenschaftler, Wirtschaftsvertreter) geführt⁴⁸. Im Folgenden soll exemplarisch und in Kürze auf zwei für diese Arbeit relevante Diskurse eingegangen werden: Zum einen auf die Frage, ob professionelles Verhalten Resultat einer ‚Lehrpersönlichkeit‘ ist oder primär eine erlernbare ‚Expertise‘. Zum anderen wird die Frage erörtert, welchen Stellenwert digitale Medien in der organisationalen Institution Schule haben sollen (inhaltlich wie technisch) und wie sie zur Professionalisierung beitragen können.

2.3.2.1 Die Lehrpersönlichkeit

Lange hat man in der Lehrkräftebildung darüber diskutiert, ob das professionelle Verhalten von Lehrkräften (ausschließlich) im Zusammenhang mit der Ausbildung steht, oder ob bestimmte (dispositionelle) Persönlichkeitsmerkmale ausschlaggebend sind (siehe Herrmann und Hertramph 1997; Tausch und Tausch 1998; Bromme und Haag 2004; Bohnsack 2004; Terhart 2007; Eckert und Sieland 2016).⁴⁹ Mit anderen Worten, ob es den ‚guten‘ Lehrer a priori gibt und was ihn auszeichnet (vgl. Weinert und Helmke 1996, S. 225f).⁵⁰

Zugrunde liegt dabei auch die uralte Debatte darüber, ob das menschliche Verhalten generell auf seine genetische Natur oder auf die es beeinflussende Umwelt zurück zu führen ist. Im englischsprachigen Raum wird diese Diskussion unter dem Label ‚nature vs. nurture‘ geführt. Der Wissenschaftsjournalist Matt Ridley fasst den aktuellen Stand der Wissenschaft daher passend in seinem Buchtitel ‚nature via nurture‘ zusammen (Ridley 2003). Statt von einem Gegensatz auszugehen – einem entweder ‚von Natur aus‘ oder ‚angelernten‘ Handeln – glaubt man heute, dass ein Wechselspiel zwischen dem Erbgut und den äußeren Einflussfaktoren, wie Erziehung, Bildung und Sozialisation, stattfindet. Die natürlich angelegten genetischen

⁴⁸ Rezente Diskurse sind unter anderem die Höhe des Volldeputats (Reduzierung bzw. Anpassung an das Aufgabenspektrum), die besoldungsrechtlich Gleichstellung aller Lehrämter, die Defragmentierung der Fächer durch fächerübergreifenden Unterricht oder die bereits erwähnten Themen ‚Entwicklung eines inklusiven Schulsystems‘ (Erweiterung des pädagogischen Auftrags) und ‚Verzahnung der Phasen 1 und 2 der Lehrkräftebildung‘.

⁴⁹ Eine Kritik am Persönlichkeitsansatz lautet: Persönlichkeit kann kein professionelles Merkmal sein, weil es weder gefördert, noch überprüft werden kann (wie beispielsweise Wissen). Diese Diskussion findet auch unter den Begriffen Haltung (Schwer et al. 2014) oder Berufsethos (Schönknecht 2005) statt.

⁵⁰ Weinert und Helmke widmen sich der Frage, welche Rolle die Lehrkraft für den Erfolg des Lehrens spielt und welche Kriterien in diesem Zusammenhang stehen.