

„Ihr kriegt das Dezemberblatt“ – Professionelles Handeln im Lichte von Professionstheorie(n)

11

Marcus Syring

1. Einführung

„Ich bin superwichtig!“ titelte die Wochenzeitung „Zeit“ im Januar 2013 und bezog sich dabei auf eines der Ergebnisse der Hattie-Studie (Hattie et al., 2013), wonach Lehrkräfte einen hohen Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schüler*innen haben. Was es aber genau ist, was eine Lehrkraft zu einer professionellen Lehrkraft macht, bleibt in der Wissenschaft (wie vermutlich auch in der Öffentlichkeit) umstritten. Neben unterschiedlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildern und Metaphern (z. B. „Gärtner*in“, „Coach“, „Trainer*in“, „Zirkusdirektor*in“ etc.; Herzog & Makarova, 2011), die eher im öffentlichen Diskurs zu finden sind, werden in der Professionsforschung unterschiedliche Ansätze diskutiert, die beschreiben, was eine Lehrkraft ausmacht (Bestimmung von Professionalität), wie sie zum professionellen Handeln befähigt wird (Professionalisierung) und was den Lehrerinnen- und Lehrerberuf generell charakterisiert (Profession). In diesem Beitrag werden drei, teils stark gegensätzliche Professionsansätze (Tillmann, 2011) aufgrund ihrer historischen und aktuellen Bedeutsamkeit (Herzmann & König, 2016) vorgestellt: Der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Professionsansatz. Anhand einer in fünf Fälle unterteilten Sequenz vom Beginn der BNT-Stunde, in der ein Arbeitsblatt als Monatsaufgabe für ein von den Schüler*innen zu führendes „Baumtagebuch“ ausgeteilt wird, sollen Antinomien aus dem strukturtheoretischen Ansatz sowie Kompetenzen aus dem kompetenztheoretischen Ansatz exemplarisch herausgearbeitet werden. Aus Platzgründen wird auf

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75395>



eine Analyse der Fälle aus berufsbiografischer Sicht verzichtet, wenngleich es Analyseansätze aus dieser Perspektive gäbe.

2. Professionstheorien

Die Erforschung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs sowie von Lehrer*innen und ihrer Ausbildung ist durch eine große Heterogenität an Theorieansätzen und unterschiedlichen grundlagentheoretischen Setzungen sowie verschiedener Methodologien und Forschungsmethoden gekennzeichnet (Tillmann, 2011). Grundsätzlich lassen sich im genannten Forschungsfeld Arbeiten finden, die sich (stärker) Fragen der Profession, Fragen der Professionalisierung oder Fragen der Professionalität widmen. Unter einer Profession versteht man im berufssoziologischen Sinne einen besonderen, herausgehobenen Beruf, der durch Ungewissheiten in der Ausübung gekennzeichnet ist und dadurch gegenüber anderen Berufen einen besonderen Status einnimmt (Cramer, 2020; Stichweh, 1977). Mit *Professionalisierung* meint man die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz für einen Beruf (professionell werden). Daraus folgend kann man unter *Professionalität* den angemessenen und erfolgreichen Vollzug eines Berufs verstehen. Professionstheorien oder -ansätze beschäftigen sich mit den eben genannten Aspekten und beantworten Fragen wie etwa: „Was kennzeichnet den Lehrerinnen- und Lehrerberuf?“, „Wie agieren erfolgreiche Lehrkräfte?“, „Wie wird man Lehrer*in?“, etc. Je nach Handbuch, Studienbuch oder Lehrwerk finden sich unterschiedlich viele Professionsansätze (vgl. z. B. den Überblick bei Tillmann, 2011). Im Folgenden werden, wie in der Einleitung dargelegt, drei wesentliche Ansätze näher beschrieben.

2.1. Der strukturtheoretische Professionsansatz

Aufbauend auf den Grundlagen soziologischer Arbeiten von Oevermann (1996) und auf der Basis qualitativ-rekonstruktiver Forschung entwickelte vor allem Helsper (1996) den strukturtheoretischen Professionsansatz. Der Kern des Ansatzes besagt, dass das Handeln von Lehrkräften von Spannungen und Widersprüchen beziehungsweise Handlungsambivalenzen durchzogen ist (Helsper, 2004, 2011). Die dadurch entstehenden Unsicherheiten kennzeichnen den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, sie gilt es auszuhalten. Professionalität bedeutet also Handeln unter dieser Unsicherheit. Helsper (2010) bezeichnet die Widersprüche als Antinomien, und versteht darunter die „Gültigkeit einander eigentlich ausschließender Positionen“ (Helsper, 2010, S. 34). Elf Antinomien sind konstitutiv für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (siehe Tab.1).

Konstitutive Antinomien des professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns als potenzierte, stellvertretende und diffus-spezifische, vermittelnde Lebenspraxis	
1. Ungewissheitsantinomie	7. Praxisantinomie
2. Differenzierungsantinomie	8. Autonomieantinomie
3. Begründungsantinomie	9. Symmetrieantinomie
4. Sachantinomie	10. Subsumtionsantinomie
5. Vertrauensantinomie	11. Organisationsantinomie
6. Näheantinomie	

Tabelle 1: Antinomien des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns nach Helsper (2004).

Die „Sachantinomie“ beispielsweise erfasst den nicht auflösbaren Widerspruch zwischen der Vermittlung sachgerechtem, wissenschaftlichem Wissen (durch Bildungs- und Lehrpläne vorgegeben) auf der einen Seite und der lebens- und alltagsweltlichen Sicht der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Da die Antinomien konstitutiv für das pädagogische Handeln sind, müssen Lehrkräfte pausenlos Entscheidungen treffen, wie sie zwischen den jeweiligen Polen einer Antinomie – quasi „krisensicher“ – agieren. Um hierbei nicht zu scheitern, gilt es die pädagogischen Antinomien, Widersprüche und Spannungen beständig zu reflektieren (Professionalität als Reflexivität), was in Form von kasuistischer Arbeit, kollegialer Beratung oder Supervision geschehen kann, um die Spannungen wahrzunehmen, zu analysieren und im eigenen Handeln in Ausgleich zu bringen.

2.2. Der kompetenztheoretische Professionsansatz

Unter Rekurs auf die Wissens- und Expertiseforschung (Bromme, 1992; Weinert et al., 1990) und basierend auf dem quantitativ-empirischen Forschungsparadigma entwickelte sich der kompetenztheoretische Ansatz. Die Lehrkraft wird hierbei als Expert*in verstanden, die über Kompetenzen, bestehend aus erlernbarem Professionswissen, selbstregulativen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen sowie Überzeugungen und Werthaltungen, verfügt (Baumert & Kunter, 2006; siehe Abb. 1). Unter Kompetenzen von Lehrkräften werden dabei im Sinne Weinerts (2001) „(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um

die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.). Unter Professionalität kann dem Ansatz folgend die aufgebaute Kompetenz von Lehrkräften und unter Professionalisierung der Weg des Kompetenzerwerbs verstanden werden.

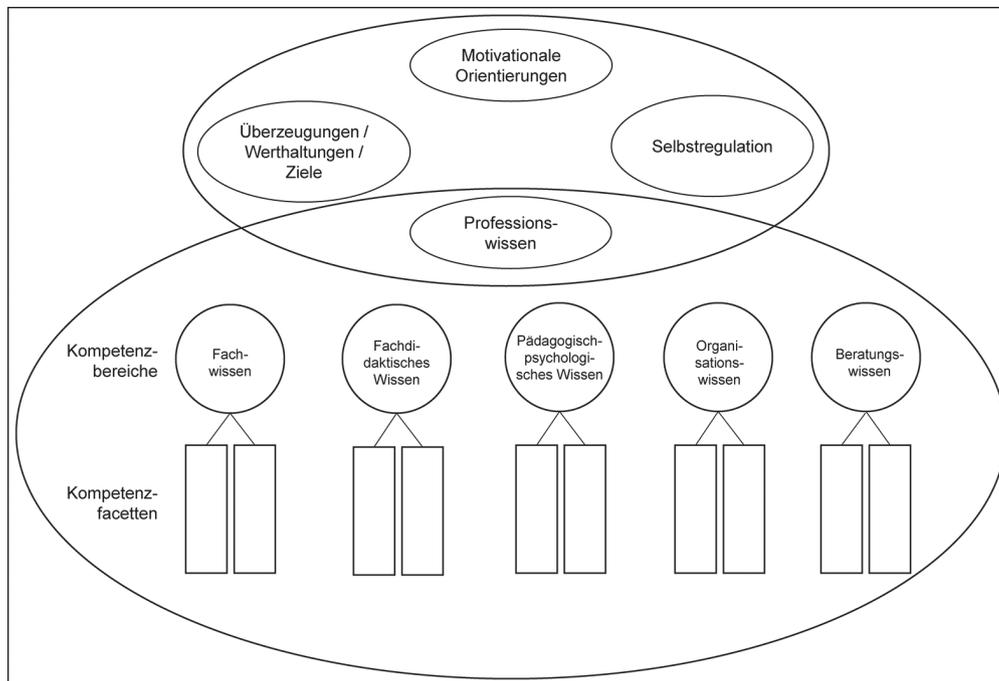


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006).

Welche Kompetenzen beziehungsweise welches pädagogische Wissen als deren Teil konkret eine Lehrkraft haben muss, um erfolgreich agieren zu können, wird je nach Modell beziehungsweise empirischer Studie unterschiedlich benannt und operationalisiert (für einen Überblick Voss et al., 2015). So wird beispielsweise in der BilWiss-Studie (Kunina-Habenicht et al., 2012), das von Expert*innen als relevant erachtete bildungswissenschaftliche Wissen in sechs Bereiche untergliedert, die für die folgende Fallanalyse herangezogen werden: (1) Unterrichtsdidaktik/ Unterrichtsgestaltung, (2) Schulpädagogik/ Schule als Institution, (3) Bildungstheorie, (4) Lernen/ Entwicklung, (5) Diagnostik/ Evaluation, (6) Lehrerberuf.

2.3. Der berufsbiografische Professionsansatz

Unter dem berufsbiografischen Professionsansatz lassen sich unterschiedliche Perspektiven finden, die sich im Kern darin unterscheiden, „ob die Berufsbiographie oder aber die gesamte Lebensbiographie als Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung im Lehrerberuf herangezogen wird (...)“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 82). Professionalität wird in den erstgenannten Ansätzen, die die Berufsbiografie als Entwicklungsprozess verstehen, als Bewältigung berufsbiografischer Ereignisse (Keller-Schneider & Hericks, 2014) verstanden, was bedeutet, dass sich Kompetenzen vor allem durch die wissens- und erfahrungsbasierte Verarbeitung beruflicher Erlebnisse entwickeln (Cramer, 2020). In der Lehrerbildungsforschung werden in berufsbiografischen Ansätzen häufig Übergänge problematisiert, da sich mit ihnen Entwicklungsaufgaben verbinden, die es zu bewältigen gilt.

3. Fallanalysen aus struktur- und kompetenztheoretischer Perspektive

Für die folgende Fallanalyse wurde eine knapp fünfminütige Sequenz vom Beginn der Stunde (BNT_Lehrkraftkamera_Minute 00:21–04:56) ausgewählt, in der aufgrund der hohen Interaktionsdichte zwischen dem Lehrer Herr Ranicki und den Schüler*innen einige konstitutive Antinomien als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten (Helsper, 2004) exemplarisch herausgearbeitet werden können. Zugleich lassen sich in der Sequenz unterschiedliche Kompetenzen der Lehrkraft erkennen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird die Sequenz im Folgenden zunächst in Gänze dargestellt, jedoch in fünf Abschnitte untergliedert, die anschließend der Analyse (Kapitel 3.1–3.5) dienen.

© Nachdem Herr Ranicki die Klasse begrüßt hat und diese – wie üblich – die Begrüßung stehend im Chor erwidert hat, dreht er sich zum Lehrerpult, nimmt einen Stapel Arbeitsblätter [hierbei handelt es sich um das Dezember-Arbeitsblatt für ein Baumtagebuch, das die Schüler*innen seit einigen Monaten führen] in die Hand und wendet sich wieder der Klasse zu.

Herr Ranicki: „So, bevor wir loslegen: Das Jahr schreitet voran, es ist Dezember“ [der Lehrer greift dabei mit der linken Hand auf die vor seiner Brust gehaltenen Arbeitsblätter]

Schüler*in: „Oh Gott.“

Rosa: „Nein.“

Schüler*in: „Ne.“

Herr Ranicki: „Das heißt, ihr kriegt das Dezemberblatt. Allerdings ihr werdet sehen, das ist jetzt [streicht mit der Hand über das Blatt], müsst ihr nicht so viel mit eurem Baum machen. Ihr müsst selber ein bisschen was recherchieren. Wisst ihr was recherchieren heißt?“

Mehrere Schüler*innen im Chor: „Ja.“ [Milena meldet sich.]

(1) Herr Ranicki: „Ja, ähm genau, also einfach der Baum ist im Winterschlaf sozusagen und ihr müsst gucken wie ihr das eben macht. Milena.“

Milena: „Und zwar ich habe eine Frage: Das letzte Blatt, was es gab, da war ja wo man in den Blättern suchen musste, ob irgendwelche Tiere sind.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Milena: „Ich habe aber gesucht, ich weiß nicht, vielleicht war es auch zu kalt, aber es gab keine, ich habe kein einziges Tier gesehen.“

Schüler*in spricht dazwischen: „Ich auch nicht.“

Herr Ranicki: „Dann ist das dein Ergebnis, dann schreib das auf.“

Schüler*in spricht dazwischen: „Ich habe voll viele gesehen.“

Milena: „Aber gibt es dann irgendwie Punktabzug, wenn ich“

[Rosa und Felizian melden sich.]

Herr Ranicki: „Nein, es sind ja Beobachtungen, die ihr macht, und wenn ihr, und wenn du was suchst und nix siehst, dann ist das deine Beobachtung. Es ist ja nicht, das, was ihr dann seht ist ja nicht richtig oder falsch und es gibt nicht für jeden Regenwurm, den ihr findet, kriegt ihr nicht einen halben Punkt [symbolisiert mit der rechten Hand eine Abhaken-Bewegung]. Nein, so ist es nicht, sondern ihr macht Beobachtungen und die schreibt ihr auf. Simon.“

Simon: „Haben sie noch irgendwie das Novemberblatt?“

Herr Ranicki: „Ich glaube nicht, ich kann gleich gucken. Carl.“

Carl: „Ja, ich finde meinen Ordner nicht, ich habe ihn heute Morgen eingepackt.“

Herr Ranicki: „Ja gut, ich habe ihn nicht, dann musst du halt irgendwie auf ein Blatt schreiben. Oder so. Rosa.“

Rosa: „Diese Blätter da [zeigt auf die Arbeitsblätter in den Händen von Herrn Ranicki], die wir kriegen, sollen wir die auch dann vorne einheften irgendwie?“

Herr Ranicki: „Naja, in vielen Fällen, so wie hier [zeigt auf die Blätter in seiner Hand], ist es ja so, dass ihr da auch was draufschreibt, das heißt, hier heftet ihr einfach immer in das Baumtagebuch ein.“

Rosa: „Also an die Stelle oder einfach vorne?“

(2) Herr Ranicki: „So der Reihe nach. Entweder von vorne nach hinten, von hinten nach vorne. Das ist egal. So, jetzt gebt ihr mal bitte durch [Felizian meldet sich

sehr angestrengt]. Felizian.“ [Bereits im Aufrufen beginnt Herr Ranicki durch die Klasse zu gehen und die Blätter zu verteilen.]

Felizian: „Also bei mir war es halt so, bei mir ist im Sommer, ist was los und im Winter gar nichts [dreht seinen Kopf beim Sprechen nach dem Lehrer, der durch die Klasse geht]. Außer eine [unverständlich], die ist auf mein Blatt gekrabbelt und dann gestorben.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Schüler: „Gib her Felizian, du hast schon ein Blatt.“

Herr Ranicki: „So, gebt ihr bitte durch. Lest sie euch kurz durch und wenn dann keine Fragen dazu sind, dann packt ihr sie bitte weg.“

Die Schüler*innen geben die Blätter durch die Reihen.

Herr Ranicki: „So, die kommen rum, es sind genug.“

Schüler*in: „Bei uns fehlt noch ein Blatt.“

Herr Ranicki: „Hier sind noch welche.“

Milena: „Ich brauche auch noch eins.“

Die Schüler*innen lesen sich die Aufgaben auf dem Blatt durch, Herr Ranicki steht am Lehrerpult.

(3) Herr Ranicki: „Also, lest es euch jetzt mal durch. Rosa, hier [tippt auf ihr Blatt]. Pack das mal weg, was auch immer du da hast. [Ein Schüler und Felizian melden sich] Ja?“

Schüler: „Und zwar, muss man das auf ein Blatt, einen Blockblatt schreiben oder kann man das auch [unverständlich].“

Herr Ranicki: „Nein, dafür sind ja diese ganzen Zeilen, dass ihr es dann direkt darauf schreiben könnt.“

Schüler: „Gut. Weil ich habe alles andere bisher auf Blockblättern geschrieben.“

Herr Ranicki: „Auch gut. Dann kannst du es auch auf ein Extrablatt schreiben. Das geht natürlich auch. Mathéo.“

(4) Mathéo: „Bei irgendeinem Arbeitsblatt, da mussten wir ein Foto von der Frucht von dem Baum machen.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Mathéo: „Bei meinem war die halt ganz ausgetrocknet und so und jetzt habe ich im Internet halt davon ein Foto ausgedruckt aus dem Sommer.“

Herr Ranicki: „Ja.“

Mathéo: „Geht das auch, oder soll ich dann im Sommer“

Herr Ranicki: „Das geht natürlich auch, aber dann schreib das dazu, dass das“

Mathéo: „Ja das habe ich dann gemacht.“

Herr Ranicki: „Ja genau, das ist doch gut.“

Carl: „Aber was soll er jetzt machen?“

Herr Ranicki: „Pssst. Felizian.“

(5) Felizian: „Also da steht ja Nadel. Also die Unterschiede von den Nadeln zu dem Laub? Aber wir haben“

Herr Ranicki: „Ja, warte mal ganz kurz. [Blickt zur letzten Bankreihe] Arthur, seid ihr bitte ruhig. So, jetzt.“

Felizian: „Wir hatten das in Geo durchgenommen und müssen wir da jetzt extra recherchieren?“

Herr Ranicki: „Nein, wenn du es schon weißt, dann musst du natürlich nicht mehr recherchieren. Dann schreibst du es einfach hin.“

Felizian: „Aber vielleicht sollten wir trotzdem noch mal recherchieren, um das“

Herr Ranicki: „Ja, ja, genau. So, das könnt ihr natürlich auch zusammen machen, euch austauschen, das ist kein Problem. So, gibt es dazu noch Fragen? Dann packt das mal bitte jetzt weg. Dann widmen wir uns noch mal den Fischen zu.“

3.1. Fall 1: „Dann ist das dein Ergebnis, dann schreib das auf“

Im ersten Fall sagt Milena, sie konnte die letzte Aufgabe (Aufgabenblatt im November) scheinbar nicht richtig lösen, weil sie in „ihrem“ Laubhaufen keine Tiere finden konnte. Herr Ranicki erläutert daraufhin, das auch dies ein Ergebnis (nämlich ihrer Beobachtung) sei und sie dies hinschreiben solle. Etwas ungläubig fragt Milena nach, ob es dafür dann weniger Punkte geben würde und der Lehrer erläutert nochmal, dass es sich um Beobachtungen handelt, die nicht richtig oder falsch seien.

In dem Ausschnitt lässt sich durch die Lehrkraft handelnd ausgestaltet eine Strukturvariante der *Autonomieantinomie* (Helsper, 2004, 2010) erkennen. Der Lehrer fordert Milena (und durch die Klassenöffentlichkeit auch die anderen Schüler*innen) zur Autonomie auf (sie soll ihre Beobachtung frei von Zwängen eintragen), dies geschieht aber in einem durch – zumindest scheinbare – Heteronomien durchzogenen Rahmen (Leistungs- und v. a. Bewertungsdruck und damit einhergehend der Angst, eine schlechte Note zu bekommen). Dadurch bleibt auch zweifelhaft, inwiefern Milena und ihre Mitschüler*innen die vom Lehrer intendierte Erkenntnis (Beobachtungen sind nicht richtig oder falsch) begreifen oder im Rahmen eines auf Pflichterfüllung und Bewertungsdruck ausgerichteten Lernens verhaftet bleiben. Alternativ hätte Herr Ranicki diese Irritation beziehungsweise das Fehlverständnis der Schülerin aufgreifen und es zum Thema machen können, wie ja in Ansätzen geschehen. Dabei hätte er die ganze Klasse einbeziehen können, indem er sich bspw. unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Beobachtung oder auch andere Beobachtungsergebnisse schildern lässt

und der Frage nachgegangen wäre, warum es zur gleichen Aufgabe unterschiedliche Beobachtungen gibt und welche denn nun richtig sei. Zunächst eher für sich (und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht) könnte die Lehrkraft über die Frage der stärkeren Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsräumen reflektieren und diese für die Schüler*innen deutlich kennzeichnen. Durch die Wahrnehmung der Schülerin Milena, mit den Arbeitsblättern in einem Leistungsraum zu stehen, fühlt sie sich noch mehr heteronom bestimmt beziehungsweise gebunden. Lernräume würden sicherlich mehr Möglichkeiten zur autonomen Gestaltung bieten. Eng mit dieser ersten Antinomie verknüpft zeigt sich in diesem Ausschnitt auch eine Strukturvariante der *Ungewissheitsantinomie* (Helsper, 2004), welche die Unsicherheit zwischen Vermittlungsversprechen auf der einen Seite und struktureller Ungewissheit bzgl. des Gelingens der pädagogischen Handlung auf der anderen Seite darstellt. Herr Ranicki kann nur „hoffen“, dass seine Erläuterungen einer Beobachtung und den damit verbundenen Folgen bei den Schüler*innen ankommen, sicher sein kann er sich hier nicht.

Betrachtet man den Ausschnitt aus kompetenztheoretischer Perspektive, so ließe sich die *diagnostische Kompetenz* der Lehrkraft (Kunina-Habe nicht et al., 2012) näher in den Blick nehmen. In der Äußerung von Milena kommt ein scheinbares Missverständnis der Aufgabenstellung beziehungsweise eine Fehlvorstellung von Beobachtungen zum Ausdruck. Dies diagnostiziert der Lehrer mittels seines professionellen pädagogischen (wie vermutlich auch fachdidaktischen und fachlichen) Wissens und scheint zum Ergebnis zu kommen, dass hier eine falsche Vorstellung vorliegen könnte. Diese Fehlvorstellung wendet der Lehrer, indem er nochmals erläutert, was eine Beobachtung ist. Alternativ hätte er hier Milena bitten können, selbst zu explizieren, was eine Beobachtung ist, oder die Klasse danach fragen können. So wäre er sich seiner Diagnose vermutlich sicherer gewesen und hätte die Fehlkonzeptionen stärker zu Tage fördern können.

3.2. Fall 2: „Also bei mir war es halt so“

Nachdem bereits einige Schüler*innen zu Wort gekommen waren, möchte Herr Ranicki in seinem geplanten Stundenverlauf vorankommen und das Arbeitsblatt verteilen (lassen). Felizian möchte sich aber auch noch äußern, was der Lehrer zulässt, nebenbei aber bereits mit dem Verteilen der Blätter beginnt, so dass der Eindruck entsteht, die Aussagen von Felizian würden ihn nicht sehr interessieren. Ebenso reagiert Herr Ranicki auf die Äußerung von Felizian lediglich mit einem kurzen „Ja“ und schreitet im Stundenverlauf voran.

Hier stößt man auf eine interessante Strukturvariante der *Näheantinomie*, also der Spannung zwischen Nähe und Distanz: In der Äußerung des Schülers wird ein Bedürfnis nach Nähe, Wertschätzung und Anerkennung deutlich (Felizian meldete sich auch sehr angestrengt), welches jedoch dem Lehrer unangenehm zu sein scheint, so dass er mit maximaler Distanz (auch räumlich durch seine Bewegung im Klassenzimmer) reagiert. Nähe, so lässt sich hier beobachten, ist nicht nur eine oberflächliche Erscheinung, sondern auch durch Emotionalität und Gegenseitigkeit geprägt ist, was Felizian einzufordern scheint, Herr Ranicki jedoch verweigert (vgl. hierzu auch den fünften Fall). Zudem zeigt sich hier, dass eine Zuwendung zum Einzelnen (Nähe) bei gleichzeitigem Kümmern um die gesamte Lerngruppe (Distanz zum Einzelnen) nur schwer umzusetzen ist (siehe auch Differenzierungsantinomie). Alternativ hätte Herr Ranicki die von Felizian gewünschte Nähe zulassen können, indem er seiner Äußerung Gehör schenkt oder andererseits ihn mit Verweis auf das Vorankommen in der Stunde nicht hätte aufrufen sollen. Reflexiv wäre für den Lehrer die Frage zu klären (auch mit Blick auf weitere, ähnliche Meldungen von Felizian, z. B. im fünften Fall), warum scheinbar ein erhöhtes Bedürfnis nach Nähe bei Felizian vorliegt und wie dieses befriedigt werden könnte.

Aus kompetenztheoretischer Perspektive lässt sich hier die *Klassenführungs-Kompetenz* (Syring, 2017), genauer die Kompetenz im Teilbereich *Unterrichtsgestaltung* (Kunina-Habenicht et al., 2012) von Herrn Ranicki analysieren. Aus dieser Perspektive ließe das Aufrufen von Felizian und gleichzeitige Verteilen der Arbeitsblätter Reibungslosigkeit beziehungsweise die Überlappung (zweier Handlungen) im Sinne eines guten Unterrichtsflusses sichtbar werden und spräche für eine gute Klassenführung. Auch vermutet Herr Ranicki, dass der Beitrag von Felizian das Lernen im Unterricht nicht voranbringt (im Sinne eines hohen Maßes an echter Lernzeit), „unterbindet“ es daher mit einem knappen „Ja“ und geht nicht weiter auf die Äußerung ein. Mit Blick auf die Komponente der Beziehungsförderung könnte man ebenso aus Sicht der Klassenführungs-Kompetenz fragen, inwiefern sich hier eine empathieorientierte, auf Wertschätzung beruhende Klassenführung zeigt. Alternativ hätte Herr Ranicki also früher abwägen können, ob er Felizian (und andere Schüler*innen) überhaupt zu Wort kommen lassen will oder ob ihm der Unterrichtsfluss hier wichtiger ist und dies den Schülerinnen und Schülern transparent vermitteln.

3.3. Fall 3: „Das geht natürlich auch“

Ein Schüler fragt im dritten Fall, ob er die Antworten zu den Aufgaben auf den jeweiligen Arbeitsblättern auf diesen notieren soll beziehungsweise muss oder ob er

diese auch auf Extrablätter schreiben darf. Zunächst verneint Herr Ranicki letzteres mit Verweis auf die dafür vorgesehenen freien Zeilen auf den Blättern. Nachdem der Schüler jedoch anmerkt, dass er bisher alles auf Extrablätter geschrieben hat, erlaubt Herr Ranicki auch diese Variante.

Auf dieser direkten Handlungs- beziehungsweise Interaktionsebene lässt sich eine ausgeformte Strukturvariante der *Differenzierungsantinomie* (Helsper, 2004) erkennen. Zunächst versucht Herr Ranicki noch an einer homogenisierten Gleichbehandlung aller Schüler*innen festzuhalten, indem er darauf besteht, das Arbeitsblatt nach seinen Vorstellungen auszufüllen. Gleichzeitig sieht er jedoch die Notwendigkeit bezüglich dieses eher formalen Aspektes zu differenzieren, da nun bereits (mindestens) ein Schüler eine andere Variante (Schreiben auf Extrablätter) gewählt hat. Mit dem Abweichen von der ursprünglichen Homogenisierungsabsicht berücksichtigt er die scheinbare Pluralität im Klassenzimmer und gibt dieser den Vorrang. Eine Herausforderung besteht nun darin, dass andere Schüler*innen auch ihr „Recht auf Differenzierung“ einfordern und wiederum weitere Varianten der Auftrags erledigung anbieten könnten oder sich darüber beschweren, warum sie den bisher wenigen Platz auf den vorgegebenen Zeilen des Arbeitsblattes nutzen mussten.

Mit Blick auf die Kompetenz im Bereich *Lernen und Entwicklung* (Kunina-Habenicht et al., 2012) und damit auch auf lehr-lerntheoretische Überlegungen scheint es durchaus Sinn zu machen, an dieser Stelle zu differenzieren und unterschiedliche Lernwege (auch wenn diese zunächst eher formaler Natur sind) zuzulassen. Nur so kann an das Vorwissen der Schüler*innen angeknüpft werden, können die Schüler*innen ihre vollen Potentiale ausschöpfen, ihre Fähigkeiten zeigen und weiterentwickeln.

3.4. Fall 4: „Jetzt habe ich im Internet halt davon ein Foto ausgedruckt“

Die Aufgabe auf einem Arbeitsblatt aus dem Sommer war es, die Früchte des selbst gewählten und beobachteten Baums zu fotografieren und zu beschreiben. Weil seine Frucht „ganz ausgetrocknet“ war, so bemerkt Mathéo, konnte er kein Foto machen und hat stattdessen einfach ein Foto aus dem Internet (mit Angabe der Quelle) genutzt. Auch wenn dies nicht dem Arbeitsauftrag entspricht, akzeptiert Herr Ranicki diese Variante.

Hier zeigt sich nochmals die *Differenzierungsantinomie* (siehe Kapitel 3.3) und ebenfalls die sogenannte *Sachantinomie* (Helsper, 2004). Diese beschreibt die von einer Lehrkraft auszuhaltende Spannung zwischen dem wissenschaftlich fundierten Fachwissen einerseits, welches zum Beispiel durch Bildungspläne vorgegeben wird, und dem lebens- und alltagsweltlichen Wissen der Schüler*innen. Für Mathéo scheint es

keinen Unterschied zu machen, ob das Foto selbst gemacht ist oder aus dem Internet stammt. Der Arbeitsauftrag, so ist zumindest anzunehmen, war aber bewusst anders gewählt. Als „wissenschaftlichen Zugriff“ definiert Herr Ranicki eigentlich die Beobachtung, Dokumentation und Beschreibung (der Frucht des Baumes). Die Entnahme eines „perfekten Bildes“ aus dem Internet entspricht eher dem alltagsweltlichen Verständnis von Mathéo. Zwischen diesen beiden Polen wägt Herr Ranicki ab, gibt dem alltagsweltlichen Wissen des Schülers nach und akzeptiert damit eine eigentliche Nicht-Erfüllung des Arbeitsauftrages, was umso erstaunlicher ist, da er ja gerade im ersten Fall auf den Aspekt des „selbst Beobachteten“ so viel Wert gelegt hat. Auch in diesem Fall kann man die *diagnostische Kompetenz* (Kunina-Habenicht et al., 2012) der Lehrkraft genauer betrachten und fragen, warum der Lehrer nicht näher auf die Aussage von Mathéo eingeht mit der beispielsweise anschließenden Frage warum der Schüler nicht eine andere Frucht fotografiert hat oder worin der mögliche Unterschied zwischen einem eigenen und einem aus dem Internet kopierten Foto liegt? Alternativ hätte die ungenügende Erfüllung des Arbeitsauftrages als Lernanlass aufgefasst werden können, um über diese Fragen ins Gespräch zu kommen. Blickt man aus erzieherischer Perspektive auf den Fall, könnte man mit dem Fokus der *Medienbildung und -erziehung* (KMK, 2004) festhalten, dass Herr Ranicki hier zumindest eine Quellenangabe einfordert, eine Begründung hierfür könnte er jedoch alternativ stärker explizieren.

3.5. Fall 5: „Aber vielleicht sollten wir trotzdem noch mal recherchieren“

Im letzten Fall der Sequenz meldet sich Felizian nochmals und erhält das Wort. Er fragt, ob er auch dann recherchieren müsse, wenn er den Unterschied zwischen Laub- und Nadelbäumen im Winter schon wisse, weil dies ja bereits Thema im Geographieunterricht war. Der Lehrer verneint mit dem Hinweis, dass man die Lösung ja dann einfach eintragen könne, woraufhin Felizian seine Aussage revidiert und hinzufügt, man könne ja trotzdem noch recherchieren. Seine Begründung geht jedoch unter beziehungsweise wird durch ein Eingreifen des Lehrers, der im Unterrichtsgang fortfahren will, unterbrochen.

Hierin zeigt sich nochmals eine Strukturvariante der *Näheantinomie*, die der bereits analysierten (siehe Kapitel 3.2) sehr ähnelt. Die erste Äußerung von Felizian als auch sein Insistieren kann als Bedürfnis nach Nähe und Wertschätzung gedeutet werden. Dieses Bedürfnis wird zunächst durch die Beantwortung seiner Frage von Herrn Ranicki befriedigt. Dies scheint jedoch nicht ausreichend zu sein, denn Felizian formuliert daraufhin eine weitere Frage. Der Lehrer antwortet mit einer Distanzierung („Ja,

ja, genau“) und lehnt damit die Frage indirekt ab. In dem Fall zeigt sich auch die *Organisationsantinomie* zwischen Interaktion und Organisation. Herr Ranicki fragt zwar: „So, gibt es dazu noch Fragen?“, schiebt aber gleich hinterher: „Dann packt das mal bitte jetzt weg. Dann widmen wir uns noch mal den Fischen zu.“ Er lässt keine Zeit für Schülerantworten, obwohl die vorangegangenen Interaktionen Klärungsbedarf anzeigen. Evtl. muss er den Lehrplan erfüllen, das Thema „Fische“ voranbringen, die nächste Klassenarbeit vorbereiten etc., zumindest entscheidet er sich gegen den Pol der Interaktion.

Auch aus Perspektive der *Klassenführungs-kompetenz* (Syring, 2017) beziehungsweise dem Bereich der *Unterrichtsdidaktik/ Unterrichtsgestaltung* (Kunina-Habenicht et al., 2012), wird hier nochmals sichtbar, wie Herr Ranicki mit nonverbalen und verbalen Mitteln bei aus seiner Sicht Störungen des Unterrichtsflusses interveniert: Dienen die Schüleräußerungen nicht dem Ziel des Fortkommens im Unterrichtsstoff unterbindet er diese durch Distanzierung oder überlappende Tätigkeiten.

4. Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass es möglich und lohnenswert ist, aus unterschiedlichen professionstheoretischen Perspektiven das Handeln von Lehrkräften im Unterricht zu analysieren. Damit ergibt sich einerseits die Chance, beide Ansätze produktiv miteinander zu verbinden, und andererseits die Möglichkeit einer umfassenden Reflexion des Lehrerhandelns. Dies entspricht auch einem Ergebnis der Verständigung unter den Vertreter*innen der verschiedenen Professionsansätze: „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 363). Auch wäre es lohnenswert, die ausgewählten Fälle nochmals durch die Brille des berufsbiografischen Ansatzes zu beleuchten, um beispielsweise Entwicklungsaufgaben von Lehrkräften zu diskutieren (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Die Anbahnung einer reflexiven Haltung kann und sollte bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgen. Dafür können vor allem fallbasierte Ansätze, aber auch selbst erlebte beziehungsweise berichtete Erfahrungen der Studierenden (z. B. in Praktika oder Micro-Teaching) genutzt werden. Hiermit kann gleichzeitig ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung im Sinne des oben beschriebenen berufsbiografischen Ansatzes geleistet werden.

Einschränkend soll darauf hingewiesen werden, dass bestimmte Antinomien und ihre Strukturvarianten sowie bestimmte Kompetenzen nicht immer leicht zu identifizieren beziehungsweise (wieder-)zuerkennen und zu analysieren sind, was auch für die in

diesem Artikel analysierten Unterrichtsfälle gilt. Diese „blinden Flecken“ zu thematisieren und ebenso zu analysieren, wie bspw. unterschiedliche Antinomien einerseits aber auch verschiedene Kompetenzen andererseits miteinander verwoben sind (siehe z. B. Fall 1, 4 und 5) lässt sich ebenfalls als eine Aufgabe der Lehrerbildung begreifen. Ein abschließender Blick auf die fünfminütige Sequenz in ihrer Gesamtheit wirft die unter anderem weiterführende Frage auf, welche Form des Lernens beziehungsweise der kognitiven Aktivität durch das „Baumtagebuch“ und seine Aufgabenstellungen auf den einzelnen monatlichen Arbeitsblättern insgesamt angeregt werden soll. Oder handelt es sich hier eher um eine Erfüllung von Vorgaben, mit der die Schüler*innen in eine Art „heimlichen Lehrplan“ (Jackson, 2006) einsozialisiert werden? Dies wäre ein weiterer spannender Analysefokus für diese, aber auch weitere Unterrichtsstunden – nicht nur – der Klasse 6b.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Kühler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 112–128). Tübingen University Press.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Hattie, J., Beywl W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verlag.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt, (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–97). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbstständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. *Friedrich Jahresheft*, 28, 34–37.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Waxmann.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Waxmann.
- Jackson, P. W. (2006). Der heimliche Lehrplan. Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. In F. Baumgart & U. Lange (Hrsg.), *Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 131–140). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Waxmann.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., ... & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358–372.
- Stichweh, R. (1977). *Ausdifferenzierung der Wissenschaft. Eine Analyse am deutschen Beispiel*. Report Wissenschaftsforschung, 8, Universität Bielefeld.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232–240). Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28* (S. 173–206). Technische Universität.