

1. Lehrerprofessionalität aus der Perspektive professionstheoretischer Ansätze

Aus einer professionstheoretischen, soziologisch geprägten Perspektive wird der Professionalitätsbegriff nicht ausgehend von der Ebene des individuellen Akteurs, sondern von der Analyse gesamtgesellschaftlicher Strukturen und Prozesse her entwickelt, so dass 'Professionalität' in Zusammenhang mit den verwandten Begriffen der 'Profession' und der 'Professionalisierung' definiert werden muss.¹

Um einerseits der Vielschichtigkeit der Thematik ohne voreilige Verkürzungen gerecht zu werden und andererseits eine begriffliche Konturierung zu leisten, werden in einem gestuften Vorgehen zunächst die für die gegenwärtige professionstheoretische Debatte relevanten einschlägigen Theorietraditionen gemäß ihrer Eigenlogik umrissen (1.1.), um in einem zweiten Schritt theorieübergreifend vor dem Hintergrund der Strukturlogik professioneller Praxis zentrale Bezugspunkte der Anforderungsstruktur herauszuarbeiten (1.2.) und anschließend auf dieser Basis den Versuch einer Zuspitzung auf Kompetenzdimensionen pädagogischer Professionalität vorzunehmen (1.3.), indem expliziert wird, wie sich Professionalität in der Praxis manifestiert und worin die Voraussetzungen professionellen Handelns liegen. Anknüpfend an die professionstheoretische Tradition einer normativen Kriterienorientierung wird bei der Bestimmung des Professionalitätsbegriffs in Ansätzen auch die Frage nach den Bedingungen erfolgreicher Leistungserbringung mit einbezogen. Abschließend werden diese Professionalitätsdimensionen im Hinblick auf Ergänzungsbedarfe diskutiert (1.4.).

1.1. Grundlinien aktueller professionstheoretischer Ansätze

Die aktuelle, Ende der 80er Jahre entstandene professionstheoretische Diskussion im Bereich der Sozialwissenschaften (vgl. Combe/Helsper 1996) ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits an die mit den Namen Parsons, Hughes und Marshall verbundene klassische Professionstheorie anknüpft und andererseits darauf abzielt, den merkmals- und klassifikationsorientierten Zugang der Berufssoziologie in theoretischer Hinsicht zu erweitern, indem anstelle einer Beschreibung institutioneller Erscheinungsformen und Merkmale von Professionen die Einbettung der Professionen in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge sowie die daraus ableitbare Strukturlogik professioneller Handlungspraxis in den Blick genommen werden.

¹ Vgl. zur Differenzierung der Begriffe im Kontext der aktuellen professionstheoretischen Debatte Nittel 2000.

Dabei hat sich in der erziehungswissenschaftlich geprägten Rezeption professionstheoretischer Ansätze innerhalb der letzten Jahre insofern ein theoretischer Konsens herauskristallisiert, als systemtheoretische, strukturtheoretische und interaktionistische Ansätze mit berufsbiographischen Zugängen in einer integrativen Perspektive kombiniert werden (Bastian/Helsper 2000; Nittel 2000; Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000; Kraul/Marotzki/Schwepe 2002). Bevor diese integrative Perspektive aufgegriffen wird, sollen im Folgenden zunächst die Grundlinien der aktuell diskutierten theoretischen Positionen gemäß ihrer Eigenlogik nachgezeichnet werden.

1.1.1. Der systemtheoretische Ansatz Rudolf Stichwehs

In Abgrenzung zum Begriff des 'professionellen Komplexes' (Parsons 1968), der einen Realzusammenhang professioneller Berufe quer zur funktionalen Differenzierung suggeriert, wird mit dem systemtheoretischen Ansatz Rudolf Stichwehs (1994, 1996) eine Analyse der modernen Gesellschaft vorgelegt, die Professionalität mit der Existenz von Funktionssystemen als autopoietischen Systemen vereinbar macht.

Ausgangspunkt ist der Blick auf die Rolle von Professionen in der Phase des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktionalen Differenzierung (Stichweh 1996, 51 ff.). Im Zusammenhang mit der in der europäischen frühen Neuzeit entstehenden Berufsidee stellen Professionen insofern einen besonderen Berufstypus dar, als sie ihr Wissen und Ethos gezielt kultivieren und dieses - korrespondierend mit der parallel entstehenden Ordnung des Wissens an den Universitäten - in die Form akademischer Lehrbarkeit überführen. Damit repräsentieren Professionen ein neues, die ständische Ordnung ablösendes Prinzip gesellschaftlicher Differenzierung, das sich analog zur Differenzierung der Wissensordnung an Sachgesichtspunkten orientiert.

Angesichts der Vielzahl von entstehenden Funktionssystemen und der Fülle neuer wissenschaftlicher Berufe schlägt Stichweh für die professionssoziologische Analyse eine Veränderung des Vergleichshorizontes vor. An die Stelle des Vergleichs von Berufen tritt damit der Vergleich von Funktionssystemen mit dem Ziel, "deutlicher herauszuarbeiten, dass Professionalisierung nur ein *bestimmtes* Lösungsmuster für *spezifische* Probleme in *einigen* Funktionssystemen ist" (Stichweh 1996, 57f.; Hervorh. im Original).

Funktionssysteme, deren System-Umwelt-Beziehung durch eine homogene, das Funktionssystem repräsentierende Berufsgruppe, eine "Leitprofession" (a.a.O., 61) wahrgenommen wird, institutionalisieren die mit dem Prozess funktionaler Differenzie-

zung einhergehende Differenzierung von Leistungs- und Komplementärrollen sowie den Vollzug von Inklusion, also der Partizipationsmöglichkeit für alle Gesellschaftsmitglieder am Systemprozess in der spezifischen Form des Professionellen-Klienten-Verhältnisses, bei dem den Leistungsrollen individualisierte Klienten gegenüber stehen. Die dabei vorliegende Problemsituation ist dadurch gekennzeichnet, dass der durch die Profession verwaltete akademische Wissenskörper insofern unzureichend für die Bearbeitung der Klientenproblematik ist, als es eine Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen gibt, die eine problemlose Wissensapplikation nicht erlaubt. Der daraus resultierende "Umgang mit Ungewissheit" (Stichweh 1994, 296) als Spezifikum professioneller Praxis korrespondiert wiederum mit zwei weiteren zentralen Merkmalen der Professionen. Zum einen ist das professionelle Wissenssystem zur Gewährleistung von Handlungsfähigkeit durch Dogmatisierung gekennzeichnet und zum anderen beanspruchen Professionen im Unterschied zu anderen Berufen weitreichende Autonomiespielräume für die Leistungserbringung.

Zusammengefasst lässt sich somit Professionalisierung vor dem Hintergrund funktionaler Differenzierung dahingehend definieren, dass "eine signifikante kulturelle Tradition (ein Wissenszusammenhang), die in der Moderne in der Form der Problem- perspektive eines Funktionssystems ausdifferenziert worden ist, in ein Interaktionssystem handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Struktur- aufbaus und der Identitätserhaltung von Personen eingesetzt wird" (Stichweh 1994, 372f.). Die Leistung des Professionellen lässt sich dabei in der Kategorie der "Vermitt- lung" (a.a.O., 373) fassen, d.h. in der Distanzüberbrückung zwischen der für die Problemlösung relevanten Sachthematik und dem von dieser Sachthematik getrennten Klienten.

1.1.2. Der strukturtheoretische Ansatz Ulrich Oevermanns

Auch Ulrich Oevermann (1996; 2000) richtet seine professionstheoretischen Über- legungen auf die Frage der Einbettung von Professionen in die funktional differenzierte Gesellschaft, geht jedoch im Unterschied zur Analyse Stichwehs detaillierter auf die Strukturlogik professionalisierten Handelns sowie die spezifischen Bedingungen pädagogischer Handlungspraxis ein. Trotz der expliziten Abgrenzung von dem normativen, kriterienorientierten Ansatz der Berufssoziologie (Oevermann 1996, 71) ist das Element der Kriterienorientierung in impliziter Form auch im Rahmen dieser Theorie ein konturierendes Merkmal, das zum einen entfaltet wird durch die Unterscheidung von 'Professionalisierungsbedürftigkeit' und 'faktischer Professionalisiertheit' in Bezug

auf Berufe (a.a.O., 135ff.), zum anderen durch die gesellschaftstheoretisch fundierte Ableitung eines idealtypischen Modells professionalisierten Handelns.

Kennzeichen der theoretischen Gesamtarchitektur des Ansatzes ist das Zugrundelegen von Modellen, aus denen die Argumentation schrittweise abgeleitet wird. Ausgangspunkt und erste Ableitungsbasis ist dabei das Modell "autonomer Lebenspraxis" (a.a.O., 77), dessen Dynamik durch das Gegenüber von generativen, Bedeutung erzeugenden Regeln auf der einen Seite und dem Prinzip der Fallstrukturgesetzlichkeit auf der anderen Seite sowie durch die Spannung zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung geprägt ist.² Lebenspraxis impliziert als Merkmal, dass immer wieder angesichts eines Spektrums von gegebenen Optionen eine begründbare Auswahl getroffen werden muss und dass für diese Auswahl nicht immer bewährte Routinen insbesondere im Hinblick auf die Leistung der Begründungspflicht zur Verfügung stehen. Das als 'Krise' verstandene Fehlen oder Scheitern von Routinen verweist dabei auf zwei Dimensionen: Zum einen stellen Krisen die Voraussetzung dafür dar, dass eine Bewährungsdynamik für das Autonomiepotential der Lebenspraxis ausgelöst wird, da sich faktische Autonomie nur angesichts des Scheiterns von Routinen manifestieren kann, und zum anderen bedeutet die Konfrontation mit Krisen die Voraussetzung zur "Erzeugung des Neuen" (a.a.O. 75).

Professionalisiertes Handeln wird vor dem Hintergrund dieses Modells autonomer Lebenspraxis als gesellschaftlicher Strukturort der "systematischen Erzeugung des Neuen" (a.a.O., 81ff.) definiert, dessen Handlungslogik Oevermann bis auf historische Vorläuferformen wie das charismatische Prophetentum zurückführt. Aufgrund der immer gegebenen Begründungspflicht werden die im Zuge gesellschaftlicher Differenzierungs- und Rationalisierungsprozesse entstandenen spezialisierten Instanzen der krisenbewältigenden Erneuerung dabei in enge Verbindung mit der eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen gebracht, so dass professionalisiertes Handeln in der funktional differenzierten Gesellschaft als "Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der wissenschaftlichen Rationalität" (a.a.O., 80) definiert wird.

Auf der Basis des dargestellten Modells autonomer Lebenspraxis unterscheidet Oevermann drei funktionale Foki, denen spezifische Formen professionalisierten Handelns zuzuordnen sind. Neben der 'Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit', die sich auf die Beschaffung von Konsens bezieht, werden 'Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und

² Diese Formel stellt das allgemeine Muster für kollektive und individuelle Entwicklungs- und Erneuerungsprozesse dar und umfasst in der Oevermannschen Gesamttheorie u.a. auch die Methodologie der Objektiven Hermeneutik.

psychosozialer Integrität' (Beschaffung von Therapie) und die methodisch explizite 'Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen' (Beschaffung von Wahrheit) als weitere Dimensionen unterschieden (a.a.O., 88).

Professionalisiertes Handeln im 'Fokus Therapie' - dem auch das pädagogische Handeln zugeordnet wird - umfasst prophylaktische und therapeutische Interventionen zur Wiederherstellung beschädigter Integrität und wird wiederum abgeleitet von dem psychoanalytischen Modell der Entstehung von Autonomie im Zusammenspiel der Primärbeziehungen zwischen Mutter, Vater und Kind (a.a.O., 114f.). Die professionalisierte Handlungspraxis, innerhalb derer leibliche bzw. psychosoziale Beschränkungen bearbeitet werden, definiert Oevermann als 'Beziehungspraxis' des 'Arbeitsbündnisses' (vgl. ausführlich 1.2.1.), das er exemplarisch am Modell der Arzt-Patient-Beziehung in der psychoanalytischen Therapie expliziert, das somit als idealtypisches "Kern-Modell professionalisierten Handelns" (a.a.O., 115) im 'Fokus Therapie' fungiert.

1.1.3. Interaktionistische Zugänge

Der interaktionistisch geprägte Zugang zur professionstheoretischen Diskussion geht auf die mit den Namen Everett Hughes, Anselm Strauss, Howard Becker und Eliot Freidson verbundene Forschungstradition der Chicago School zurück und wird in Deutschland vor allem durch die Arbeiten Fritz Schützes (1996, 2000, Schütze u.a. 1996) repräsentiert.

Im Unterschied zu den vorher dargestellten theoretischen Perspektiven ist interaktionistische Professionsforschung auf mikrosoziologische Fragestellungen konzentriert und unterscheidet sich vom strukturtheoretischen Ansatz vor allem dadurch, dass der normative Zugriff sowie die Abgrenzung zwischen Beruf und Profession nicht im Mittelpunkt stehen. Ausgehend von Minimaldefinitionen des Professionsbegriffs (vgl. etwa Schütze 1996 ff.) zielt die interaktionistische Professionsforschung entsprechend dem Forschungsstil der Chicago School insbesondere auf eine empirische Erschließung konkreter Arbeitssituationen und der damit verbundenen Anforderungen ab und nimmt damit Aspekte in den Blick, die aus der system- bzw. strukturtheoretischen Perspektive weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Dabei lassen sich folgende drei Schwerpunkte unterscheiden:

a) Die Fokussierung strukturell bedingter Fragilität professionellen Handelns

Im Unterschied zu dem von Ulrich Oevermann entwickelten idealtypischen Modell gelingenden professionalisierten Handelns im Rahmen eines Arbeitsbündnisses richtet

interaktionistisch geprägte Forschung die Perspektive vor allem auf die Anfälligkeit professionellen Handelns sowie die Diskrepanz von Handlungsanforderungen. Schütze leitet diesen Fokus daraus ab, dass "an zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses durch das professionelle Handeln grundlegende Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse miteinander vermittelt werden müssen" (Schütze u.a. 1996, 334). Zurückgehend auf Talcott Parsons wird auch hier die "gesellschaftliche Notwendigkeit der besonders umsichtigen Bearbeitung solcher Unvereinbarkeiten" (a.a.O.) als Basis für die Entstehung der Professionen vorausgesetzt.

Aus dieser Positionierung des Professionellen an Schnittstellen, die mit dem Aufeinandertreffen von diskrepanten Anforderungen einhergehen, ergibt sich für Schütze die Figur der Paradoxien, womit er einen traditionsreichen Topos geisteswissenschaftlicher Pädagogik aufnimmt.³ Professionen haben demnach in ihrem historischen Ausformungsprozess Bearbeitungsstrategien entwickelt, die auf der Basis einer wissenschaftlichen Disziplin "für Klienten in ihren je individuellen Lebenssituationen jene Sphärenunvereinbarkeiten handhabbar und erträglich" (a.a.O., 336) machen. Bezüglich der Paradoxien professionellen Handelns werden auf einer allgemeinen Ebene fünf Paradoxie-Typen unterschieden, die den Bereichen Interaktion, Sinnwelt, Fallbearbeitung, Organisation und Herrschaft zugeordnet werden können (a.a.O., 334).

b) Die Fokussierung von Auswirkungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auf die professionelle Handlungspraxis

Davon ausgehend, dass Professionen ein gesellschaftlich produziertes Phänomen darstellen, werden sie als "seismographisches Spiegelbild der kulturellen, sozialen und technologischen Veränderung der Gesamtgesellschaft" (Schütze 1996, 196) verstanden. In diesem Zusammenhang wird zum einen die These einer modernisierungsbedingten Verschärfung von paradoxalen Anforderungen entwickelt, nach der gesellschaftliche Differenzierungs- und Komplexierungsprozesse dazu führen, dass "die unterschiedlichen Konstitutionsebenen der Gesellschaft einem immer stärkeren internen Verselbständigungsprozess" (Schütze u.a. 1996, 335) unterzogen werden, durch den wiederum das Problem der Vermittlung zwischen den Konstitutionsebenen der Gesellschaft und damit auch der hier angelegten antinomischen Gegensätze der Handlungserwartungen verschärft wird.

Zum anderen ist mit dem Blick auf die Auswirkungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse impliziert, dass innerhalb der Profession permanente Anpassungsprozesse an

³ Vgl. zu Tradition und Weiterentwicklung der Paradoxienfigur Helsper u.a. 2001, 39ff..

gesellschaftlich ausgehandelte Rahmenbedingungen stattfinden, die sich u.a. anhand des Verhältnisses zwischen den Faktoren Mandat (gesellschaftlicher Auftrag) und Lizenz (gesellschaftliche Erlaubnis) vermessen lassen. Diese beiden Faktoren werden nach Everett Hughes als aufeinander bezogene, wandelbare Größen verstanden, zwischen denen jeweils professionsspezifische Spannungen identifizierbar sind: "The nature and extent of both license and mandate, their relations to each other and the circumstances and conflicts in which they expand or contract are crucial areas of study" (Hughes 1984, 288). Spannungen und daraus hervorgehende Wandlungsprozesse entstehen insbesondere dann, wenn Mandat und Lizenz nicht optimal synchronisiert sind, so beispielsweise im Bereich der Erwachsenenbildung (Nittel 2000, 33), in der die Beanspruchung und Zuschreibung eines weit gefassten Mandats mit einer sehr begrenzten Lizenz korrespondiert.

c) Die Fokussierung professioneller Handlungspraxis im Kontext von Organisationen

Während im Rahmen des strukturfunktionalistischen Ansatzes Ulrich Oevermanns die Handlungslogik professionalisierten Handelns nicht vereinbar ist mit der von Organisationen herausgebildeten Rationalität und damit der "Sündenfall professionellen Handelns" (Nagel 1997a, 58) vorliegt, in dessen Rahmen eine im strengen Sinne professionalisierte Problemlösung nur noch als "heroische Sonderleistung" (a.a.O.) denkbar wäre, wird nach dem interaktionistischen Professionsbegriff die Logik professioneller Handlungspraxis durch die Organisationsrationalität nicht beeinträchtigt, sondern stellt eine spezifische Rahmenbedingung dar, die insbesondere für die neuen Professionen wie etwa die der sozialen Arbeit charakteristisch ist. Die Einbindung professioneller Praxis in die Verfahrenskultur von Organisationen stellt aus dieser Perspektive spezifische, in der Regel paradoxe Anforderungen an das Handeln professioneller Akteure, wird jedoch gleichzeitig als mögliche Ausgangsbedingung dafür gesehen, dass Organisationsapparate sich durch professionelle Akteure weiterentwickeln.

1.1.4. Biographietheoretische Zugänge

Während insbesondere die klassische strukturfunktionalistisch geprägte Theorie mit dem Begriff der 'Profession' ein statisches Modell professioneller Handlungspraxis impliziert, rückt der auf den individuellen Akteur bezogene Begriff der 'Professionalisierung' die Frage nach der Genese und Veränderung von Professionalität in den Mittelpunkt. In Bezug auf die theoretische Konzeptualisierung legt dies eine Erweiterung des Professionalitätsbegriffs durch die Dimension berufsbiographischer Entwicklung sowie die davon ausgehende Einbeziehung soziologischer Biographie-Konzepte nahe.⁴

a) Lehrerprofessionalität als 'berufsbiographisches Entwicklungsproblem'

Die Erweiterung des Professionalitätsbegriffs um die Dimension beruflicher Entwicklung wurde - in Bezug auf den Lehrerberuf - insbesondere durch die von Ewald Terhart seit Ende der 80er Jahre eingeführte und in zahlreichen Publikationen vertretene These zur Lehrerprofessionalität als 'berufsbiographischem Entwicklungsproblem'⁵ repräsentiert. Die Genese von Professionalität wird damit als "Prozess der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Entwicklung von beruflicher Identität" (Terhart 2001, 28) definiert. Mit diesem Zugang sind verschiedene Konsequenzen für die theoretische Akzentuierung des Professionalitätsbegriffs verbunden.

Zum einen findet eine Abgrenzung von der im Bereich der Lehrerforschung in den 70er Jahren favorisierten sozialisationstheoretisch fundierten Einstellungsforschung zur beruflichen Sozialisation von Junglehrern statt. Anstelle eines passivistisch zugespitzten Sozialisationsbegriffs wird damit der aktive, konstruktive Prozess der "Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes" (Terhart 1992, 125) als Leistung des Professionellen in Auseinandersetzung mit externen Bedingungen hervorgehoben. Dies impliziert

⁴ Wenngleich es inzwischen als weitgehend unumstritten gilt, dass die Einbeziehung einer (berufs)-biographischen, entwicklungsbezogenen Perspektive in professionstheoretische Fragestellungen sinnvoll ist (Helsper/Krüger/Rabe-Kleeberg 2000), und diese These im Bereich der Lehrerforschung auch durch eine Reihe berufsbiographisch akzentuierter Arbeiten bestätigt wird (u.a. Dirks 2000; Herzmann 2001; Reh 2003; Fabel-Lamla 2004;), befindet sich die systematische Ausformulierung biographietheoretisch fundierter Zugänge im Unterschied zu dem in der Professionalisierungsdebatte als Konsens etablierten, oben dargestellten theorie-integrativem Zugang derzeit noch in den Anfängen (Kraul/Marotzki/Schweppe 2002, 9; Fabel-Lamla 2004, 117ff.).

gleichzeitig, dass Professionalität nur in biographisch gewordener und damit individueller Ausformung voraussetzen ist, und es nicht möglich ist, "unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiographie und dem professionellen Habitus einen Idealentwurf oder ein 'Leitbild' des professionellen Lehrers zu formulieren" (Helsper 2002, 95).

Zum anderen ist der hier verwendete Entwicklungsbegriff unter dem theoretischen Einfluss entwicklungspsychologischer sowie lebenslauftheoretischer Ansätze mit einer Ausweitung des Interesses auf die gesamte Spanne des Berufslebens verbunden. In dieser Perspektive wird die Genese von Professionalität in Verbindung gebracht mit einem als krisenhaft und stufenförmig vorausgesetzten Prozess der Entwicklung beruflicher Identität⁶, so dass, anders gesagt, berufliche Identitätsfindung im Sinne einer "ständigen Entwicklungsaufgabe" (Combe/Buchen 1996, 287) verstanden wird.

b) Die Verknüpfung des soziologischen Biographie-Konzeptes mit professionstheoretischen Fragestellungen

Der damit angerissene Zusammenhang zwischen "situations- und personenspezifischen Faktoren" (Terhart 2001, 28) wird von dem Ansatz aktueller sozialwissenschaftlicher Biographieforschung⁷ dahingehend ausformuliert und präzisiert, dass die empirische Analyse und Rekonstruktion von individuellen Lebensgeschichten als Ausgangspunkt dafür gesehen wird, "allgemeine Strukturen des Sozialen und ihre Entstehung in ihren Bezügen zum Biographen wie zu seiner gesellschaftlich-historischen Situation" (Fischer-Rosenthal 1990, 25) herauszuarbeiten und somit die biographische Methode in einer Verknüpfung mikro- und makrosoziologischen Vorgehens explizit in den Kontext der Theoriebildung zu stellen. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass die durch das Merkmal funktionaler Differenzierung geprägte Gesellschaft der Moderne "Individuierung und Integration mit dem Mittel biographischer Strukturierung leistet" (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997b, 405) und biographische Selbstbeschreibungen damit die Funktion der Etablierung und Aufrechterhaltung einer konkreten sozialen Ordnung haben.

⁵ Vgl. als Literaturüberblick zur These von 'Professionalität als berufsbiographischem Entwicklungsproblem' Terhart 2001, 88, der Sammelband mit internationalen Beiträgen zum Begriff des 'professional development' (Terhart 1991), sowie die daran anschließende empirische Untersuchung (Terhart u.a. 1994).

⁶ Untersuchungen in dieser Tradition sind u.a. Sikes 1985, Hubermann 1989, Schönknecht 1997.

⁷ Vgl. zur Abgrenzung zu älteren Versionen der biographischen Forschung Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997b, 410.

Der Anspruch einer Verknüpfung von Mikro- und Makroebene sowie die Verortung biographischer Entwicklung "im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Heteronomie und individuellen Optionen, von vorgegebenen institutionalisierten Programmen und einer Individualisierung und Biographisierung der Lebensführung" (Krüger 1999, 25) macht das Biographie-Konzept insofern anschlussfähig für den Ansatz der Professionsforschung, als diese per se durch das Spektrum zwischen einem gesellschaftstheoretisch bestimmten Professionsbegriff und der interaktions- und deutungsabhängigen professionellen Handlungspraxis autonomer Professioneller konstituiert wird.

c) Die empirisch fundierte Weiterentwicklung der Professionstheorie durch biographische Ansätze

Abgesehen von den dargestellten Ergänzungen und Präzisierungen hat die Einbeziehung biographietheoretischer Zugänge in die Professionalisierungsdebatte jedoch für die Profilierung der aktuellen Professionstheorie eine weitere zentrale Funktion. In Abgrenzung sowohl zur kriterien- und merkmalsorientierten Berufssoziologie als auch zur klassischen Professionstheorie, in deren Perspektive Professionalisierung und Professionalität als teleologisch bestimmbare Konstrukte verhandelt werden, definiert sich die aktuelle Professionstheorie über eine theoretische Fundierung in Bezug zu konkreten "historisch expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen" (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, 10). Daraus ergibt sich der Anspruch, die empirische professionelle Handlungspraxis im Zusammenhang mit professionstheoretischen Konstruktionen zur Kenntnis zu nehmen und einzubeziehen.

Zugespielt formuliert heißt dieses in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis, bei der theoretischen Konstruktion von Professionalität die "berufskulturelle Eigenlogik" (Nittel 2002, 257) der empirischen professionellen Handlungspraxis systematisch einzubeziehen, woraus sich wiederum eine Verschiebung der 'Deutungshoheit' von der wissenschaftlichen Reflektion zugunsten der "eingehüllte(n) Rationalität der Praxis" (a.a.O.) ableiten lässt. Die theoretisch-empirische Anwendung des Biographie-Konzeptes in die Professionstheorie stellt somit eine Möglichkeit dar, empirische Rekonstruktionen professioneller Handlungspraxis und theoretische Konzeptentwicklung im "Reißverschlussverfahren" (Terhart 2001, 58) aufeinander zu beziehen. Gleichzeitig ist mit der Einbeziehung biographischer Ansätze in die Professionsforschung durch die empirische Fundierung der Theorie eine Relativierung des in Zusammenhang mit berufssoziologischen und klassischen Ansätzen immer wieder kritisierten empiriefernen, normativen Zugangs verbunden.

Zusammengefasst lassen sich damit für den sich derzeit artikulierenden professionstheoretisch fundierten Biographieforschungsansatz folgende Merkmale identifizieren (vgl. Fabel-Lamla 2004, 119ff.):

- Gegenstand professionstheoretisch fundierter Biographieforschung sind Lebens- und Berufsgeschichten individueller Akteure, deren Binnenperspektive und Relevanzsetzungen in Bezug auf die Biographie in die Analyse mit einbezogen werden.
- Ziel der Analyse ist zum einen das Herausarbeiten von Verbindungslinien zwischen biographischen Dispositionen und Ressourcen sowie beruflichen Orientierungen, also der Analyse des "Zusammenspiels von Biographie und beruflicher Entwicklung" (a.a.O., 120).
- Ziel der Analyse ist es, dieses individuumsbezogenen Zusammenspiel darüber hinaus in den jeweils relevanten sozialen und institutionellen Kontext zu stellen, um das Spannungsfeld zwischen Autonomie und sozialer Bedingtheit zu berücksichtigen.
- Die beiden genannten Dimensionen (Zusammenspiel von Biographie und beruflicher Entwicklung im Spannungsfeld von Autonomie und sozialer Eingebundenheit) werden in Anlehnung an das o.g. 'Reißverschlussverfahren' wiederum in Zusammenhang gebracht mit professionstheoretischen Positionen.

1.2. Strukturlogische Bezugspunkte professionellen Handelns und professioneller Identität

Da im Rahmen der zuvor skizzierten professionstheoretischen Zugänge die Frage nach der Definition von Professionalität auf der Ebene des individuellen Akteurs lediglich ein Thema neben weiteren, Professionalität also nicht genuiner Fokus einer durch Vielschichtigkeit gekennzeichneten theoretischen Perspektive ist, werden im Rahmen der hier gewählten schrittweisen Annäherung an die Professionalitätsthematik im Folgenden in einem theorie-integrativen, den Konsens der Theorietraditionen hervorhebenden Zugriff zunächst vier in der Strukturlogik professioneller Handlungspraxis angelegte und für die Definition von Professionalität zentrale Bezugspunkte unterschieden. Anhand dieser Bezugspunkte lässt sich die Anforderungsstruktur skizzieren, im Hinblick auf die sich professionelles Handeln zu bewähren hat.

1.2.1. Die Professionellen-Klienten-Dyade als zentraler Bezugspunkt professioneller Leistungserbringung

Die Institutionalisierung von Leistungs- und Komplementärrollen als Verhältnis zwischen Professionellem und individualisiertem Klienten impliziert, dass die Interaktionsebene des Professionellen-Klienten-Verhältnisses den zentralen Bezugspunkt zur Erbringung professioneller Leistung darstellt: "Alle Verpflichtungen der Professionen sind Verpflichtungen des individuellen Professionellen gegenüber individuellen Klienten" (Stichweh 1994, 300). Die professionelle Leistungserbringung beruht darauf, dass der Professionelle als jemand begriffen wird, der "das Geschehen in der Professionellen-Klienten-Dyade durch Handeln strukturiert, sich selbst primär als Handelnden identifiziert und im Handeln seine Kompetenzen realisiert" (a.a.O., 302). Die professionelle Leistungserbringung manifestiert sich also im Rahmen einer Beziehungs- und Handlungspraxis.

a) Die Professionellen-Klienten-Dyade als professionelles Arbeitsbündnis

Ein strukturlogisches Grundelement dieser Beziehungs- und Handlungspraxis besteht darin, dass die Bearbeitung von Problemen der "Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen" (Stichweh 1994, 373) die Mitwirkung des Klienten und damit eine reziproke Kooperation von Professionellem und Klient in Form eines 'Arbeitskontraktes' (Schütze 1996) oder 'Arbeitsbündnisses' (Oevermann 1996) erforderlich macht.

Die zentrale Funktion des Professionellen innerhalb des Arbeitsbündnisses besteht, aus strukturtheoretischer Sicht, in dem Akt der 'stellvertretenden Deutung' (Oevermann 1996), d.h. stellvertretend für die Lebenspraxis des Klienten werden die zugrundeliegenden Probleme nicht durch den Professionellen gelöst, sondern es werden auf der Basis von fallbezogenen Rekonstruktionen und Interpretationen Deutungs- und Lösungsangebote für die Lebenspraxis des Klienten erarbeitet und innerhalb des Arbeitsbündnisses handlungsmäßig umgesetzt. Der Akt der Deutung manifestiert sich darin, "jenseits des subjektiv Gemeinten und Intendierten und des Mitgeteilten die objektive Sinnstruktur der konkreten Interaktion, in der etwas mitgeteilt wird, also über die Bedeutung des Berichtes hinaus die Sinnstruktur zu entziffern" (Oevermann 1996, 156).

Der Akt der 'stellvertretenden Deutung' umfasst dabei zwei Aspekte. Erstens greift der Professionelle bei der Erarbeitung der Deutungs- und Lösungsangebote auf höhersym-

bolisches, wissenschaftlich generiertes Wissen zurück und stellt dabei durch 'Vermittlung' (Stichweh 1994) eine Distanzüberbrückung zwischen problembezogener Sachthematik und dem von der Sachthematik getrennten Klienten her. Zweitens erfordert die Erarbeitung von Deutungsangeboten, die den Fall des Klienten in seiner existentiellen Ganzheit umfassen, die Etablierung einer durch wechselseitiges Vertrauen getragenen Interaktionsbeziehung, innerhalb derer der Professionelle nicht nur als Rollenträger, sondern auch als Person interagiert.

b) Die Notwendigkeit wechselseitigen Vertrauens im Kontext des Arbeitsbündnisses

Dieser Aspekt wechselseitigen Vertrauens innerhalb des Arbeitsbündnisses wird von Oevermann dahingehend zugespitzt, dass er als zentrale Dimension für professionelles Handeln im 'Fokus Therapie' die "widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person" (Oevermann 1996, 109) definiert. Bezug nehmend auf die von Parsons eingeführte begriffliche Unterscheidung von 'Spezifität' und 'Diffusität' als gegensätzliche soziale Orientierungen wird dem Arbeitsbündnis eine Kombination aus 'diffusen', am Prototyp der Primärbeziehungen orientierten Beziehungsanteilen sowie 'spezifischen', durch normative Rollendefinitionen gekennzeichneten Beziehungsanteilen zugeschrieben.⁸

c) Die 'implizit therapeutische' Funktion pädagogischen Handelns

Die Notwendigkeit wechselseitigen Vertrauens im Arbeitsbündnis und damit auch die Zuordnung pädagogischen Handelns zum Fokus Therapie sowie die daraus abgeleitete 'implizit therapeutische' Dimension pädagogischer Praxis (Oevermann 1996, 146) werden dabei auf verschiedene Faktoren zurückgeführt. Zum einen ist davon auszugehen, dass Schüler vor dem Abschluss der Adoleszenzkrise noch nicht trennscharf zwischen rollenförmigen und nicht-rollenförmigen Beziehungen unterscheiden können, so dass schülerseitig automatisch diffuse Beziehungsanteile in das Arbeitsbündnis eingebracht werden.

Daraus ergibt sich zweitens, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen "angesichts der Ungefestigkeit von Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit des Schülers in dieser

⁸ In Bezug auf den Lehrerberuf lässt sich diese These folgendermaßen auslegen: "Der Lehrer muss also beiden Seiten der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen gerecht werden: Einerseits muss er an die intellektuellen und lebensweltlichen Ausgangslagen der Schüler anschließen und daher die Schüler in ihrer personalen Besonderheit berücksichtigen und ein vertrauensvolles Verhältnis aufbauen, andererseits muss er sich an den universalistisch gültigen, fachsystematischen Bezügen und der

Phase immer auch folgenreich sind für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person" (a.a.O., 147). Die vorhandene massive Beeinflussbarkeit des noch un abgeschlossenen Sozialisationsprozesses beim Schüler lässt die Folgerung zu, dass pädagogisches Handeln insofern "ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie" (a.a.O., 149) darstellt. In diesem Zusammenhang kann es dazu kommen, dass affektive, auf die signifikanten Primärpersonen bezogene Krisen stellvertretend mit Lehrern ausgetragen werden, was dem Lehrenden die Möglichkeit eröffnet, den in der psychoanalytischen Theorie beschriebenen Prozess von Übertragung und Gegenübertragung als abkürzendes Instrument des Verstehens zu nutzen. Ein drittes Argument für die Notwendigkeit diffuser Beziehungsanteile im Arbeitsbündnis bezieht sich auf die Konfrontation mit manifesten Lernproblemen und -krisen, da deren Bearbeitung analog zur therapeutischen Praxis eine die gesamte Person des Schülers umfassende Deutungs- und Interventionspraxis erforderlich macht.

d) Die Steigerung von Entscheidungszwang und Begründungspflicht im Arbeitsbündnis

Professionalisierte Praxis im Rahmen des Arbeitsbündnisses ist insofern als "Steigerung einer naturwüchsigen Praxis" (Oevermann 1996, 124) ein Handeln unter verschärften Bedingungen, als sie in gesteigerter Weise der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (vgl. 1.1.2.) ausgesetzt ist. Diese gesteigerte Qualität ist dadurch bedingt, dass das professionelle Handeln permanent praktische Entscheidungen unter Bedingungen der Risikoabwägung nach der "Gift-Gegengift-Logik" (a.a.O., 132) fällen muss. Interventionen des Professionellen sind somit grundsätzlich mit Eingriffen in die Integrität und Autonomie des Klienten verbunden und müssen durch die positiven Effekte im Hinblick auf die Klientenautonomie gerechtfertigt werden.⁹

Die Steigerung von Begründungspflicht und Entscheidungszwang macht professionelles Handeln zum Handeln "in dritter Potenz" (Helsper u.a. 2001, 45), das sich stellvertretend für eine blockierte oder noch nicht entfaltete Praxis um Problemlösungen bemüht. Daraus ergeben sich mehrere Konsequenzen für die professionalisierte Praxis. Zum einen bedingt die gesteigerte Praxis die Fehleranfälligkeit des professionellen Handelns

Allgemeinheit der Sache orientieren, die Schüler gleichbehandeln und ihnen in einer universalistischen, distanzierten und rollenförmigen Haltung begegnen" (Fabel-Lamla 2004, 94).

⁹ Für Lehrende heißt das, dass sie die Wissensbestände der Schüler immer wieder irritieren müssen und damit in Bezug auf das kognitive Niveau immer wieder systematisch als "Krisenauslöser" (Helsper u.a. 2001, 48) wirken, ohne sicher sein zu können, dass die ausgelöste Unsicherheit zu Lernprozessen führt und nicht zu einer destabilisierenden Verunsicherung.

(vgl. 1.2.2.). Zum anderen ist die Steigerung der Begründungspflicht nur zu gewährleisten, wenn sich die Praxis auf eine "methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis" (Oevermann 1996, 124) oder, allgemeiner ausgedrückt, auf eine "höhersymbolische Sinnwelt" (Schütze 1996, 190) berufen kann.

Unabhängig davon, inwieweit der von Ulrich Oevermann vorgeschlagenen Zuspitzung der Professionellen-Klienten-Dyade zuzustimmen ist,¹⁰ bleibt als professionstheoretischer Konsens zusammenfassend festzuhalten, dass professionelle Praxis als Handlungs- und Beziehungspraxis verstanden wird, die durch Formen reziproker Kooperation zwischen Klient und Professionellem als Arbeitsbündnis etabliert wird, innerhalb dessen eine der zentralen Funktionen des Professionellen die Erarbeitung von fallbezogenen Deutungsangeboten ist. Die für professionelle Praxis konstitutive Bearbeitung von individuellen Problemlagen der Klientel geht einher mit der Etablierung einer durch wechselseitiges Vertrauen getragenen Interaktionsbeziehung, innerhalb derer der Professionelle nicht ausschließlich als Rollenträger, sondern auch als Person interagiert. Die gegenüber der naturwüchsigen Lebenspraxis gesteigerte Begründungspflicht stellvertretenden Handelns im Arbeitsbündnis macht die Absicherung durch eine wissenschaftliche Wissensbasis erforderlich.

1.2.2. Ungewissheit, Technologiedefizit und Fehlerpotentiale als Grenzen und Irritationen professioneller Leistungserbringung

Aus professionstheoretischer Perspektive besteht ein weiteres Strukturmerkmal professioneller Handlungspraxis darin, dass sich die Problembearbeitung einerseits auf existentielle Aspekte menschlichen Lebens in der Gesellschaft bezieht, andererseits jedoch aufgrund der Komplexität der Problemsituationen und der Dynamik der Beziehungspraxis keine simple Wissensapplikation möglich ist, so dass die Anforderungsstruktur durch "Ungewissheit hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategien und schließlich dem mutmaßlichen Ausgang" (Stichweh 1994, 296) geprägt ist. Die Konfrontation mit Ungewissheit als einem Merkmal professioneller Praxis geht aus systemtheoretischer Perspektive einher mit dem für soziale Systeme charakteristischen, strukturell bedingten 'Technologiedefizit':

¹⁰ Auf die damit verbundene Kontroverse, so insbesondere zu der Frage, inwieweit die Zuordnung der pädagogischen Praxis zum 'Fokus Therapie' und die damit verbundene Koppelung der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs an die implizite therapeutische Funktion anstatt an die Funktion der Wissensvermittlung, soll hier nicht eingegangen werden Vgl, dazu Wagner 1998, 96; Helsper u.a. 2001, 50f; Fabel-Lamla 2004, 95ff..

"Da es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektive Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müsste" (Luhmann/Schorr 1979, 352). Der Umgang mit dem strukturell bedingten Technologiedefizit wird nach dieser Diagnose insbesondere dadurch verkompliziert, dass Akteure in sozialen Systemen trotz der Irrelevanz objektiver Kausalzusammenhänge auf der Basis von subjektiven 'Kausalplänen' handeln, die zwar die notwendige Komplexitätsreduktion zur Gewährleistung von Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit bieten, aber im Grund 'falsche' Vereinfachungen darstellen.

Die interaktionistische Theoriebildung nimmt unter dem Aspekt der Ungewissheit wiederum "insbesondere das Paradoxe, das Zerbrechliche, das Fehlerhafte des professionellen Handelns" (Schütze 1996, 187) in den Blick (vgl. 1.1.3.). Professionelles Handeln wird also nicht in erster Linie unter dem Aspekt erfolgreicher Leistungserbringung analysiert, sondern als 'Minenfeld' virulenter Fehler- und Problemkonstellationen gefasst, in dem Fehler nicht die Ausnahme sondern den allgegenwärtigen Normalfall professioneller Handlungspraxis darstellen¹¹, der sich in typischen Fehlertendenzen manifestiert, wie etwa: "gefährliche Vereinfachungstendenzen bei der Anwendung abstrakter Professionskategorien auf Einzelfälle, die Mystifizierungstendenz professionellen Wissens und Handelns, die Tendenzen zum Vergessen der Interaktionsbasis zwischen Professionellem und Klient/Patient und der existenzweltlichen Verstrickungen bei der Anwendung der professionellen Analyse- und Bearbeitungsverfahren sowie die Tendenz zur Aushöhlung der Interaktionsreziprozität in der sozialen Beziehung zwischen Professionellem und Klienten/Patienten durch Verführungen, die mit der Machtposition des professionellen Verfahrensverwalters gegeben sind" (a.a.O.).¹²

Im Anschluss an die für den interaktionistischen Zugang kennzeichnende Fokussierung professioneller Handlungspraxis im Kontext von Organisationen (vgl. 1.1.3.) werden die "Bedingungskontexte" (a.a.O., 253) für fehlerhaftes professionelles Handeln nicht nur auf der Ebene des individuellen Akteurs - so etwa durch biographische Verletzungsdispositionen - verortet, sondern es werden auch die Bedingungen der Ausbildung, der Einsozialisation in das Praxisfeld sowie der gesamte Zuschnitt organisationaler Rahmenbedingungen berücksichtigt, der u.U. die Entfaltung von professionellen Handlungslinien systematisch irritiert.

¹¹ Vgl. die ausführlichen Ausführungen zu fehlerbedingenden Kontexten, den aus Fehlern hervorgehenden Folgeproblemen sowie die Klassifizierung von Fehlertypen in Schütze 1996, 252-267.

¹² An dem Zitat wird deutlich, dass es in Bezug auf die genannten Fehlertendenzen teilweise Überschneidungen zur Paradoxienthematik gibt (so z.B. zur Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion).

Eine besondere Relevanz erhalten Fehler- und Fehlentwicklungspotentiale aus interaktionistischer Sicht dadurch, dass durch Fehler professionellen Handelns sowie den daran anknüpfenden Einsatz von Leugnungs- und Verschleierungsstrategien eine sich verselbstständigende Eigendynamik in Gang gesetzt werden kann. Durch nicht umsichtiges Verhalten entstehen im negativen Extremfall wiederum "systematische Fehlertendenzen, welche die Arbeitsabläufe letztlich unkontrollierbar chaotisieren, die Vertrauens- und Moralgrundlagen der Interaktion zerstören und die Identitäten der beteiligten Akteure untergraben" (Schütze 2000, 51). Durch die damit verbundene Zuspitzung der an sich schon paradoxalen Struktur der Handlungspraxis werden wiederum die Chancen zur Erarbeitung anschlussfähiger Deutungsangebote eingeschränkt. Bestandteil dieser sich verselbstständigenden Dynamik kann u.a. die Etablierung von "Fesselungsmechanismen" (Schütze 1996, 259) sein, die es den beteiligten Akteuren nicht ohne weiteres erlauben, die Konstellation zu verlassen. In diesem Zusammenhang können durch die im Anschluss an die Fehler häufig identifizierbare "sekundär restabilisierende Reaktion" (a.a.O., 266) bei den Klienten Reaktionen wie eine defokussierende Lebensführung oder Selbstkolonisierung entstehen, während es bei dem Professionellen zu Formen der systematischen Leugnung der Fehlerhaftigkeit, zur Adoption einer kulturpessimistischen Perspektive oder zur Herstellung einer idealen, künstlichen Binnenwelt führen kann.

1.2.3. Die antinomische Anforderungsstruktur professioneller Praxis

Ein weiterer strukturlogischer Bezugspunkt, der sich teilweise mit dem genannten Fehlerpotential professioneller Praxis überschneidet, besteht aus professionstheoretischer Perspektive darin, dass sich systematische, d.h. konstitutive antinomische Widersprüche als strukturelles Merkmal der Praxis identifizieren lassen. Die Begründungsfigur der Antinomie bzw. Paradoxie stellt einen bereits im Zusammenhang mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik thematisierten traditionsreichen Topos des pädagogischen Diskurses dar (vgl. dazu Helsper u.a. 2001, 39ff.). Im Folgenden wird zunächst gezeigt, in welcher Form antinomische Figuren Bestandteile der hier diskutierten professionstheoretischen Ansätze sind, um anschließend die den Ansatz Werner Hespers zur Systematisierung der Paradoxiefiguren zu referieren.

a) Antinomische Figuren in systemtheoretischen, strukturtheoretischen und interaktionistischen Zugängen der Professionstheorie

Im professionstheoretischen Ansatz Rudolf Stichwehs verweist die für die professionelle Leistungserbringung zentrale Kategorie der "Vermittlung" (Stichweh 1994, 373) im Sinne einer Distanzüberbrückung zwischen der für die Problemlösung relevanten Sachthematik und dem von dieser Sachthematik getrennten Klienten darauf, dass professionelle Handlungspraxis grundlegend durch die Vereinbarung diskrepanter Anforderungen in einem als 'dreistellig' vorausgesetzten Spannungsfeld konstituiert ist.

Die aus der Vermittlungsfunktion resultierenden Spannungen professioneller Handlungspraxis sowie deren Bearbeitung fasst Ulrich Oevermann wiederum mit dem paradoxen Begriff der 'widersprüchlichen Einheit' (Oevermann 1996). Ausgehend von einer Theorie der Lebenspraxis als "widersprüchlicher Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung" (a.a.O., 77) wird professionalisiertes, für eine fremde Lebenspraxis stellvertretendes Handeln als gesteigerte Praxis definiert, die damit in zugespitzter Form durch konstitutive Spannungen bestimmt ist. Die darin angelegte Funktion der "Vermittlung von Theorie und Praxis" (a.a.O., 80) wird in einem weiteren Schritt in Zusammenhang gebracht mit spezifischen "Polaritäten von Qualifikationsmerkmalen" (a.a.O. 126) wie Erklären/Fallverstehen und Subsumtion/Rekonstruktion, in denen sich die Vereinbarung diskrepanter Anforderungen manifestiert. Eine weitere wesentliche, aufgrund der Diskrepanz von gleichzeitigen Anforderungen nicht auflösbare paradoxe Spannung ist in der oben ausführlich dargestellten Beziehungsstruktur des Arbeitsbündnisses begründet, das durch die zugleich 'diffuse' und 'spezifische' Qualität die Vereinbarung zweier gegensätzlicher Handlungstypen erfordert.

Im interaktionistisch geprägten Ansatz Fritz Schützes lassen sich drei verschiedene theoretische Fundierungen bzw. Verwendungen der Paradoxiefigur identifizieren (vgl. Helsper u.a. 2001, 43f.). Zum einen wird korrespondierend zum strukturtheoretischen Vorgehen eine Analogie zur Lebenspraxis hergestellt, indem auf paradoxe Elemente interaktiven Handelns (z.B. wechselseitige Unterstellungen der Interaktionspartner versus faktischer Zustand der Interaktion) rekurriert wird. Zum anderen leitet Schütze in Korrespondenz zum Vermittlungsbegriff bei Stichweh die Figur der Paradoxie daraus ab, dass (vgl. 1.1.3.) "durch das professionelle Handeln grundlegende Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse miteinander vermittelt werden müssen" (Schütze u.a. 1996, 334). Drittens - und dies ist der für den interaktionistischen Ansatz zentrale Verwendungskontext der Paradoxiefigur - stellt diese einen allgemeinen heuristischen Rahmen für

die rekonstruktive Erschließung professioneller Handlungspraxis dar¹³. Das Prinzip dieses rekonstruktiven Zugangs besteht darin, das für interaktionistische Zugänge im Mittelpunkt stehende Interesse an der Fehleranfälligkeit professionellen Handelns auf die nicht ausbalancierte Erfüllung diskrepanter Handlungsanforderungen zurückzuführen, wobei die Paradoxiefigur die Funktion einer die empirische Rekonstruktion strukturierenden heuristischen Figur hat¹⁴.

b) Die theoretische Zusammenführung und Systematisierung von Paradoxiefigurationen

Ausgehend von den genannten professionstheoretischen Bezügen zum Antinomie- bzw. Paradoxiebegriff hat Werner Helsper (1996; 2000; Helsper u.a. 2001) für den Bereich des pädagogisch-professionellen Lehrerhandelns eine Systematisierung antinomischer Figuren vorgenommen, wobei er neben den von Schütze herausgearbeiteten Paradoxien auch antinomische Figuren aus dem Ansatz Ulrich Oevermanns sowie systemtheoretische Ergänzungen verarbeitet und fünf unterschiedlichen Ebenen zuordnet (Helsper u.a. 2001, 46ff.):

Ebene 1: Die konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns basieren auf den in der autonomen Lebenspraxis angelegten, durch die stellvertretende Praxisform professionellen Handelns gesteigerten Antinomien. Diese prinzipiell nicht aufhebbar sind Widersprüche - so z.B. die von Ulrich Oevermann dargestellte widersprüchliche Einheit von Entscheidungsdruck und Begründungspflicht - sind nicht zu umgehender Bestandteil der Praxis und können lediglich mehr oder weniger angemessen gehandhabt und reflektiert

¹³ So wurden beispielsweise für den schulischen Kontext Paradoxien des Lehrerhandelns herausgearbeitet, die insbesondere mit Organisationszwängen und hoheitsstaatlichen Funktionen wie z.B. der Selektionsfunktion zusammenhängen. Auf der Basis ethnographischer Materialien aus dem Kontext von Schulentwicklungsprozessen wurden in diesem Zusammenhang die Verlaufskurven-, Routine-, Organisations-, Arbeitsteilungs-, Hoheitsstaatlichkeits- und Natürlichkeitsparadoxie unterschieden (Schütze u.a. 1996, 431ff.).

¹⁴ So wird beispielsweise im Zusammenhang mit der "Routineparadoxie" (Schütze u.a. 1996, 345) eine Spannung zwischen der Emergenz von Entwicklungsprozessen und der Routinisierung von organisational gerahmten Arbeitsprozessen identifiziert. Die Förderung von emergenten Entwicklungsprozessen bei den Schülern durch die "Entfaltung offener, erkenntnismächtiger Lehr- und Lernsituationen, die Unterstützung kreativer Lern- und Wandlungsprozesse sowie die Bearbeitung von Verlaufskurvendynamiken und -problemen" (a.a.O.) als zentraler Funktion des Lehrerhandelns erfordert eine fallsensible, flexible und offene Gestaltung des Unterrichts und kollidiert mit der gleichzeitig bestehenden Notwendigkeit, auf routinierte Handlungsschemata bezüglich der Unterrichtsgestaltung zurückzugreifen und die Vorgaben des organisationalen Rahmens zu berücksichtigen. Eine einseitige Orientierung an den zahlreichen und intensiven Emergenzmomenten des Alltags würde eine Chaotisierung und Überforderung mit sich ziehen, während die entgegengesetzte Strategie einer "lückenlosen situationsabgehobenen Durchroutinisierung der eigenen Handlungssphäre" (a.a.O., 347) eine deprofessionalisierende Distanzierung gegenüber den fallspezifischen und situationsspezifischen Aspekten bedeuten würde.

werden. Weitere konstitutive, lebenspraktisch angelegte Antinomien sind die Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie sowie die Symmetrie- bzw. Machtantinomie.

Ebene 2: Die ebenfalls konstitutiven Antinomien dieser Ebene schließen die konstitutiven Antinomien der ersten Ebene ein, resultieren jedoch nicht aus der autonomen Lebenspraxis, sondern aus der für pädagogisch-professionelles Handeln relevanten Beziehungsstruktur des Arbeitsbündnisses als einer "widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen" (Oevermann 1996, 123). Bedingt durch die mit der Struktur des Arbeitsbündnisses gegebene Anforderung einer Vereinbarung von spezifisch-rollenförmigen und diffus-affektiven Komponenten lassen sich somit als weitere Antinomieu-Konstellationen die Spannung von Nähe und Distanz, Organisation und Interaktion, Autonomie und Heteronomie sowie die Antinomieu von Person und Sache identifizieren.

Ebene 3: Von den genannten Ebenen sind wiederum historisch und soziokulturell bedingte Faktoren und Widerspruchsverhältnisse zu unterscheiden, die mit den Formen der Institutionalisierung und Organisation professioneller Praxis - also beispielsweise des Schulsystems- zusammenhängen und die den konstitutiven Antinomien ihre spezifische Ausformung verleihen. Unter diesem Gesichtspunkt kann beispielsweise die gesetzliche Schulpflicht als belastender Zuspitzungsfaktor für die Symmetrie-, Vertrauens- und Autonomieantinomie verstanden werden.

Ebene 4: Aus den konstitutiven Antinomien sowie den soziostrukturell bedingten Ausformungen der ersten drei Ebenen kristallisieren sich im Kontext einzelner Schulen spezifisch ausgeformte professionelle Handlungsdilemmata heraus, in denen sich die professionellen Antinomien im Handeln und in den Interaktionen von Lehrern ausprägen. In Abgrenzung zu den konstitutiven Antinomien definiert Helsper diese Widerspruchsverhältnisse als Paradoxien: "Paradoxien sind also immer nur auf der Handlungs- und Interaktionsebene als konkrete Ausformungen antinomischer Spannungen zu rekonstruieren" (Helsper u.a. 2001, 62). Ein Beispiel dafür wäre die Zuspitzung der Autonomieantinomie durch die Handlungsfigur der 'verordneten Autonomie' (Helsper 1996), einer paradoxen Kombination von aktiver Schülermitwirkung und kontrollförmiger Überwachung der Schüleraktivitäten.

Ebene 5: Hier werden die von umfassenden Modernisierungsschüben ausgehenden Ausstrahlungen auf die professionellen Antinomien des Lehrerhandelns lokalisiert. Den in diesem Zusammenhang zu unterscheidenden vier 'Modernisierungsantinomien' (Rationalisierungs-, Differenzierungs-, Zivilisierungs- und Individualisierungsantinomie) (Helsper u.a. 2001, 63ff.) wird dabei eine die bestehenden Widerspruchsverhältnisse

verschärfende Wirkung in Bezug auf die genannten Antinomien und Paradoxien zugeschrieben. So stellt die 'Individualisierungsantinomie', die auf dem Widerspruch zwischen der Freisetzung von Individuen aus stützenden Sozialformen und der gleichzeitigen Konfrontation mit Autonomieanforderungen beruht, insofern eine Verschärfung der 'Näheantinomie' dar, als vor dem Hintergrund einer gesteigerten Störanfälligkeit familiärer Strukturen die schülerseitigen Ansprüche an den 'diffusen' Anteil der Beziehungspraxis des Arbeitsbündnisses zugespitzt werden (a.a.O., 62).

Mit dieser Systematisierung werden die in den letzten Jahren im Rahmen der professionstheoretischen Literatur herausgearbeiteten Paradoxiefiguren zusammengeführt und in Bezug auf unterschiedliche Konstitutionsebenen unterschieden. Für die Debatte um eine Professionalisierung des Lehrerberufs werden ausgehend von dieser Systematisierung Hypothesen im Hinblick auf die Spielräume und Ansatzpunkte für eine Transformation professioneller Handlungspraxis entwickelt, indem konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien von Institutionalisierungen und Widerspruchsverhältnissen unterschieden werden, die prinzipiell transformierbar sind. Grundsätzlich wird jedoch "gegen jede personifizierende, individualisierende Zuschreibung der Problemzonen und Mängel im Lehrerhandeln" (Helsper u.a. 2001, 60) eine Vorrangigkeit der konstitutiven soziostrukturellen Rahmung vorausgesetzt, während der Handlungsebene die reflexive Durchdringung und Gestaltung gegebener Spannungen zugeordnet wird.¹⁵

1.2.4. Die Verschränkung von Biographie- und Professionalisierungsprojekt

Das im Rahmen des biographietheoretischen Zugangs fokussierte Zusammenspiel von Biographie und beruflicher Entwicklung im Spannungsfeld von Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. 1.1.4.) impliziert für die Anforderungsstruktur professionellen Handelns, dass es um Zusammenhänge zwischen substantiellen biographischen Mustern auf der einen sowie Veränderungs- und Wandlungsprozessen auf der anderen Seite geht und dass sich diese Zusammenhänge wiederum sowohl auf die individuelle als auch auf die soziale (familiäre, kollektive usw.) Ebene beziehen. Im Folgenden werden zunächst exemplarisch grundagentheoretisch fundierte biographietheoretische Begrifflichkeiten angerissen (a)), vor deren Hintergrund die Entwicklung 'professioneller Identität' (b)) als Bezugspunkt von Professionalität definiert werden kann, um dann mit dem Begriff des 'biographischen Passungsverhältnisses' (c)) Bedingungen zur Herausbildung einer professionellen Identität zu explizieren.

¹⁵ Vgl. zur ausführlichen Diskussion der Systematisierung Helsepers Fabel-Lamla 2004, 101f..

a) *Biographische Basisdispositionen und Prozessstrukturen des Lebenslaufs*¹⁶

Auf der Grundlage von 'Basisdispositionen'¹⁷, die in der personalen Identität des Biographieträgers im Zuge biographischen Gewordenseins angelegt sind, findet eine Auseinandersetzung mit den 'Prozessstrukturen des Lebensablaufs' (Schütze 1981) statt. Diese werden definiert als "systematische Haltungen des Biographieträgers zum Erfahrungsstrom seiner Lebensgeschichte; zugleich stellen sie elementare Aggregatzustände der Verknüpfung des Ereigniszusammenhangs dar" (Nittel 1997, 13). Unterscheiden lassen sich die folgenden vier Prozessstrukturen:

- 'Biographische Handlungsschemata', die das intentionale Prinzip des Lebensablaufs in Form von längerfristigen, zielgerichteten Handlungsplänen repräsentieren.
- 'Verlaufskurven', die demgegenüber das Prinzip des Prozessiertwerdens durch äußerlich-schicksalhafte und sozialstrukturelle Bedingungen repräsentieren und durch die Möglichkeitsspielräume für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen eingeschränkt werden.
- 'Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster', die das normativ-versachlichte Prinzip des Lebensablaufs repräsentieren und familienzyklische Prozesse sowie organisationale Erwartungsmuster umfassen.
- 'Wandlungsmuster' der Selbstidentität, die mit der Entfaltung von Kreativitätspotentialen und der Veränderung von Handlungs- und Erlebnismustern einhergehen.

b) *Die miteinander verknüpfte Entwicklung von professioneller und biographischer Identität*

In Bezug auf die Verknüpfung biographischer und berufsbezogener Faktoren im Rahmen 'professioneller Identität' und der damit einhergehenden Verbindung von "Biographieprojekt und Professionalisierungsprojekt" (Nagel 1997a, 180) lassen sich vier professionstheoretische Argumentationslinien unterscheiden:

¹⁶ Zum einen stellen die hier eingeführten Begriffe, die auf das biographietheoretische Konzept Fritz Schützes zurückgehen (u.a. Schütze 1981; 1984) eine exemplarische Version grundlagentheoretisch fundierter Konzeptualisierung des Biographie-Konzeptes dar, zum anderen gehören diese Begriffe inzwischen zum 'Basisvokabular' professionstheoretischer biographischer Ansätze (vgl. u.a. Nittel/Marotzki 1997; Kraul/Marotzki/Schwepe 2002), das nicht ausschließlich auf den engeren Bereich des Einsatzes der Methodologie Schützes beschränkt ist (vgl. zur theoretischen Weiterentwicklung innerhalb der Biographieforschung Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997b).

¹⁷ "Die Dispositionen bestehen aus grundlegenden biographischen Orientierungen, Verletzbarkeiten und Erfahrungs- und Handlungskapazitäten, von denen der Erzähler als Biographieträger meint, sie gehörten zu seiner weitgehend unverrückbaren Identitätsausstattung" (Schütze 1984, 87).

Zum einen impliziert die Konzeptualisierung des professionellen Handelns als Vermittlungsleistung in einer 'dreistelligen' Konstellation (vgl. 1.1.1.), dass der professionelle Akteur eine sinnhafte Verbindung zu den zu vermittelnden Wissensbeständen im Rahmen der professionellen Handlungspraxis repräsentieren muss. Ausgehend davon, dass professionelle Kompetenzen sich im Unterschied zu unspezifischen Qualifikationen dadurch auszeichnen, dass praxisbezogene Kompetenzen in den Wissensbeständen und Sinnorientierungen der Fundamentierungswissenschaften begründet sind, besteht die Anforderung darin, diese Wissensbestände "in eine spezifische, der einzelnen Person zurechenbare pädagogische Leistung zu transformieren" (Nittel 2002, 269).

Zum anderen bedingt die Prominenz der Interaktionsebene im Rahmen der Professionellen-Klienten-Dyade, dass die Konstituierung eines persönlichen Kontraktes zwischen Klient und Professionellem und das daraus resultierende "Beziehungsverhältnis" (Schütze 2002, 141) den zentralen Bezugspunkt professioneller Leistungserbringung darstellen. Da die Klientenproblematik nur unter Bedingungen einer durch wechselseitiges Vertrauen getragenen Interaktionsbeziehung bearbeitbar ist, muss der Professionelle seine "Subjektivität als Verstehensbasis zur Geltung bringen und gleichzeitig als Handlungsressource enactieren" (Nagel 1997a, 174). Individualbiographische Voraussetzungen wie z.B. "biographische Sinnquellen und Verletzungsdispositionen" (Schütze 2002, 146) erhalten somit den Status professionell zu handhabender Handlungsressourcen im Rahmen des Arbeitsbündnisses.

Eine dritte Argumentationslinie besteht darin, biographisch verankerte Erfahrungen als konstitutiven Faktor bei der Herausbildung professioneller Identität vorauszusetzen. Für pädagogische Professionalität verdient dieser Aspekt Beachtung angesichts der durch empirische Studien immer wieder bestätigten Relativierung einer direkten Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die Ausübung des Lehrberufs.¹⁸ Der Umgang mit den spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs beruht aus dieser Perspektive auch auf fallspezifisch aufgeschichteten biographischen Erfahrungen (Helsper 2002, 91ff.).

Viertens impliziert die Verknüpfung von professioneller und biographischer Identität ein wechselseitiges Verhältnis zwischen beiden Dimensionen, das auch Auswirkungen professioneller Praxis auf die biographische Identität des Professionellen einschließt. So können Verletzungsdispositionen des professionellen Akteurs, wenn sie nicht reflexiv kontrolliert werden, zu fehlerhaften Situationsdefinitionen und systematischen Fehlern

auf der Handlungsebene führen und auf diesem Wege nicht nur eine Zuspitzung im Sinne eines "professionell hergestellten Verlaufkurvenchaos" (Schütze 2002, 143) bewirken, sondern auch eine Verschärfung der Arbeitssituation des professionellen Akteurs mit potentiell biographischen Dimensionen. Der Mechanismus eines "Circulus vitiosus der wechselseitigen Hervorrufung und Verstärkung von Fehlern bei der Arbeit" (Schütze 2000, 70) kann so über negative Bearbeitungsergebnisse Inkompetenz- und Schuldgefühle entstehen lassen, die sich im Extremfall zur biographischen "Situation einer Berufsfalle" (a.a.O.) verdichten.

Die vier genannten Faktoren werden in der professionstheoretischen Literatur dazu herangetragen, den Begriff der 'professionellen Identität' als enge Verflechtung von biographischer Entwicklung und Professionalisierungsprozessen, als Verschränkung von "biographischer und professioneller Identität" (Reim 1997, 176) oder, anders ausgedrückt, von 'Biographieprojekt und Professionalisierungsprojekt' (Nagel 1997a) zu verstehen. Diese Verknüpfung lässt sich dahingehend darstellen, dass sich "aus der Abfolge von Tätigkeiten im Verlauf der beruflichen Karriere ein Kompetenz-, Erfahrungs-, Aufgaben- und Interessenprofil ergibt, das die weitere berufliche *und* biographische Entwicklung zu steuern vermag" (Reim 1997, 176 Hervorh. im Original).

Ein Beispiel für ein professionstheoretisch orientiertes Modell zum Zusammenhang zwischen biographischer Erfahrungsaufschichtung und der Herausbildung eines beruflichen Habitus repräsentiert der Ansatz Hespers (2002), der ausgehend von der These antinomischer Strukturiertheit als Kern pädagogischer Handlungspraxis eine Zuordnung biographischer Erfahrungsbereiche zu den Antinomien des Lehrerhandelns vornimmt. Dabei wird das von ihm entwickelte 5-Ebenen- Modell (vgl. 1.2.3.) in Bezug zur biographischen Sequentialität der Erfahrungsaufschichtung gesetzt, indem die biographischen Erfahrungen im Bereich primärer Anerkennungsbeziehungen, der Schullaufbahn sowie der Einsozialisation in das schulische Handlungsfeld als konstitutive Faktoren für die fallspezifische Ausgestaltung der unumgehbaren Handlungsantinomien auf spezifischen Ebenen antinomischer Handlungsstruktur gebracht werden (Hesper 2002, 91ff.). Der Aufbau eines beruflichen Habitus wird dabei als individuelle, auf den eigenen Horizont der Biographie bezogene "Positionierung des jeweiligen Lehrers im Spannungsfeld der Antinomien" (a.a.O., 95) verstanden, die im Kontext der Einsozialisation in das schulische Handlungsfeld durch die Auseinandersetzung mit den antinomischen beruflichen Anforderungen stattfindet. Der mit dieser Positionierung verbundene Habitus ist nicht durch abstrakte Vorgaben oder allgemeine Modelle zu vermitteln, sondern wird "in der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit der

¹⁸ Die Relativierung der Relevanz des Studiums für die professionelle Identität ist eine weitere Möglichkeit, die

Struktur des pädagogischen Handelns erst angeeignet" (a.a.O., 96), indem sich Lehrer mit unterschiedlichen Strukturvarianten habituellen Handelns im antinomischen Handlungsfeld verorten.

c) Biographische Passungsverhältnisse als Voraussetzung zur Entwicklung professioneller Identität

Die miteinander verwobene Entwicklung von biographischer und professioneller Identität ist, wenn sie mit Handlungsfähigkeit im Sinne der Realisierung von professionellen Handlungsschemata und Entwürfen einhergehen soll, auf vielfältige Passungsverhältnisse angewiesen. Gemeint ist mit dem Begriff des 'biographischen Passungsverhältnisses' eine "Konstellation zwischen biographischen Voraussetzungen, dem Stand der Entwicklung biographischer Identität und Ressourcen sowie sozialen und kollektiv-historischen Prozessen" (Reim 1997, 179), wobei dem im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität noch die Abstimmung mit beruflichen, institutionellen gerahmten Anforderungen (vgl. Helsper 2002) hinzuzufügen wäre. Aufgrund der vielfältig miteinander interagierenden Faktoren werden Passungsverhältnisse nicht als dauerhaft etablierbare, sondern angesichts sich verändernder Rahmenbedingungen als immer wieder neu herzustellende Konstellationen betrachtet (Reim 1997).

1.3. Professionalitätsdimensionen aus professionstheoretischer Perspektive

Nachdem es zunächst darum ging festzuhalten, durch welche Bezugspunkte die Anforderungsstruktur für professionalisiertes Handeln konstituiert wird (vgl. 1.2.), soll in einem weiteren Schritt herausgearbeitet werden, wodurch sich aus professionstheoretischer Perspektive professionelles Handeln im Sinne erfolgreicher, gelingender Leistungserbringung auszeichnet (1.3.1. - 1.3.3.) und welche Voraussetzungen für Professionalität (1.3.4. - 1.3.6.) sich in Bezug auf die Anforderungsstruktur unterscheiden lassen

1.3.1. Die Gestaltung des Arbeitsbündnisses durch strukturadäquate Praxisformen

Die Gestaltung der Handlungs- und Beziehungspraxis des Arbeitsbündnisses als zentralem Bewährungskontext für Professionalität wird aus professionstheoretischer Perspektive in Bezug auf zwei Aspekte thematisiert.

Erstens umfasst professionelles Handeln den umsichtigen Umgang mit der Gleichzeitigkeit rollenförmiger und nicht-rollenförmiger Beziehungsanteile sowie analog dazu mit dem Verhältnis von Person und Rolle. Diesbezügliche professionelle Handlungsmuster lassen sich zum einen zurückführen auf regelhaft dogmatisierte Wissensbestände der Profession¹⁹ sowie zum anderen auf nicht-explizierte paradoxiebalancierende Praxisformen, wie sie als Bestandteil impliziten Professionswissens insbesondere im Rahmen der interaktionistischen Professionsforschung thematisiert werden (vgl. ausführl. 1.3.2.).

Zweitens lässt sich aus strukturtheoretischer Perspektive die These aufstellen, dass professionalisiertes Handeln als Übereinstimmung zwischen der konkreten, durch die Anforderungen der Rolle bestimmten Gestaltung der Handlungspraxis und der grundlegenden Strukturlogik professioneller Praxis zu definieren ist. In Bezug auf den Lehrerberuf hieße das, dass die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Rahmen von Unterricht sich 'strukturadäquater' didaktischer Muster zu bedienen hätte, also konkreter, unterrichtsbezogener Praxisformen, in denen Kernprinzipien professionalisierter Praxis wie etwa die Funktion der 'stellvertretenden Deutung' im Zuge der Wissensvermittlung zur Geltung kommen können.

Die These 'strukturadäquater Praxisformen' expliziert Oevermann anhand seiner Ausführungen zum Thema "Mäeutische bzw. sokratische Pädagogik versus "Trichterpädagogik"" (Oevermann 1996, 156). Ausgangspunkt ist der Ansatz, das Prinzip der 'stellvertretenden Deutung', das zunächst auf die Berücksichtigung der Fallstruktur des Schülers bezogen wurde, darüber hinaus für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen geltend zu machen.²⁰

¹⁹ Vgl. etwa für die von Oevermann als Grundmodell herangezogene psychoanalytische Praxis die als Regeln dogmatisierten Handlungsmaximen der "Abstinenzregel" sowie der "Grundregel" (Oevermann 1996, 118).

²⁰ An diesem Punkt bietet der Ansatz Oevermann zwei Lesarten. Zum einen werden die primären Funktionen des Lehrerhandelns in der Wissens- und Normenvermittlung gesehen, die jedoch für sich genommen nicht als relevant für die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs betrachtet werden. In einem weiteren Schritt wird jedoch die zunächst als nebenrangig eingestufte Funktion der Wissensvermittlung professions-

Unter Bezugnahme auf reformpädagogische Ansätze wird in diesem Zusammenhang ein Lernbegriff zugrunde gelegt, der als "Transformation von Wissens- Erfahrungs- und Denkstrukturen" (Oevermann 1996, 157) bezeichnet wird und sich abgrenzt von der "bloßen Eintrichterung" in einer "Trichterpädagogik" (a.a.O.). Der Transformationsbegriff verweist dabei auf die professionstypische Funktion der 'Strukturveränderung' (Stichweh 1994), die durch die Notwendigkeit reziproker Kooperation über eine bloße Dienstleistung hinausgeht. Die damit in den Mittelpunkt gerückte Eigendynamik von Lern- und Denkprozessen auf Seiten des Schülers impliziert für die Funktionsbestimmung des Lehrenden, dass diese sich nicht auf die Vermittlung von Wissen, sondern auf die Initiierung selbstläufiger Lern- und Denkprozesse bezieht. Zentrales didaktisches Element ist dabei die Konfrontation der Lernenden mit Problemkonstellationen, aus denen heraus idealerweise eine eigentätige Lösungssuche in Gang gesetzt wird.

Grundlage einer so verstandenen Initiierung von Lernprozessen ist dabei die zentrale Funktion der 'stellvertretenden Deutung', die hier übertragen wird auf die rekonstruierende Deutung von kognitiven Konzepten des Schülers: "Notwendige Voraussetzung einer mäeutischen Pädagogik ist es, dass der Lehrer im Horizont einer entwicklungspsychologisch angeleiteten Deutung in detaillierter Beobachtung des Umgangs des Schülers mit einer Problemkonstellation zu rekonstruieren versucht, von welchen Konzepten und Überzeugungen dieser sich naturwüchsig leiten lässt, um dann durch problematisierende Konfrontation die Aufmerksamkeit des Schülers auf Inkompatibilitäten seines Denkens mit den Sachzusammenhängen in der tatsächlichen Problemkonstellation zu lenken" (Oevermann 1996, 157). Fokussiert wird damit nicht der Aspekt des Verfügens über Wissensbestände sowie deren Weitergabe, sondern der eines rekonstruierenden Zugriffs in Bezug auf den Einzelfall des Schülers: "Ohne dass sich der Lehrer durch stellvertretende Deutung der objektiven Bedeutung des Schülerhandelns ein konkretes Bild von dessen konzeptueller Denkstruktur macht, ist diese sokratische Hinführung zur selbsttätigen Einsicht grundsätzlich nicht möglich" (a.a.O.)

Durch das Prinzip der "Verknüpfung von deutender und rekonstruierender Beobachtung und indirekter Problemexposition" (a.a.O., 158) wird der Lehrende quasi zum 'Geburtshelfer' von Problemlösungen, die der Schüler letztlich aus sich selbst heraus erbringt. Die 'professionstheoretisch aufgeladene' Funktion der Wissensvermittlung ist jedoch weiterhin darauf angewiesen, dass ein Arbeitsbündnis mit doppelt ausgerichteter Beziehungsstruktur besteht, bei dem der Schüler "als konkreter Fall und als ganze Person für den Lehrer thematisch ist" (a.a.O.).

theoretisch 'aufgeladen', indem das auf dem Grundmodell psychoanalytischer Therapie beruhende Prinzip der 'stellvertretenden Deutung' in Bezug zu bestimmten didaktischen Settings zur Wissensvermittlung gebracht wird (Oevermann 1996, 156ff.).

Entsprechend dem idealtypischen Ansatz Oevermanns werden damit ein bestimmter Lernbegriff und ein daran anknüpfendes Verständnis von Unterricht und Lehrerrolle als exemplarischer, idealtypischer Kontext zur Entfaltung von Professionalität präsentiert, indem die für die Theorie konstitutiven Kernelemente des professionellen Handelns, die reziproke Kooperation im pädagogischen Arbeitsbündnis und der darauf bezogene Vorgang der stellvertretenden Deutung die Voraussetzung für die Initiation von Lernprozessen auf Seiten des Schülers darstellen. Professionalität manifestiert sich somit anhand von professionellen - und das heißt hier: mit dem Strukturkern professioneller Handlungspraxis korrespondierenden - didaktischen Praxisformen.²¹

1.3.2. Die Ausbalancierung von Paradoxien

Professionelles Handeln angesichts von paradoxalen, das heißt unauflösbar widersprüchlichen Anforderungen basiert aus professionstheoretischer Perspektive vor allem auf einer Anerkennung und Akzeptanz der paradoxalen Anforderungsstruktur durch den Akteur. Die Akzeptanz unaufhebbarer Paradoxien gewährleistet die Kontrolle und Vermeidung naheliegender, aber inadäquater Umgangsformen, wie Verschleierungs- und Umgehungsstrategien sowie des Kardinalfehlers der einseitigen Radikalauflösung.

Auf der Grundlage einer reflektierten Anerkennung der spezifischen Anforderungsstruktur lassen sich im Rahmen professionalisierter Handlungspraxis spezifische Umgangsformen und Modi identifizieren, die eine Ausbalancierung der Paradoxien, also ein nicht-einseitiges Berücksichtigen sich widersprechender Anforderungen ermöglichen. Hier verweist die professionstheoretische Literatur auf drei Aspekte:

a) Der Habitus des Balancierens

Erstens wird in einem generellen Zugriff in Bezug auf den professionellen Umgang mit Paradoxien das "Oszillieren in Handlungssituationen selbst" (Helsper u.a. 2001, 65) genannt. Durch "sensibles Hindurchsteuern", das sich beschreiben lässt als "beständiges genaues Hinschauen, Sich-Einfühlen, Sich-Selbst-Zugleich-Engagieren-und-

²¹ Mit der hier explizierten These von der Strukturadäquatheit didaktischer Praxisformen wird die immer wieder geäußerte Kritik an dem Verweis Oevermanns auf reformpädagogische didaktische Traditionen aus einer anderen Perspektive beleuchtet. Relevant ist nicht die Frage nach dem Neuheitswert des Oevermannschen Rekurses (vgl. Terhart 1992, 122; Fabel-Lamla 2004, 96), sondern die Passung zwischen strukturlogischem Kern professioneller Handlungspraxis und didaktischem Setting.

Zugleich-Zurücknehmen" (Schütze 2000, 69)²² sollen Vereinseitigungen vermieden und widersprüchliche Anforderungen miteinander vereinbart werden.

b) Der Einsatz paradoxiebalancierender Handlungsmuster

Von diesem allgemein skizzierten "Habitus des balancierenden und abwägenden, mit pädagogischem Takt ausgestatteten Praktikers" (Nittel 2000, 85) ist wiederum die gezielte Gestaltung der Handlungspraxis im Hinblick auf einen ausbalancierten Umgang mit paradoxalen Anforderungen zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang wird zum einen die Separierung widerstreitender Anforderungen durch handlungspraktische Arrangements genannt - so beispielsweise die Etablierung einer auch für die Schüler transparenten "Doppelregelung" (Schütze u.a. 1996, 351), innerhalb derer die gegensätzlichen Handlungsanforderungen (hier: Eingehen auf spontane Lerninteressen versus Erfüllung des Lehrplans) für alle Akteure in einer bearbeitungsfreundlichen Form nachvollziehbar werden. Die Etablierung entsprechender sozial geteilter Handlungsrou-tinen im Schulalltag bezieht sich dabei insbesondere auch auf die didaktische Gestaltung der Lernumgebung, die von ihrer Struktur her nach Möglichkeit eine "vermittelnde Bearbeitungsqualität" (Schütze u.a. 1996, 347) aufweisen sollte.²³ Zum anderen wird in diesem Zusammenhang auf die Kategorie der "Temporalisierung" von Paradoxien (Helsper u.a. 2001, 65; Nittel 1997, 30) verwiesen. Die Temporalisierung bietet zwar keine einfache Patentlösung für strukturell bedingte Diskrepanzen, aber die potentiellen negativen Auswirkungen paradoxaler Zusammenhängen werden minimiert, denn es wird "ein Beitrag zur Normalisierung geleistet, weil durch zeitliche Verflüssi-gung bzw. die Konstruktion von Lernsituationen reale oder imaginierte Anschlussmög-lichkeiten für weitere Aktivitäten produziert, das heißt Handlungsblockaden ausgeschlossen werden" (Nittel 1997, 31). Dies wird insbesondere damit in Verbindung gebracht, dass "ein selbstreferentieller Bezug, das heißt Beobachtungsmöglichkeiten eingebaut werden" (a.a.O.).

²² Das Zitat bezieht sich auf die Paradoxiefiguration des "pädagogischen Grunddilemmas" (Schütze 2000, 71ff.), das darin besteht, dass in allen Lehr-Lernsituationen im Rahmen professionellen Handelns einerseits exemplarisches Vormachen und instruktionale Unterstützung von Seiten des Lehrenden erforderlich sind, dass aber andererseits aufgrund dieser Aktivitäten die Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen des Lernenden gelähmt werden können.

²³ Die Autoren verweisen hier explizit auf didaktische Settings wie "Gruppenarbeit und selbstorganisierte Schülerprojekte" (Schütz u.a. 1996, 347).

c) Die Genese spezifischer paradoxiemarbeitender Interaktionsmodi

Neben dieser gezielten Gestaltung der Handlungspraxis im Hinblick auf eine paradoxienbalancierende Qualität wird im Kontext der interaktionistischen Theoriebildung anhand von empirischen Untersuchungen insbesondere auf die Herausbildung von habitualisierten Praxisformen und Interaktionsmodi hingewiesen, die eine praxisspezifische Antwort auf Paradoxiekonstellationen darstellen.²⁴

1.3.3. Der reflektierte Umgang mit Ungewissheit und Fehlerpotentialen

Professionelles Handeln angesichts von strukturell bedingter Ungewissheit und Riskanz der Praxis umfasst zwei Aspekte. Zum einen muss der Professionelle auch im Falle von Unsicherheiten weiterhin kompetent handeln, indem er ohne Einschränkung seine Zuständigkeit wahrnimmt, "er muss immer irgend etwas tun" (Oevermann 1996, 128). Diese Zuständigkeitsverpflichtung im Rahmen der Beziehungspraxis mit dem Klienten verlangt von den Akteuren in Bezug auf den "professionellen Umgang mit Ungewissheit" (Stichweh 1994, 296) vor allem Komponenten wie "Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme" (a.a.O.).

Zum anderen ergeben sich aus der Diagnose eines strukturellen 'Technologiedefizits' (Luhmann/Schorr 1979) weitere Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis, so zuallererst die explizite Anerkennung und Akzeptanz des strukturell bedingten Technologiedefizits als Bestandteil professionellen Selbstverständnisses. Davon ausgehend, dass Akteure in sozialen Systemen zur Gewährleistung von Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit auf der Basis von "subjektiven Technologien" und "Kausalplänen" (a.a.O., 351) handeln, wird vorgeschlagen, die im Gebrauch befindlichen Kausalpläne zu verbessern, indem die Komplexität der in den Plänen angelegten Kausalfaktoren gesteigert wird. Die in Bezug auf den Lehrerberuf

²⁴ Ein Beispiel für solch einen anforderungsspezifischen Umgangsmodus wäre in diesem Zusammenhang der Begriff der "Praxis des Statusvorurteils" (Nagel 1997b, 169), der sich auf die Handlungspraxis von Pädagogen in der Privatwirtschaft bezieht. Die widersprüchliche Anforderung, als Pädagoge einerseits Loyalität gegenüber der Betriebsrationalität zeigen zu müssen und andererseits Objektivität und "detachment" (Hughes 1984) nicht zu verlieren und in die Rolle des 'Aктenträgers' zu fallen, lässt sich als "Praxis des Statusvorurteils" rekonstruieren. Die sich unterwerfende Anerkennung von hierarchisch bedingten Statusunterschieden wird mit einer inhaltlich profilierten Positionierung kombiniert: "Durch die Erfüllung dieser Bedingungen des verhinderten Autoritätskonflikts wird das Konfliktverhalten des Betriebsangehörigen, seine Konfliktfreudigkeit zum Beweis für betriebliches Engagement, Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Teamgeist u.ä." (Nagel 1997b, 170).

vorgeschlagene "Komplexierung der "cognitive maps"" (a.a.O., 352) von Lehrenden würde bedeuten, die für sich selbst und die Schüler existierenden komplexitätsreduzierenden Kausalpläne gezielt anzureichern, so zum Beispiel durch die Berücksichtigung von Wechselwirkungen sowie durch die Einbeziehung weiterer Kausalfaktoren. Als notwendige Voraussetzung für die Komplexierung von Kausalplänen wird Reflexivität der Akteure vorausgesetzt, damit diese "Selbstkontakte" (a.a.O. 362) herstellen können.

An dieses Professionalitätsverständnis schließt auch die interaktionistische Theoriebildung an. Aus der Allgegenwärtigkeit von Fehlerpotentialen als strukturellem Merkmal professioneller Handlungspraxis lässt sich ableiten, dass die explizite Anerkennung der Fehlerpotentiale in Form einer ausgeprägten Fehlersensibilität, eines permanenten Einkalkulierens von unintendierten Folgeproblemen sowie einer differenzierten, d.h. nicht reflexhaft external attribuierenden Zuschreibung von Fehlern die Grundlage dafür darstellen, dass typische Fehlerpotentiale wie Vereinfachungstendenzen (vgl. 1.2.2.) identifiziert und damit im Hinblick auf eine sich verselbständigende Eigendynamik kontrolliert werden können. Auch in diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass eine "selbstreflexible, selbstkritische und selbstvergewissernde Erkenntnishaltung" (Schütze u.a. 1996, 337) die Basis für einen umsichtigen Umgang mit den Fehlerpotentialen darstellt (vgl. 1.3.5.).

1.3.4. Die Relationierung und Generierung von Wissen

Ausgehend davon, dass professionalisiertes Handeln durch den Umgang mit einer komplexen Wissensbasis gekennzeichnet ist, lassen sich in Zusammenhang mit einer Zuspitzung auf Kompetenzdimensionen zwei Aspekte unterscheiden, zum einen das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellem Betriebswissen (a)) und zum anderen die Generierung neuer Wissensbestände im Rahmen professionellen Wissens (b)).

a) Wissenschaftliches Wissen versus Betriebswissen

Die Steigerung der Entscheidungspflicht im Kontext des stellvertretenden Handelns für den Klienten erfordert, dass für das professionelle Handeln "mächtige Handlungs- und Interaktionsverfahren der Problembearbeitung" (Schütze u.a. 1996, 184) zur Verfügung stehen, die einerseits in wissenschaftlichem Wissen und andererseits in dogmatisierten, eng auf die Handlungspraxis bezogenen Wissensbeständen begründet sind. Im Rahmen dieser praxisbezogenen "professionellen Selbstbeschreibungen, Theorien und

Ideologien, also Selbstthematizierungen professioneller Beruflichkeit" (Stichweh 1996, 66) können die wissenschaftlichen "höhersymbolischen Sinnweltquellen" (Schütze u.a. 1996, 364), die in der Regel von sehr heterogener Natur sind, in die Form eines exklusiven Betriebswissens transformiert werden, das nicht zuletzt auch durch den Aufbau erfahrungsgebundener, routinierter Wissensbestände flüssiges Handeln ermöglicht.

Professionalisiertes Handeln ist daher auf eine "doppelte Professionalisierung" (Oevermann 1996, 124) angewiesen, die in der Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs und der Aneignung eines erfahrungswissenschaftlich professionalisierten Habitus besteht sowie in der Einsozialisation in eine "Handlungs- und Kunstlehre, die für die Durchführung des Arbeitsbündnisses erforderlich ist" (a.a.O., 125). Die in diesem Zusammenhang erforderlichen Kompetenzen lassen sich als "Polaritäten von Qualifikationsmerkmalen" (a.a.O., 126) beschreiben.²⁵ Erklären und Fallverstehen, Subsumtion und Rekonstruktion, Schema-F-Erklärungen und Fallverstehen (Schütze 1996) sind Begriffspaare, die den voraussetzungsreichen Vorgang der Respezifikation wissenschaftlicher Kategorien für konkrete Problem- und Handlungssituationen umschreiben. Professionelle müssen sowohl den spezifischen Fall verstehen und in seiner Eigengesetzlichkeit rekonstruieren als auch eine die Begründungspflicht erfüllende subsumtive Einordnung des Falles anhand von klassifikatorischen, wissenschaftlichen Begriffen vornehmen.

Wissenschaftliches Wissen und professionelles Handlungswissen werden vor diesem Hintergrund als grundsätzlich differente Wissenstypen verstanden, deren Vermittlung nicht im Bereich wissenschaftlicher Wissensgenerierung stattfinden kann, sondern auf die Institutionalisierungsform professionellen Handelns angewiesen ist, die entlang der Strukturlogik professionalisierten Handelns den "Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter den Bedingungen der wissenschaftlichen Rationalität" (Oevermann 1996, 80) darstellt.²⁶

²⁵Unter dem Aspekt der Polarität kann diese Kompetenzdimension auch als Bereich der Antinomienfigurationen betrachtet werden. Die Anforderung an professionalisiertes Handeln wird in diesem Zusammenhang mit dem Begriff der Paradoxienbalancierung jedoch insofern unbefriedigend gefasst, als das Professionswissen als transformiertes Wissen bzw. als eigenständige "'dritte' Wissensform" (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, 78) verstanden wird.

²⁶ Die Debatte um die Frage, wie die Vermittlung, Transformation oder Relationierung der verschiedenen Wissenstypen zu modellieren ist und ob die Relationierung eine individuelle Leistung oder die subjektive "Aneignung vorgefundener Handlungsmuster und ihrer Habitualisierung" (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, 17) darstellt, kann hier nicht genauer behandelt werden. Festzuhalten bleibt in diesem Zusammenhang, dass die Transformation des Wissens im Bereich der Profession geleistet wird und dass die damit verbundene Expertise von jedem einzelnen Professionellen zu repräsentieren ist.

b) Generierung neuer Wissensbestände

Professionelles Handeln wird in Abgrenzung zur Problembewältigung durch Routineexekution als fallbezogene Krisenbewältigung dem "Komplex der systematischen Erneuerung durch Krisenbewältigung" (Oevermann 1996, 82) zugerechnet (vgl. 1.1.2.), der wiederum ableitbar ist von der Funktion eigenlogischer Bearbeitung von Geltungsfragen. Unter diesem Aspekt tendieren professionalisierte Praxisformen dazu, "die jeweilige gesellschaftliche Praxis zu überschreiten, konkurrierende Gesichtspunkte gedankenexperimentell gegeneinander zu setzen, kurzum: utopische, die jeweilige konkrete Praxis-Räson der gesellschaftlichen Umgebung hinter sich lassende Entwürfe zu erproben oder kritisch gegen die tatsächlichen Verhältnisse zu setzen" (a.a.O., 87).

Professionelle Berufe sind damit nicht nur ein "seismographisches Spiegelbild der kulturellen, sozialen und technologischen Veränderung der Gesamtgesellschaft" (Schütze 1996, 196; vgl. auch Nölke 2000, 44) und haben dabei kontinuierlich intensive Probleme der Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungen zu bewältigen, sondern haben als Bestandteil der Veränderungsdynamik die Funktion der 'Neuschöpfung der professionellen Sinnwelt' (Schütze 1996, 192). Indem im Zuge der Fallbearbeitung für sich verändernde gesellschaftliche Problembestände "eigenständig-konstruktive Lösungen von unvorhergesehenen Problemlagen" (Bastian/Combe/Reh 2002, 418) erarbeitet werden, generieren Professionelle unter Bezugnahme auf den konkreten Fall und wissenschaftsdisziplinäre Wissensbestände neues Wissen.

1.3.5. Die Gestaltung der Berufsbiographie

Bei der zugespitzten Ausformulierung einzelner Kompetenzdimensionen im Sinne einer auf den individuellen Akteur bezogenen 'berufsbiographischen Gestaltungskompetenz' darf nicht übersehen werden, dass das Biographiekonzept gerade durch die gleichzeitige Berücksichtigung autonom-individueller wie heteronom-institutioneller Faktoren im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität gekennzeichnet ist. Gleichwohl lässt sich vor diesem Hintergrund formulieren, dass aus biographietheoretischer Perspektive "biographische Kompetenz zu den zentralen Orientierungs- und Interaktionsmitteln in einer Vielzahl von sozialen Situationen der Gegenwartsgesellschaften" (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997b, 405) gehört.

Dies impliziert, dass in Abgrenzung zum Konzept der 'Lehrerpersönlichkeit' und des 'geborenen Erziehers' professionelle Identität erstens nicht als statischer Bedingungsfaktor, sondern als kontinuierliche Entwicklungsdimension verstanden wird, die zweitens - unter Berücksichtigung heteronomer Einflussdimensionen - einen reflektier-

baren und gezielt formbaren Bestandteil von Professionalität darstellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass das sozialisatorisch erworbene Selbst durch weitere Sozialisations- und Bildungsprozesse, vor allem aber im Zusammenhang mit einer "selbstreflexiven Bildungsarbeit am eigenen Selbst" (Helsper 2002, 93) gezielt transformiert und weiterentwickelt werden kann.

Als zentraler Bestandteil der hier angesprochenen Bildungsarbeit professioneller Akteure gilt die 'biographische Arbeit', ein Begriff, der nach einem weit gefassten Verständnis ganz allgemein die "Selbst- und Weltversicherung" (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997b, 408) im Rahmen alltagssprachlicher Kommunikation meint und in einem engeren Sinne die Reflektion von Ereignissen biographischer Relevanz, bei der es darum geht, reflektierend zu erarbeiten, wie es zu bestimmten biographischen Ereignissen kommen konnte, inwiefern die Betroffenen selbst dazu beigetragen haben, wie damit verbundene Probleme zu lösen sind und "was das alles wiederum für die eigenen Handlungs- und Entwicklungsspielräume und die Haltung zu sich selbst bedeutet" (Reim 1997, 177).

Als Ziel biographischer Arbeit lassen sich zwei verschiedene Aspekte unterscheiden. Zum einen gilt biographische Arbeit oder "Biographizität" (Kraul/Marotzki/Schwepe 2002, 9) als Voraussetzung für einen umsichtigen, balancierenden Umgang mit den Antinomien und Paradoxien der Handlungspraxis. Das heißt, der Professionelle muss biographisch aufgeschichtete Dispositionen der eigenen Persönlichkeit als "intervenierende Variable der Berufsrolle" (Nagel 1997a, 175) kontrollieren, damit nicht hinter dem Rücken des Akteurs die jeweiligen biographischen Verletzungsdispositionen zu fehlerhaftem professionellem Handeln führen.

Zum anderen wird biographische Arbeit als Bedingungsfaktor zur Synchronisierung von Beruf und Biographie und der Herstellung von Passungsverhältnissen vorausgesetzt. Aus dieser Perspektive wird die Existenz von Passungen nicht als sich selbstläufig ergebende günstige Konstellation verstanden, sondern als das Resultat einer die Berufsbiographie begleitenden, aktiv und eigenverantwortlich zu gestaltenden Verschränkung beruflicher und biographischer Handlungsschemata, oder anders ausgedrückt, als "(selbst)reflexiver Bildungsprozess des jeweiligen Lehrers in eine individuelle "Passung" zwischen professionellem pädagogischem Handeln und dem eigenen Selbst im Horizont der eigenen Biographie" (Helsper 2002, 95).²⁷

²⁷ Helsper leitet aus dieser Argumentation als These zur Professionalisierung des Lehrerberufs ab, dass "das Lehrerwissen systematisch um einen weiteren Wissenstypus zu ergänzen ist - einem (berufs)biographisch, reflexiven Wissenstypus. Also eine selbstreflexive, durch kollegiale oder professionelle Dritte (Reflexionsprofessionelle) unterstützte Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, zumindest aber mit den eigenen

1.3.6. Reflexivität als übergreifende Schlüsseldimension professionellen Handelns

Aus professionstheoretischer Perspektive ist Reflexivität zentraler Bestandteil und Voraussetzung aller Professionalitätsdimensionen, so dass der reflexive Handlungstypus als Idealtypus und Reflexionskompetenz als 'Schlüsselkompetenz' professioneller Handlungspraxis verstanden wird.

Dies gilt für eine gelingende Paradoxienbalancierung und den umsichtigen Umgang mit dem Technologiedefizit und paradoxierebedingten Fehlern insofern, als die explizite Anerkennung und Akzeptanz, das 'Durchschauen' paradoxer, fehlerträchtiger Anforderungsstrukturen, das Einkalkulieren von unintendierten Folgeproblemen sowie insbesondere die korrekte Zuschreibung von Fehlern auf Reflexivität als "professionelle Bearbeitungsform paradoxer Anforderungen" (Herzmann 2001, 39) angewiesen ist: "Wissen, was man tut, bedeutet vor allem, sich der Widersprüche bewusst zu werden, in denen man steckt, und sie auszuhalten" (Nittel 2000, 85).

In Zusammenhang mit der Wissensdimension wird Reflexionskompetenz insbesondere in Bezug auf den umsichtigen Umgang mit Routinen hervorgehoben (Dirks 1999, 38; Herzmann 2001, 39). Die professionelle Bearbeitung der "Routineparadoxie" (Schütze u.a. 1996, 345)²⁸ etwa besteht nicht nur darin, die Routinisierung des Arbeitsfeldes und die Orientierung an Emergenzmomenten zu vereinbaren, sondern auch in der selbstvergewissernden Erschließung und Bearbeitung von erfahrungsgebundenen, unbewussten Routinen. Diese Kompetenz bezieht sich dabei sowohl auf die handlungsentlastete Reflexion über eine Situation als auch auf Reflexion in einer konkreten Situation auf der Grundlage der "Habitualisierung einer hermeneutischen Wahrnehmungseinstellung" (Combe/Buchen 1996, 304).

Außerdem wird im Kontext der Wissensdimension Reflexionskompetenz als zentraler Bestandteil zur Generierung von neuen problemlösenden Wissensbeständen erklärt. Reflexion, verstanden als "Selbstthematization und ständige Prozessreflexion" (Combe/Helsper 1996, 21f.), gilt als Voraussetzung dafür, das Professionswissen "angesichts sich wandelnder Problemlagen und Identitätsformation ihrer Klientel neu und anders zu denken" (a.a.O., 21).

Schulerfahrungen und den Erfahrungen der Einsozialisation in die Lehrertätigkeit, begleitend zum Referendariat, schon beginnend im Studium und fortlaufend während der ganzen Berufsbiographie" (Helsper 2002, 96).

²⁸ Gemeint ist die Spannung zwischen der Emergenz von Lern- und Entwicklungsprozessen und der Routinisierung organisational gerahmter Arbeitsprozesse.

Biographische Gestaltungskompetenz, also die kontinuierlich innerhalb der Berufsbiographie stattfindende Herstellung von Passungen durch biographische Arbeit wird aus professionstheoretischer Perspektive ebenfalls auf die Dimension der Selbstreflexivität zurückgeführt. Reflexiv gehandhabte Biographizität und "selbstreflexive Bildungsarbeit" (Helsper 2002, 93) gelten als Voraussetzung für eine "autonome Biographiekonstitution" (Wohlrab-Sahr 1993, 332), innerhalb derer eigene Aneignungsweisen von Realitätsvorgaben und Anforderungen einem Reflexionsprozess unterzogen und daran anschließend ggf. transformiert werden.

Konsens professionstheoretischer Positionen ist daher, Selbstthematisierung und Prozessreflexion nicht nur als individuell verfügbare Kompetenzdimensionen zu fassen, sondern die Etablierung eines dahingehend professionalisierten Habitus in Zusammenhang mit institutionalisierten Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren wie Supervision, Organisationsberatung und kollegiale Kooperation zu bringen (Schütze u.a. 1996; Helsper 2000).

1.4. Zusammenfassung und Diskussion des professionstheoretischen Professionalitätsbegriffs im Hinblick auf Ergänzungsbedarfe

Der dargestellte professionstheoretische Zugang zur Bestimmung eines Begriffs pädagogischer Professionalität zielt in seiner Bündelung der dargestellten Ansätze systemtheoretischer, strukturtheoretischer, interaktionistischer und biographietheoretischer Prägung darauf ab, aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive Strukturbedingungen für Professionalität im Sinne einer "Grammatik institutionalisierten pädagogischen Handelns" (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, 12) herauszuarbeiten.

Der zentrale strukturlogische Bezugspunkt professioneller Handlungspraxis ist aus einer theorieintegrativen Perspektive die Interaktions- und Beziehungspraxis der Professionellen-Klienten-Dyade (1.2.1.), die als 'professionelles Arbeitsbündnis' auf reziproker Kooperation sowie auf einem durch wechselseitiges Vertrauen geprägten Vertrauensverhältnis beruht, innerhalb dessen die Funktion des Professionellen die Erarbeitung von fallbezogenen Deutungsangeboten umfasst. Ausgehend von der Beziehungspraxis der Professionellen-Klienten-Dyade lassen sich als weitere strukturlogische Bezugspunkte die fehleranfällige, durch ein Technologiedefizit geprägte Ungewissheit in Bezug auf die professionelle Leistungserbringung (1.2.2.) sowie die strukturell bedingte und daher unumgebar antinomische Anforderungsstruktur (1.2.3.) der pädagogischen Praxis identifizieren. Aus einer biographietheoretischen Perspektive (1.2.4.) steht Professionalität im Kontext der Entwicklung von professioneller und biographischer

Identität und ist auf immer wieder neu herzustellende Passungsverhältnisse angewiesen.

Ausgehend von den genannten strukturlogischen Bezugspunkten manifestiert sich Professionalität in der Gestaltung der Beziehungspraxis des 'professionellen Arbeitsbündnisses' durch Praxisformen (z.B. didaktischer Art), die mit dem Strukturkern professioneller Handlungslogik korrespondieren (1.3.1.), durch einen ausbalancierenden, d.h. Vereinseitigungen vermeidenden Umgang mit der unumgehbaren paradoxalen Anforderungsstruktur (1.3.2.) sowie durch die Reflexion von Fehlerpotentialen und Ungewissheit (1.3.3.). Die Voraussetzungen für die genannten Professionalitätsdimensionen liegen wiederum in der Relationierung von Wissensbeständen unterschiedlicher Herkunft und der Generierung neuen, problemlösenden Wissens (1.3.4.), einer mit 'biographischer Arbeit' verbundenen biographischen Gestaltungskompetenz zur Herstellung von Passungsverhältnissen (1.3.5.) sowie einer allen Professionalitätsdimensionen unterliegenden, als Schlüsselfaktor fungierenden Reflexivität (1.3.6.).

Konkretisierungs- und Ergänzungsbedarfe sowie Anschlusspunkte für eine weitere Ausarbeitung des hier entfalteten Professionalitätsbegriffs ergeben sich zum einen daraus, dass der soziologisch-gesellschaftstheoretische Zugriff der professionstheoretischen Perspektive in Bezug auf die konkreten Anforderungen des Lehrerberufs unterbestimmt ist und daher einer Anreicherung bereichsspezifisch-empirischer Informationen bedarf. Zum anderen bedingt die Positionierung der aktuellen professionstheoretischen Debatte, die insbesondere durch die Abgrenzung vom Kriterienansatz der klassischen Professionstheorie sowie von der bis zu Beginn der 80er Jahre dominierenden Verengung des Professionalisierungsbegriffs auf das Konzept der Verwissenschaftlichung (vgl. Oevermann 1996, 70) gekennzeichnet ist, eine spezifische, selektive Fokussierung, aus der sich wiederum Ergänzungsbedarfe für die argumentationsbedingt vernachlässigten Facetten des Professionalitätsbegriffs ableiten lassen.

Folgende Anschlusspunkte für eine Konkretisierung und Ergänzung des professionstheoretischen Professionalitätsbegriffs können unterschieden werden:

a) Konkretisierung der Definition des 'professionellen Arbeitsbündnisses' durch eine Berücksichtigung der spezifischen Handlungsanforderungen des Lehrerberufs

Die Fokussierung der Professionellen-Klienten-Dyade im aktuellen Diskurs zum professionellen pädagogischen Handeln knüpft an die klassische Professionstheorie an, geht jedoch - wie insbesondere bei den Ansätzen Oevermanns (1996) und Schützes

(1996) deutlich wird - bei der theoretischen Bestimmung eines allgemeinen, also auch für den Lehrerberuf gültigen pädagogischen Professionalitätsbegriffs nicht auf die spezifischen Handlungsanforderungen des Lehrerberufs ein, sondern überträgt abstrahierte Strukturmerkmale der beruflichen Settings des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses bzw. der Sozialarbeit auf den Lehrerberuf. Der Professionalitätsbegriff erfordert aus dieser Perspektive eine stärkere Berücksichtigung der Tatsache, dass die Gestaltung des 'Arbeitsbündnisses' im Falle des Lehrerberufs im Kontext der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht stattfindet.

b) Die Einbeziehung der 'Dreistelligkeit' in die Konstellation der Professionellen-Klienten-Dyade

Die Definition der Professionellen-Klienten-Dyade als 'Arbeitsbündnis' richtet sich u.a. gegen eine durch die Professionstheorie bis in die 80er Jahre vertretene Verengung des Lehrerbildes als "Mischung aus lernpsychologisch versiertem Instruktionsexperten und gruppenspezifisch kundigem Sozialingenieur" (Terhart 1992, 104) sowie gegen die Allianz des Konzeptes der 'Verwissenschaftlichung' mit standespolitischen Aufstiegsdebatten. Der Vorschlag, das 'Arbeitsbündnis' als Beziehungspraxis mit rollenförmigen und nicht-rollenförmigen Anteilen zu definieren, korrigiert somit das "verkürzte Selbstbild des 'Normalpädagogen'" (Oevermann 1996, 150), ohne eine entdifferenzierende Entgrenzung des Mandats oder eine Negierung rollenförmigen Handelns vorzuschlagen, und stellt insofern keine Ausweitung, sondern eine "Vertiefung" (Bastian/Helsper 2000, 174) des Mandatsverständnisses dar.

In Zusammenhang mit der oben genannten mangelnden Berücksichtigung der konkreten Handlungsanforderungen des Lehrerberufs sowie der auf antinomische Konstellationen konzentrierten professionstheoretischen Diskussion korrespondiert die Akzentuierung der personalen Dimension des Arbeitsbündnisses nicht nur mit einer Defokussierung des rollenbezogenen Aspekts der Praxis, sondern insbesondere mit einer Vernachlässigung der Wissensvermittlung als Kernbereich der Rollenfunktion.

Anders ausgedrückt, wird durch die Fokussierung der Beziehungsebene des dyadischen Arbeitsbündnisses ein "zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klient suggeriert" (Stichweh 1994, 374), das die "Dreistelligkeit der Beziehung und damit die intermediäre Position des Professionellen" (a.a.O.) nicht deutlich genug berücksichtigt. Sowohl die von dem Professionellen zu repräsentierende Sachthematik, die als 'dritte Stelle' mit in das dyadische Arbeitsbündnis eingeht, als auch die Operation der 'Vermittlung' als Funktion des Professionellen werden durch die Fokussierung der Beziehungsdyade und die Vernachlässigung der Rollenfunktion der Wissensvermittlung

nicht ausreichend berücksichtigt, wenngleich es - wie unter 1.3.1. gezeigt wurde - implizite Anschlussstellen dafür gibt, die Funktion der Wissensvermittlung im Kontext der Frage nach strukturadäquaten Praxisformen als Bestandteil professioneller Kernpraxis theoretisch zu integrieren.

c) Die Einbeziehung der Dimension erfolgreicher professioneller Leistungserbringung vor dem Hintergrund eines strukturell bedingten Technologiedefizits

Ein weiterer zentraler, auf die Wirkungsdimension professionellen Handelns bezogener Konsens professionstheoretischer Positionen besteht darin, Ungewissheit und Nicht-Technologisierbarkeit professioneller Praxis nicht als "Indizien für Defekte, sondern für die Struktur der Aufgabe" (Tenorth 1989, 814) zu interpretieren (vgl. 1.2.2.). Zum einen relativiert diese Position die mit dem Konzept der Verwissenschaftlichung sowie direkter Wirkungszusammenhänge verbundene Orientierung an einer behavioristisch akzentuierten Instruktionsforschung, zum anderen wird damit an ein mit der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft verknüpftes, traditionsreiches Motiv angeknüpft, das von Luhmann und Schorr (1979, 346) als "Entscheidung gegen Technologie" bezeichnet wurde: "Ein zweifellos vorhandenes Technologieproblem wird als Technologieverdikt traditionsfähig gemacht und habitualisiert" (a.a.O.).

Korrespondierend mit dem 'Technologieverdikt' richtet sich die Aufmerksamkeit, wie insbesondere der interaktionistische Zugang zeigt, auf das "Paradoxe, das Zerbrechliche, das Fehlerhafte des professionellen Handelns" (Schütze 1996, 187) und auf die Anforderung, verantwortungsvoll zu handeln, obwohl die Strukturlogik der professionellen Praxis keine technologische Handhabung zulässt (vgl. 1.3.3.). Abgesehen von einer mit der Problematisierung direkter Wirkungszusammenhänge einhergehenden Favorisierung der Reflexivität als übergreifender Schlüsseldimension (1.3.6.) werden die Bedingungen erfolgreicher Leistungserbringungen überwiegend in impliziter, indirekter Form angesprochen, indem sie - so etwa in Zusammenhang mit der Paradoxiethematik - als Umkehrung bzw. Vermeidung fehlerhaften Handelns konzipiert werden.

d) Einbeziehung der Bedingungen erfolgreicher Leistungserbringung in Bezug auf die systematisch geteilte Wissensbasis professionellen Handelns

Im Unterschied zum merkmalsorientierten Ansatz der Berufssoziologie, der die wissenschaftliche Wissensbasis als Kriterium zur Unterscheidung von Professionen und Berufen heranzog und damit eine szientifische Verengung des Professionalitätsbegriffs sowie die Vorstellung direkter Wissensapplikation nahe legte, fokussieren die

dargestellten professionstheoretischen Positionen substantielle Differenzen zwischen dem wissenschaftlichen und dem praxisbezogenen Wissenstypus, die sich über die Wissenschaftsgeschichte (Stichweh 1996) bzw. über die gesteigerte Begründungspflicht professioneller Praxis (Oevermann 1996) ableiten lassen (vgl. 1.3.4.). Einhergehend mit dem prinzipiellen Konkretisierungsdefizit sowie einer Defokussierung der Bedingungen erfolgreicher professioneller Praxis enthalten professionstheoretische Positionen keine konkreten Hinweise auf Inhalte und Strukturen der geteilten Wissensbasis sowie auf die Verknüpfung von Wissen und handlungspraktischem Können.

Ausgehend von diesen Anschlusspunkten zur Konkretisierung und Ergänzung des professionstheoretischen Professionalitätsbegriffs wird im folgenden Kapitel der Ansatz der kognitionspsychologischen Expertenforschung herangezogen. Im Unterschied zu der soeben ausgeführten gesellschaftstheoretischen Perspektive wird der Lehrerberuf hier unter dem Gesichtspunkt des Unterrichtens als Expertenhandeln betrachtet.

