

2 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in Pädagogik und Psychologie

Im Fokus der vorzustellenden Studie, die auf Wissen und Überzeugungen von Politiklehrkräften fokussiert, stehen die Entwicklung eines politikdidaktischen Kompetenzmodells und die systematische Erfassung der Kompetenzdimensionen. Zunächst gilt es jedoch zu klären, was unter der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften zu verstehen ist. Ein Blick in Literatur und Forschung zeigen, dass sowohl der Kompetenzbegriff in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Sprachwissenschaften oder Erziehungswissenschaften (für einen Überblick siehe Klieme & Hartig, 2007) als auch das Konstrukt Lehrerprofessionalität häufig unscharf definiert und inhaltlich divergierend verwendet werden (vgl. Reinisch, 2009; Baumert & Kunter, 2011a, S. 29). Für den politikdidaktischen Forschungskontext müssen die Konstrukte begrifflich geschärft und klar definierte Kompetenzbereiche bestimmt werden. Die Herausforderung besteht darin, theoretisch fundierte Modelle zu erarbeiten, die in empirisch prüfbare Facetten umgesetzt werden können. Dafür ist eine theoretische Fundierung erforderlich, die es erlaubt, ein besseres theoretisches Verständnis der Kernaufgaben von Lehrkräften zu entwickeln und die dafür erforderlichen Kompetenzen zu beschreiben (vgl. Köller, 2008).

Zur theoretischen Klärung sind verschiedene Ansätze denkbar. Die wissenschaftliche Diskussion um die Dimensionen, Struktur, Entstehung und Entwicklung professioneller Kompetenz verläuft in unterschiedlichen Bahnen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 369; Weinert, 1999). Innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft dominieren der strukturtheoretische und der kompetenztheoretische Ansatz die Debatte. Beide versuchen durch eine unterschiedliche Herangehensweise professionelle Kompetenz im Lehrerberuf zu bestimmen (vgl. Terhart, 2011). Die dahinter liegenden Forschungstraditionen nehmen entweder eine soziologisch orientierte pädagogische oder eine psychologische Perspektive ein.

Eine pädagogische Herangehensweise, die auf soziologische Ansätze zurückgreift, betont die spezifischen Probleme, die sich aus der Berufsrolle von Lehrkräften ergeben und fragt nach Möglichkeiten der Realisierung beruflicher Aufgaben „in einem durch Widersprüche gekennzeichneten Anforderungsfeld“ (Tillmann, 2011, S. 236; vgl. auch Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009). Die

psychologisch geprägte Sichtweise konkretisiert berufliche Anforderungen (vgl. Tenorth, 2006) und die Kompetenzen, die für ihre Bewältigung notwendig sind (vgl. Mulder & Gruber, 2011). Sie bezieht kognitionspsychologische Erkenntnisse ein (vgl. z. B. Bromme, 1992; Baumert & Kunter, 2006). Die Aufarbeitung zentraler struktur- und kompetenztheoretischer Arbeiten kann helfen, wesentliche Konzepte theoretisch zu klären.

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst strukturtheoretische und kompetenztheoretische Überlegungen einander gegenübergestellt und auf ihre Eignung für die Modellierung eines theoretisch fundierten und empirisch testbaren Kompetenzmodells in der Politikdidaktik hinterfragt. Daran anschließend werden fachdidaktische Überlegungen zur professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften gesichtet. Die Überlegungen in der Politikdidaktik beziehen sich auf pädagogische und psychologische Theorielinien. Die politikdidaktischen Überlegungen werden auf ihre Kompatibilität und Verwendbarkeit im Rahmen der zugrunde gelegten Theorien und der Konstruktion eines inhaltvollen Modells geprüft.

2.1 Strukturtheoretische Ansätze in der Pädagogik

Einen Ansatzpunkt für die Diskussion von Lehrerprofessionalität in der Pädagogik stellen strukturtheoretische Ansätze dar. Sie gehen zurück auf das funktionalistische Konzept Parsons (1939) und nehmen dadurch Rekurs auf die Soziologie. In der Soziologie nehmen Professionen einen wichtigen Stellenwert ein, weil die Handlungsprobleme, durch die sie sich entwickeln und die „eine spezifische Strukturlogik beruflicher Praxis“ (Oevermann, 1996, S. 70) bedingen, zentral sind für das Funktionieren moderner und komplexer Gesellschaften (vgl. ebd.). Funktionalistische Ansätze in der Soziologie und pädagogische Zugänge zum Phänomen pädagogischer Professionalität (vgl. Combe & Helsper, 1996; Reinisch, 2009) teilen die Annahmen, dass sich Professionalität im „Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse“ (Heil & Faust-Siehl, 2000, S. 14) entwickelt und der Bewältigung lebensweltlicher Probleme in einer „ausdifferenzierten und komplexen Gesellschaft“ (ebd., S. 14) dient.

Für die Konzeptualisierung professionell-pädagogischer Praxis, insbesondere für das professionelle Handeln von Lehrkräften, wird in neueren pädagogischen Publikationen (vgl. z. B. Combe & Helsper, 1996; Helsper, 1996, 2011) überwiegend auf Oevermanns (1996) Strukturtheorie zurückgegriffen (vgl. Reinisch, 2009). Gemeinsam mit dem kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Kapitel 2.2) bestimmen die Annahmen die Debatte um die professionelle Kompetenz

von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Tillmann, 2011; Tenorth, 2006; Terhart, 2011; Helsper, 2007).

Oevermann (1996) entwickelt innerhalb der Objektiven Hermeneutik (vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000, S. 17) eine „radikalisierte Version einer Theorie der Professionen in der Gestalt einer Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ (Oevermann, 1996, S. 71). Der Ansatz interessiert sich für Klient/-innen, die ein Problem nicht selbstständig lösen können und sich deshalb der oder dem Professionellen anvertrauen (vgl. auch Reinisch, 2009, S. 34). Die Arbeit von Professionellen bezieht sich auf die stellvertretende Krisenbewältigung durch fallbezogene Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnis. Der Ansatz fokussiert damit auf „das Innere der Profession und sucht so die spezifische Logik des professionellen Handelns zu bestimmen“ (Reinisch, 2009, S. 34; vgl. auch Oevermann, 1996, 2002).

Professionalisiertes Handeln bestimmt Oevermann (1996) als den „gesellschaftliche[n] Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ (ebd., S. 80). Es erfordert die wissenschaftliche Begründung von Problemlösungen in der Praxis. Die Foci des Handelns liegen auf der Gewährleistung und Aufrechterhaltung gemeinschaftlich anerkannter Praxis von Recht und Gerechtigkeit einerseits und der physischen und psychosozialen Integrität des Einzelnen andererseits (vgl. ebd., S. 88). Durch die gesellschaftliche Ausdifferenzierung müssen diese Geltungsansprüche im Rahmen der Profession unter der Idee der Wahrheit überprüft werden. Werden die konsensuellen und institutionalisierten Normen bzw. Geltungsansprüche gebrochen oder die Integrität gesellschaftlicher Teileinheiten in einem Kollektiv beschädigt, muss die Gesellschaft Maßnahmen bereitstellen, um diese wieder herzustellen (letzte durch therapeutische Maßnahmen) (vgl. ebd.).

Ist die Integrität eines Subjekts beschädigt und kann es diese nicht selbstständig wiederherstellen, wird eine therapeutische Intervention nötig. Professionalisiertes Handeln versucht, die Beschädigung des Individuums zu beseitigen. Um seine Theorie pädagogischen Handelns anschaulich darzustellen, entwickelt Oevermann (1996, S. 115ff.) seine Argumentation anhand der psychoanalytischen Therapie. Zentral ist in seinen Überlegungen die Beziehung zwischen Therapeut/-in und Patient/-in (Arbeitsbündnis) und nicht eine „monologische technische Problemlösung“. Die relevanten Strukturmerkmale des Arbeitsbündnisses sind der Leidensdruck des/der Patient/-in, die Einhaltung von bestimmten Regeln und die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen (vgl. ebd.). Der Leidensdruck, ein Problem nicht selbstständig lösen zu können und sich einem/einer Therapeut/-in anzuvertrauen, geht mit der Anerkennung kranker Persönlichkeitsanteile einher. Es bedarf einer autonomen Entscheidung des/der Patient/-in, ein entsprechendes Arbeitsbündnis einzugehen.

Impliziert ist dabei die Verpflichtung, sich um Heilung zu bemühen. Die Autonomie drückt sich im Behandlungsverlauf darin aus, dass es jederzeit dem/der Patient/-in obliegt, das Arbeitsbündnis fortzusetzen oder aufzukündigen (vgl. ebd.).

Therapeut/-innen können die Traumatisierung und Sinnstruktur des Verhaltens von Patient/-innen verstehen und stellvertretend deuten (vgl. Oevermann, 1996). Im Zentrum des Modells professionalisierter therapeutischer Praxis steht die widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Beziehungsanteile im Arbeitsbündnis. Patient/-innen müssen Diffusität herstellen, indem sie sich trotz der Spezifität der Rollenbeziehung dem/der Therapeut/-in vollkommen öffnen und anvertrauen. Therapeut/-innen müssen sich auf die Übertragung der Patient/-innen einlassen können und sind für die Einhaltung der Rollenbeziehung verantwortlich (vgl. ebd.). Sie tragen die Verantwortung dafür, dass die Probleme ihrer Patient/-innen und nicht ihre eigenen analysiert werden (vgl. ebd., S. 117ff.). Bei der stellvertretenden Krisenbewältigung wird auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen, das nur fallspezifisch Anwendung finden kann. Die Art der professionellen Intervention wird durch rekonstruktives Fallverstehen geklärt. Die stellvertretende Krisenbewältigung kann daher nur in der konkreten Interaktion erlernt werden (vgl. Helsper, 2011, S. 149ff.; Oevermann, 2002).

Oevermanns (1996) Theorie professionellen pädagogischen Handelns überträgt die Grundlagen der therapeutischen Interaktion auf das berufliche Handeln von Lehrkräften (vgl. auch Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Er stellt Therapie und Pädagogik einander gegenüber und arbeitet ihre Gemeinsamkeiten heraus. Damit versucht er der Kritik zu begegnen, Pädagogik enthalte keine pathologischen Komponenten und sei nicht mit Therapie vergleichbar. Nach Oevermann (1996) liegt der Strukturkern pädagogischen Handelns ebenso wie in der Therapie in der autonomen Praxis eines Arbeitsbündnisses. Im schulischen Kontext stellen allerdings die Lernenden die Klient/-innen dar (vgl. ebd.).

Den Heranwachsenden soll durch den Bildungsprozess eine lebenspraktische autonome Handlungsfähigkeit ermöglicht werden, zu der sie noch nicht uneingeschränkt fähig sind (vgl. Helsper, 2011, S. 151). Im Gegensatz zur Sozialisation in der Familie, die auf die ganze Person ausgreift, gruppiert sich pädagogisches Handeln um die eingeschränkte Funktion der Wissens- und Traditionsvermittlung. Die explizite Vermittlung von Inhalten durch gesellschaftlich bereitgestellte Instanzen als Orte pädagogischen Handelns ist nötig, weil diese ab einem bestimmten Entwicklungsniveau einer Gesellschaft nicht mehr durch die familiäre Sozialisation gewährleistet werden kann (vgl. Oevermann, 1996, S. 143). Der Normalfall institutioneller Erziehung ist die Vermittlung von Wissen und Normen, wobei trotz ihrer Verschmelzung vom Primat der Wissensvermittlung ausgegangen wird (vgl. ebd.).

Zusätzlich beinhaltet pädagogisches Handeln als dritte Funktion implizit eine therapeutische Dimension. Sie resultiert aus den Interaktionsprozessen mit den Schüler/-innen, die sich bei der Vermittlung von Wissen und Normen zwangsläufig ergeben und bis zum Abschluss der Pubertät Folgen für die spätere personale Integrität der Lernenden haben können. Bis zur Pubertät ist es schwer oder unmöglich, für Schüler/-innen

„widersprüchliche Rollenzumutungen und -verpflichtungen der Gesellschaft auf der Basis eines gefestigten Entwurfs von Einzigartigkeit und personaler Identität so zu übernehmen, dass sie daran nicht krank werden“ (Oevermann, 1996, S. 146).

Solange Schüler/-innen noch nicht fähig sind, ihre Rolle gegenüber der Lehrkraft wie Erwachsene einzunehmen, was Rollendistanz, -komplementarität, -ambivalenz und -flexibilität voraussetzen würde, berührt das Handeln von Lehrkräften die Gesamtentwicklung der Schülerpersönlichkeit. Sie kann sich noch nicht selbst schützen und die personale Integrität nicht eigenständig bewahren (vgl. ebd., S. 147f.).

Die therapeutische Funktion pädagogischen Handelns wird mit der Lehrer-Schüler-Beziehung begründet, die sich aus der Vermittlung von Wissen und Normen ergibt und sich wegen der ungefestigten Autonomie und Rollenfähigkeit der Schüler/-innen auf die Entwicklung der ganzen Person auswirken kann (vgl. Oevermann, 1996). Die therapeutische Dimension bezieht sich in der pädagogischen Praxis deshalb nicht auf eine manifeste Pathologie wie in der psychoanalytischen Therapie, sondern auf eine potentielle pathogene Entwicklung und übernimmt die prophylaktische Funktion, späteren Pathologien vorzubeugen und psychosoziale Normalität zu ermöglichen. Dadurch werden das Arbeitsbündnis und die Frage nach seiner autonomen Gestaltung ins Zentrum der Betrachtung gerückt (vgl. ebd., S. 147ff.).

Im pädagogischen Arbeitsbündnis stellen die Neugierde des Kindes und sein Wissensdrang das Äquivalent zum Leidensdruck der Patient/-innen im therapeutischen Verhältnis dar (vgl. Oevermann, 1996). Die Anerkennung des neugierigen Kindes, vieles nicht zu wissen, was es wissen möchte und sollte, und sein Versuch, die Lücke entwickelter und nicht entwickelter personaler Anteile zu schließen, konstituiert die Rolle von Schüler/-innen als „Unterweisungsbedürftige“ (analog zu heilungsbedürftigen Patient/-innen). Kinder müssen immer dann ein Arbeitsbündnis mit Lehrkräften eingehen, wenn sie ihre Neugierde in der familialen sozialisatorischen Praxis nicht stillen können (vgl. ebd., S. 152f.).

„Das Kind vertraut sich dann in der Doppelgestalt des Nichtwissens und seiner noch nicht entfalteten lebenspraktischen Autonomie einerseits sowie seiner Neugierde andererseits dem Lehrer als ganze Person an“ (Helsper, 2011, S. 152).

Dass sich das Kind seines Nichtwissens bewusst ist und sich der Lehrkraft anvertraut, stellt den diffusen Aspekt der Sozialbeziehung dar. Von Lehrkräften erfordert diese Anerkennung und Anvertrauung seitens der Schüler/-innen ein Angebot zur Behebung anstatt einer negativen Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung des Wissensmangels (vgl. Oevermann, 1996). Der spezifische Moment der Beziehung zeigt sich in der Allgemeinheit der Sache, mit der sich Lehrkräfte unterweisend, Schüler/-innen lernend beschäftigen müssen. Die Gefahr einer fehlenden Professionalisierung liegt in der einseitigen „Verkindlichung“ von Schüler/-innen oder in der einseitigen technologischen Wissensvermittlung (vgl. ebd., S. 153ff.).

Eine wirksame Wissensvermittlung, die den Aufbau theoretischen Wissens, die Einübung methodischen Denkens und die Einsichten in sachliche Zusammenhänge ermöglicht, kann nur erreicht werden, wenn Lernende eigene Problemlösungen finden. Eigenständige Lösungsprozesse werden dann in Gang gesetzt, wenn Lehrkräfte es schaffen, Gewohnheiten und Überzeugungen durch „Konfrontation mit unerwarteten Konstellationen oder Folgen“ (Oevermann, 1996, S. 157) zu brechen und nicht durch Zwang und Eintrichterung zu erreichen suchen. Von Lehrkräften erfordert diese mäeutische Pädagogik die Rekonstruktion der Konzepte und Überzeugungen der Schüler/-innen, die sich im Umgang mit zu bearbeitenden Problemkonstellationen zeigen. Durch die Identifikation konzeptueller Denkstrukturen können Lehrkräfte Ansatzpunkte für eine wirksame Konfrontation mit inkompatiblen Lösungswegen ausmachen (vgl. ebd.).

Problematisch für die Konstituierung eines Arbeitsbündnisses und Hauptgrund für eine fehlende pädagogische Professionalisierung ist nach Oevermann (1996) die Schulpflicht, durch die Kindern „eine hinreichende Neugierde als eigenständige Lernmotivation und als Motivierung für die Beteiligung am pädagogischen Arbeitsbündnis abgesprochen“ (ebd., S. 163) wird. Dem Autor zufolge kann sich der Wille, selbstständig zu lernen, dadurch nicht autonom entfalten und muss durch Belohnung und Bestrafung erzwungen werden. Lerninhalte, die in der Schule vermittelt werden, werden deshalb negativ stigmatisiert und verlieren an Reiz. Sie können sogar zu „einer inneren Feindschaft zu den schulisch sanktionierten Lernstoffen“ (ebd., S. 165) führen, was Disziplinprobleme auslösen kann. Drohendes Scheitern wird den jeweiligen Schüler/-innen zugeschrieben, die ihre Energie in die Widerständigkeit gegen Schule und Lehrkräfte, die diese repräsentieren, investieren (vgl. ebd., S. 168ff.). In Verbindung mit einem inneren Lernkonflikt kann sich diese Haltung zur „Unentwirrbarkeit“ verknoten. Da Lehrkräften dadurch die Entschlüsselung von Lernproblemen erschwert wird, tendieren sie zu externalisierenden Schuld- und Ursachenzuschreibungen (beispielsweise Faulheit, Vernachlässigung, Begabung der Schüler/-innen etc.), die

in pädagogischen Stigmatisierungen und der Ausblendung von Scheitern resultieren (vgl. Helsper, 2011, S. 153f.).

Diese Probleme würden nach Oevermann (1996) ohne Schulpflicht entfallen. Autonomie kann in einer professionalisierten Pädagogik nur durch ein autonomes Arbeitsbündnis erreicht werden, in dem Schüler/-innen die spätere Autonomie probehaft durch Problemlösen üben können. Ohne Schulpflicht würde der regelmäßige Schulbesuch durch die elterliche Autorität veranlasst werden, sollten die Kinder nicht schon aufgrund ihrer Neugierde regelmäßig am Arbeitsbündnis teilnehmen. Hinsichtlich der Organisation in Schulklassen, denen Lehrkräfte gegenüberstehen, ändert sich grundsätzlich nichts am pädagogischen Arbeitsbündnis, das eine Lehrkraft mit den einzelnen Schüler/-innen eingehen muss. Allerdings erhöht diese Bedingung die Komplexität, da in einem solchen kollektiven Arbeitsbündnis die innere Struktur und die Stellung der Schüler/-innen berücksichtigt werden muss (vgl. ebd., S. 168ff.).

Auf Basis Oevermanns (1996) grundlegender Annahmen zum pädagogischen Arbeitsbündnis wurden verschiedene Weiterentwicklungen des strukturtheoretischen Ansatzes vorgenommen (für einen Überblick über unterschiedliche Ansätze siehe Helsper, 2011, S. 155ff.). Der Fokus liegt im Folgenden auf solchen Konzepten, die Oevermanns Professionstheorie weiterentwickeln, indem sie sich auf die Beziehung von Person und Sache und das Bildungsgeschehen im Unterricht und Arbeitsbündnis konzentrieren (vgl. z. B. Combe 1996; Helsper, 1996; Helsper, 2011, S. 145f.). Insbesondere Helspers (1996, 2011) Weiterentwicklung ist Gegenstand der Diskussion um die theoretischen Grundlagen professioneller Lehrkompetenzen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) und wird deshalb detaillierter beschrieben.

Helspers (1996, 2011) Konzept behandelt die widersprüchliche Einheit der Handlungslogiken im Lehrerhandeln und arbeitet strukturelle Professionsantinomien heraus, die die Kernstruktur professionellen Lehrerhandelns widerspiegeln (vgl. ebd.). Die beiden Ebenen, auf denen sich die Antinomien bewegen, lassen sich zum einen Spannungen zuordnen, die in modernisierten Lebenspraxen angelegt sind, zum anderen widersprüchlichen Handlungskonstellationen, die sich gleichsam aus der Orientierung von diffus-nahen und universalistisch-distanzierten Anteilen ergeben. Die Antinomien werden in Anlehnung an reformpädagogische Ansätze des/der erziehenden Lehrer/-in entwickelt. Die Spannungen, die professionelles Lehrerhandeln charakterisieren, resultieren dem Autor nach aus den Widersprüchen von Nähe und Distanz, administrativer Kontrolle und professioneller Autonomie, der Nicht-Technologisierbarkeit und Ungewissheit pädagogischen Handelns, der Stellung von Lehrkräften zwischen Schule, Lernenden und Eltern und dem ungeklärten Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd.).

Nach Helsper (2011) bestimmt das Professionsverständnis, das den Spannungen zugrunde liegt, die Typik professionellen Handelns in komplexen und interaktiven Situationen. Professionelle handeln in ihnen an universellen Maximen und Solidarität orientiert und erfüllen gesellschaftliche Funktionen und Werte. Die Handlungsdilemmata, mit denen Professionelle in diesen komplexen Interaktionen konfrontiert werden, können nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv gehandhabt werden. Sie erfordern eine Professionalisierung, um nicht „zu paradoxen Verknüpfungen des professionellen Handelns [zu] führen“ (Helsper, 2011, S. 528). Professionelles Handeln ist auf lebenspraktische Probleme bezogen, weil es der Ermöglichung, Gewährleistung oder Wiederherstellung kognitiver, physischer, psychischer und moralischer Integrität dient. Professionalisierung zeigt sich insbesondere darin, dass nicht theoretische Wissensbestände schematisch angewendet werden, sondern wissenschaftliche Kenntnisse um sinnrekonstruierende Elemente ergänzt werden und die Spezifik des Einzelfalles berücksichtigt wird. In diesem Sinne kann das pädagogische Handeln im Lehrerberuf als professionelles Handeln verstanden werden, das eigene Handlungsdilemmata aufweist und durch eine mangelnde Professionalisierung belastet ist. Diese zeigt sich vor allem in Problemen der Lehrer-Schüler-Beziehung, des Arbeitsbündnisses und der Motivation (vgl. Helsper, 1996, S. 527ff.).

Die Antinomien des Lehrerhandelns, die sich aus den pädagogischen Handlungsproblemen ergeben, zeigen sich in den Widersprüchen von:

- Nähe und Distanz: Die Nähe zum Heranwachsenden, die sich in einer diffusen, affektiven und partikularistischen Haltung zeigt, wird durch organisatorische Zusammenhänge erschwert und gestaltet sich durch Fachlehrerprinzip, schulische Einheiten und Selektionsorientierung antinomisch.
- Subsumtion und Rekonstruktion: Mit der Nähe und Zuwendung zu den Heranwachsenden geht auch ein individuelles Moment einher, das sich auf die Spezifik des Einzelfalles bezieht und sich keiner abstrakten Regel unterordnen lässt. Pädagogisches Handeln ist nicht technologisierbar und kann nur bedingt verwissenschaftlicht werden. Die Anwendung theoretischen Wissens muss hinsichtlich des einzelnen Falles auf seine Angemessenheit hin geprüft und gegebenenfalls revidiert werden. Pädagogisches Handeln ist gekennzeichnet durch ein Technologiedefizit, das sich in Ungewissheit, Offenheit und Erfolgsunsicherheit ausdrückt.
- Einheit und Differenz: In Bezug auf die Bildungsreflexion dominieren Differenz und Pluralität gegenüber Einheit und Bestimmtheit.
- Organisation und Interaktion: Profession und Organisation stehen in einem Spannungsverhältnis, das sich in der Forderung nach pädagogi-

scher Autonomie einerseits und der Organisation schulischen Lernens mit festgelegten Lehrzielen und Zeitstruktur andererseits ausdrückt. Die Gefahr dieser Organisation liegt in einer routinierten Erstarrung anstatt der routinierten Entlastung, für die sie gedacht ist.

- Autonomie und Heteronomie: Das pädagogische Ziel, Heranwachsende zur Autonomie zu befähigen, gerät in Spannung zu schulischem Zwang (vgl. Helsper, 1996, S. 530ff.).

Da die konstitutiven pädagogischen Handlungsantinomien durch Modernisierungsprozesse fortgeschritten sind, stellt Helsper (vgl. 1996, S. 537ff.) sie in den Horizont verschiedener Paradoxien, die diese Modernisierungsprozesse kennzeichnen. Das Rationalisierungsparadoxon bezieht sich auf die Spannung zwischen zweckrationalen Regeln innerhalb von Organisationen und ihren inhaltlichen Zielen. Im Hinblick auf pädagogisches Handeln besteht die Spannung einerseits zwischen Kontroll- und Sanktionierungsaufgaben, die Lehrkräfte im schulischen Kontext wahrnehmen, und den professionellen Erfordernissen kommunikativer und verständigungsorientierter Aushandlungsprozesse andererseits.

Das Zivilisierungsparadoxon beschreibt die Spannung zwischen abstrakten Zeitrythmen, gedämpften Affekten und unpersönlichen Interdependenzen, die in sozialen Kälte-Zonen resultieren, auf der einen Seite und einer intimisierten Privatsphäre sowie hedonistischen Erlebnisversprechungen auf der anderen Seite (vgl. Helsper, 1996). Nach Helsper (1996) ist die Schule durch die Funktion universalistischer Selektion stärker auf der Kälte-Seite angesiedelt. Die „Beschränkung auf ein affektiv-distanziertes Unterrichten“ (ebd., S. 540) als Schutz vor einer „Aufdringlichkeitspädagogik, die auf den ganzen Menschen und seine affektiv-persönliche Seiten ziele“ (ebd., S. 540) scheint ihm fragwürdig. Gerechtfertigt sieht er die Begrenzung von Nähe dann, wenn das Handeln der Lehrkräfte die Beziehung zu den Lernenden intimisiert und familialisiert (vgl. ebd.).

Im Pluralisierungsparadoxon sieht Helsper (1996) den Gegensatz von pluralen „Welt- und Selbstentwürfen“ (ebd., S. 540f.), die keinen vereinheitlichten Sinn zulassen, und von „Generalisierungs- und Universalisierungstendenzen“ (ebd., S. 540f.). Das Handeln von Lehrkräften wird davon in verschiedener Weise berührt. Für Lehrkräfte erhöhen sich Ungewissheit, Entscheidungsalternativen und Begründungsverpflichtungen. Sie sollen die Heranwachsenden zum Umgang mit Differenz und Pluralität hinführen und sehen sich zugleich mit unterschiedlichen Bildungsgeschichten und Wissensbeständen konfrontiert, die eine „einfache Passung von Inhalten und Subjektivität“ (ebd., S. 543) mindern. Dadurch liegt ihre Aufgabe weniger in der Vermittlung von Wissen als vielmehr in der Unterstützung der Lernenden. Sie ermöglichen die gemeinsame Wissenskonstruktion

und zeigen Verbindungs- und Integrationsmöglichkeiten verschiedener Weltdeutungen, Wissensbestände und Disziplinen auf (vgl. ebd.).

Das letzte Paradoxon bezieht sich auf Individualisierung und Mündigkeit. Schule ist der Mündigkeit verpflichtet. Sie individualisiert die Risiken des Scheiterns und macht jeden selbst für mögliche Differenzen verantwortlich. Im Rahmen kaum beeinflussbarer rationalisierter Zusammenhänge wird den Schüler/-innen die Eigenverantwortlichkeit zugeschrieben, im schulischen Zwang autonom zu handeln (vgl. Helsper, 2011). Weiterentwickelt wird der Ansatz von Helsper durch die Rekonstruktion dominanter symbolischer Ordnungen im Rahmen einer Theorie der Schulkultur und durch die Ausdifferenzierung des Arbeitsbündnisses (vgl. ebd.). Neben Helspers (1996, 2011) Annahmen werden eine Reihe weiterer Überlegungen strukturtheoretischen Ansätzen zugeordnet, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Auch sie konzentrieren sich eher auf die Probleme pädagogischen Handelns als auf die Beschreibung von Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um diese zu lösen.

Combe (1996) versucht die Frage, worin die besondere Leistung von Lehrkräften besteht, durch die „Klärung der Logik pädagogischer Tätigkeit“ (ebd., S. 502) zu beantworten. Die Tätigkeitslogik des Lehrerhandelns bestimmt er als „zur Zukunft hin offene, nicht stillstellbare, meist latent bleibende Dynamik“ (ebd., S. 518). Aufbauend auf dieser Grundidee entwickelt er ein Modell, das sich in verschiedene Phasen der Gegenstandskonstitution gliedert, die bei der Vermittlung kultureller Sachverhalte durchlaufen werden. Zunächst bedarf es der Entscheidung zu einer Aktion. Selbst die Entschließung zu keiner unterrichtlichen Vorbereitung würde eine Entscheidung darstellen. Diese Entscheidungssituation bildet den Ausgangspunkt für das Handeln von Lehrkräften, auf der die Phase der praktischen Umsetzung aufbaut. Getroffen werden Entscheidungen „im Zeichen der Ungewissheit über die Dynamik der sich anschließenden praktischen Realisierungsphase“ (ebd., S. 519), da dem Gegenstand unter Mitwirkung der Beteiligten eine Interaktionsbedeutung verliehen wird. Als letzte Phase dient die Ergebnissicherung als Grundlage für ein begründetes Weiterhandeln von Lehrkräften. Als belastend wird die offene und sich wiederholende Struktur dieser Dynamik beurteilt, die keinen Erfolg garantieren kann (vgl. ebd.).

Combe und Kolbe (2004) betrachten Lehrerprofessionalität unter den Aspekten Wissen, Können und Handeln. Der Fokus liegt auf der Bestimmung professionellen Wissens. Sie sehen die Binnenstruktur und typischen Handlungsprobleme als zentrale Elemente der Professionalisierungsdiskussion und heben die strukturtheoretische Forschung hervor, die die Unsteuerbarkeit, Ungewissheit und antinomische Struktur pädagogischen Handelns betont (vgl. ebd.). Die Handlungssituation an Schulen beschreiben sie mit einem symbolisch-interaktionistischen Konzept. Dabei wird davon ausgegangen, dass widersprüch-

Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften

Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen

Weschenfelder, E.

2014, VIII, 308 S. 34 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04192-2