

Damit »charakterisiert Professionalität einen bestimmten Zustand von Könnerschaft« (Hericks/Stelmaszyk 2010: 232).

In diesem Abschnitt werden mit dem strukturtheoretischen (vgl. im Überblick Helsper 2020), kompetenztheoretischen (vgl. im Überblick König 2020) und (berufs-)biografischen (vgl. im Überblick Wittek/Jacob 2020) Ansatz zunächst die den bildungswissenschaftlichen Diskurs bestimmenden Professionstheorien dargestellt. Darüber hinaus werden Modelle zur Erfassung von pädagogischer Professionalität beschrieben, die zum Teil auf dem einen oder anderen Ansatz basieren oder versuchen, beide Ansätze zu verbinden. Es folgt im Kapitel 4 die Darstellung der vier – von Neuweg (2018) diskutierten – Emergenzbedingungen (Wissen, Können, Reflexion, Persönlichkeit) pädagogischer Könnerschaft. In weiterer Folge soll der personale Aspekt von pädagogischer Professionalität als ein interner Faktor bzw. innere Repräsentation von professionellem Lehrer*innenhandeln dargestellt werden, und zwar über die Konzepte

- Persönlichkeit, (Mayr/Neuweg 2006; Mayr 2014, 2016; Mayr et al. 2020),
- professionelles Selbst (vgl. Bauer 1998, 2000, 2005),
- berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- Berufsethos (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b),
- motivationale Orientierung (vgl. Klusmann 2011),
- Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002; Schwarzer/Warner 2014; Baumert et al. 2011),
- Emotionen (vgl. Huber/Krause 2018; Porsch 2018; Huber 2020) sowie
- pädagogische Haltung (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a; Kuhl et al. 2014b, 2014a; Zierer et al. 2019).

Diese Konzepte werden hinsichtlich einer Abgrenzung und Verbindung zum Oberbegriffs personale Kompetenzen (vgl. Košinár 2014; Jünger 2016; Lüders 2018) geschärft und für eine weiterführende Klärung des Begriffs des personalen Aspekts pädagogischer Professionalität vorbereitet.

3.1 Pädagogische Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht

Der strukturtheoretische Ansatz geht unter anderem auf Ulrich Oevermann (1996 u.a.) zurück. Mit dem Entwurf eines handlungslogischen Modells versucht Oevermann, das Spezifische des Lehrer*innenberufs zu bestimmen. Eine professionelle Pädagogik zeichnet sich seiner Ansicht nach dadurch aus, dass die oder der Professionelle auf Basis von theoretischen Erkenntnissen fallorientiert die Entscheidungsproblematik der Klientin oder des Klienten deutet und dabei hilft, die Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. Die Kernaufgabe der Pädagogin bzw. des Pädagogen besteht darin, die Schülerin bzw. den Schüler auf dem Weg zu einer zukünftig möglichen – weil entwicklungspsychologisch zu bestimmten Zeitpunkten noch nicht verfügbar – vollendeten personalen Autonomisierung durch Hilfe zu Selbsthilfe zu unterstützen (vgl. Oevermann 1996: 152). Die besondere Herausforderung für Professionelle besteht darin, die bereits angedeutete Spannung zwischen zwei Elementen auszubalancieren. Für professionelles

pädagogisches Handeln gilt es zum einen, die sich aus theoretischen Wissensbeständen und wissenschaftlichen Deutungsmustern gebildeten Regeln anzuwenden, und zum anderen, den jeweils spezifischen Fall zu verstehen. Die Leistung der Lehrer*innen ist es somit, die Spezifik des Einzelfalls im Auge zu behalten. Hierfür braucht es neben der wissenschaftlichen eine sinnrekonstruierend-hermeneutische Kompetenz (vgl. Helsper 1996: 529).

Für Oevermann ist pädagogisches Handeln durch die – auf Grund der Wissens- und Normenvermittlung entstehenden Interaktionspraxis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen – von der »naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis« (Oevermann 1996: 141), wie sie durch die Familie repräsentiert wird, zu unterscheiden. Im pädagogischen Handeln wird die Schülerin und der Schüler trotzdem »in seiner Totalität als ganze Person erfasst« (Oevermann 1996: 149) und der bzw. die Professionelle übernimmt eine »quasi-therapeutische« Funktion. Begründet wird dies damit, dass Schüler*innen in dieser Entwicklungsphase »zu einer vollständigen Übernahme der Strukturlogik von Rollenhandeln noch nicht in der Lage sind und deshalb automatisch als ganze Person adressiert werden« (Oevermann 1996: 149). Den Lehrer*innen kommt auf Grund der Möglichkeit einer massiven Einflussnahme auf die Entwicklung der Schüler*innen, die eine »Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie« (Oevermann 1996: 149) bedeuten kann, eine große Verantwortung zu. Oevermann spricht von diffusen und zugleich spezifischen, rollenhaften Beziehungen. Diese erfordern klare Regeln, um Strukturen für das Arbeitsbündnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen zu schaffen. Pädagogisches Handeln findet allerdings in Gruppen und nicht in dyadischen Settings statt. Dies macht die Aufgabe für die Lehrkraft schwieriger und komplexer, jedoch bleibt sie lösbar, sofern sie es schafft, ein Arbeitsbündnis zu jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem Schüler aufzubauen und aufrechtzuerhalten (vgl. Oevermann 1996: 176). Ein freiwilliges Arbeitsbündnis, wie es für die Handlungslogik von professionellen Beziehungen und Interaktionsmustern konstituierend wäre, wird bereits durch die gesetzliche Schulpflicht als Rahmenbedingung behindert (vgl. Bauer 2000: 60–61).

»In diesem Dilemma zwischen Schulzwang und freiwilliger Klientenmitwirkung ruhen viele Erklärungsgründe für unterrichtliche Problematiken, wenngleich sie hierauf nicht reduziert werden sollten.« (Košinár 2014: 24)

Lehrer*innen befinden sich somit im Spannungsverhältnis zwischen »diffusen und spezifischen, partikularistischen und universalistischen, emotionalen und distanziererten Orientierungen« (Bastian/Helsper 2000: 174). Sie stehen folglich vor der Aufgabe, diese zu erkennen, zu reflektieren und ihr Handeln entsprechend darauf auszurichten oder eventuell auch zu scheitern. Besonders die partikularistische und universalistische Orientierung erscheint bedeutsam, da Lehrer*innenhandeln geleitet von wissenschaftlichem Wissen im Einzelfall nicht immer zwingend zum Handlungserfolg führt (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 22). Daraus eröffnet sich die Anforderung an professionelle Lehrer*innen, dass über die Rekonstruktion des Einzelfalls zu klären ist, »welche Form des professionellen Handelns in dieser konkreten Situation angemessen ist« (Helsper 2016: 107). Pädagogische Professionalität zeichnet sich demnach dadurch aus, »das eige-

ne Handeln als ein Handeln unter Ungewissheit zu verstehen und dieses zu reflektieren« (Cramer/Drahmann 2019: 22).

3.1.1 Pädagogisches Handeln unter Ungewissheit

Der Alltag des Lehrer*innenhandelns ist von der grundlegenden Gegebenheit der Ungewissheit geprägt (vgl. Paseka et al. 2018a; Combe et al. 2018), und das, obwohl Schule und Unterricht scheinbar routinenhaft und wiederkehrend gestaltet ist (vgl. Helsper 2003: 142). Eine durchgängige Reglementierung und Standardisierung der pädagogischen Handlung erscheint nicht realistisch, wenn die sinnhafte Annäherung an den Unterrichtsgegenstand als dynamischer Interaktionsprozess verstanden wird, dessen Ausgang offen ist (vgl. Combe/Buchen 1996: 277). Zugrunde liegt diesem Verständnis ein Paradigmenwechsel der 1980er-Jahre. Die Logik von Wissenschaft als »Produzent« sicheren Wissens und »entscheidendes Instrument der Machbarkeit gesellschaftlicher Problemarbeit«, das »Handlungs- und Orientierungssicherheit« garantiert, hat sich durch den »Mehrdeutigkeits-, Nichtwissens-, Unsicherheits- und Risikodiskurs« gewandelt (Kade/Seitter 2003: 53). Dies hat auch eine Akzentuierung von »Erziehung und Bildung« als »Praktiken des Nichtwissens« mit sich gebracht (Kade/Seitter 2003: 52). Entlang der Begriffe Kontingenz, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit wird der Umgang mit Ungewissheit im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert, und dadurch werden auch Grundfragen des »professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen« (Helsper et al. 2003: 7) verhandelt. Dass Unterricht sich als offen, ungewiss und vielgestaltig erweist, stößt nicht nur im strukturtheoretischen (vgl. Helsper 2014, 2016, 2020), sondern auch im kompetenztheoretischen (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kunter et al. 2011; König 2020) sowie im entwicklungstheoretischen bzw. berufsbiografischen (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014; Hericks et al. 2018; Wittek/Jacob 2020) Ansatz auf Resonanz. Ungewissheitsmomente im unterrichtlichen Handlungszusammenhang können sich dabei in folgenden Erscheinungsformen zeigen:

- Ungewissheit zeigt sich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte aus der curricularen Vorgabe. Die Unterrichtplanung orientiert sich an Beständen der Vergangenheit, bewegt sich jedoch auf eine offene Zukunft.
- Ungewissheit zeigt sich im konkreten Unterrichtsgeschehen, wenn der geplante Unterricht auf die individuell motivierten Zugänge der Lernenden trifft und unterschiedliche Lernprozesse auslöst,
- Ungewissheit zeigt sich in der Dynamik, die in einer Schulklasse, durch die wechselseitige Bezogenheit herrscht. Damit verbunden ist das Nicht-Wissen und Nicht-Wissen können von inneren Strukturen der Schulklasse,
- Ungewissheit zeigt sich hinsichtlich der Lernprozesse und deren Ergebnisse. Da sich die Bedingungsfaktoren nicht eindeutig zuordnen lassen, gibt es selbst unter dem Einsatz von Methoden mit hoher Schüler*innenselbstständigkeit, die eine gewisse Transparenz ermöglichen und Anschlussfähigkeit dokumentieren, keine Garantie für den Nachweis erfolgreichen Lernens.

- Ungewissheit zeigt sich in lokalen Besonderheiten der Schule, auf Grund der unterschiedlichen Schulkulturen sowie Unterrichts-, Peer- und Familienkulturen in den Klassen. Die Lehrer*innen müssen in die jeweilige Kultur hineinfinden (vgl. Combe et al. 2018: 54–55)

Diese Bedingungen mehrfacher Ungewissheit zeigen die Grenzen einer linearen Planbarkeit von Unterricht. »Kontingenz im Unterricht wird charakterisiert in seiner trotz aller Planung bestehenden Unwägbarkeit des Verlaufs.« (Paseka et al. 2018a: 2) Mitunter ist verständlich, dass Lehrer*innen bei dieser prognostizierten Unwägbarkeit an »der Stabilisierung der unterrichtlichen Situation interessiert sind und gewissermaßen ein Gerüst suchen, das den Abläufen Halt und Form gibt« (Paseka et al. 2018a: 3). In diesem Bedürfnis liegt zugleich auch das Potential, dass ein solches Gerüst einengt und hemmt. Das bedeutet nicht, dass Lehrer*innen ohne eine lang-, mittel- und kurzfristige Unterrichtsplanung sowie fachdidaktisches Wissen auskommen müssen. Jedoch sollten sie über die Grenzen der Planbarkeit aufgeklärt sein und Ungewissheit als Raum für Neugier, Spannung und Erkenntnisinteresse begreifen (vgl. Gruschka 2018: 18). Sie sollten durch situativ genutzte Kontextsensibilität im Spannungsfeld zwischen dem pädagogischen Anspruch an Lernförderung und den institutionell bedingten eingespielten Handlungsmustern fruchtbare Momente wahrnehmen und für Lernprozesse nützen (vgl. Paseka/Schrittesser 2018: 49).

3.1.2 Antinomien des Lehrerhandelns

Lehrer*innen befinden sich in einer Schnittstelleninstanz zwischen Individuum und Gesellschaft, in der Handlungsdilemmata entstehen können, die sich durch Antinomien konstituieren, die

»teils aus dem spezifischen Institutionalisierungsweg des Schulsystems, seiner Staatsabhängigkeit und damit prekären professionellen Autonomie [...], teils aus der Spezifik der Lehrertätigkeit selbst, resultieren.« (Helsper 2003: 146)

Helsper verweist auf folgende fünf »konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns« (Helsper 1996: 530–536), die von weiteren Autor*innen aufgenommen und teilweise ergänzt wurden (vgl. Terhart 2011: 206):

- (1) Nähe versus Distanz: Die Nähe der Lehrer*innen zu den Schüler*innen durch Zuneigung, gute entwickelte Beziehungskultur und Wohlwollen steht der Anforderung der Chancengleichheit, universalistischen Gleichbehandlung und der Selektionsorientierung in besser und schlechter antinomisch gegenüber (vgl. Helsper 1996: 530). So begegnen sich Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht immer als »ganze« Personen, und zugleich ist rollenspezifisches Handeln geboten (vgl. Terhart 2011: 206).
- (2) Subsumtion versus Rekonstruktion: Der Einzelfall lässt sich keiner abstrakten Regel unterordnen und mit keinem technologisiertem Prozedere – im Sinne einer Kausalkette – zu einem (vor-)bestimmten Erfolg führen. Es bedarf stets einer »fallre-

konstruktiven Komponente«. Dieser Modi des Verstehens jeder Schülerin und jedes Schülers in ihrer und seiner situativen Gegebenheit steht dem allgemeinem Regelwerk und Gegebenheiten von Schule in Form von »Handlungszwang und Begründungsverpflichtung« gegenüber (vgl. Helsper 1996: 531–533).

- (3) Die Person des Schülers bzw. der Schülerin versus Anspruch der Lern-Sachen: Die Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten jeder und jedes Lernenden steht in Spannung mit den curricularen, inhaltlichen Ansprüchen allgemeiner Art.
- (4) Einheit versus Differenz: Der zu wahrenen formalen Gleichbehandlung aller Schüler*innen steht als Gegensatz die Berücksichtigung der jeweils individuellen Lage und die daraus resultierende unterschiedliche Behandlung gegenüber.
- (5) Der lebendigen und autonomen Interaktion zwischen allen Beteiligten im System Schule steht die bürokratische Rationalität gegenüber. Die formalisierten Muster in Form von abstrakten Zeit-, Raum- und Verfahrensregeln, die pädagogisches Handeln in einer Organisation rahmen, drängen die »Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion in Richtung subsumtiver-abstrakter, zeitlich standardisierter, distanzierter und partialisierter Handlungsmuster« (Helsper 1996: 535). Auch wenn der »Bezug auf standardisierte Routinen [...] scheinbar entlastende Gewissheit und regelhafte Bestimmtheit« bieten kann, ist der Grat zwischen »routinierter Erstarrung« und routinierter Entscheidung schmal (Helsper 1996: 535).
- (6) Die Schule als Institution möchte zum einen die Autonomie der Schüler*innen herausbilden, zum anderen gleicht diese Institution durch den gesetzlichen Zwang der staatlichen Schulpflicht auch einem Pflicht- und Zwangs-Apparat. Dies verdeutlicht eine gewisse Grundparadoxie, die in einer schulbezogenen Aufforderung zur Selbstständigkeit liegt (vgl. Helsper 1996: 535; Terhart 2011: 206).

Diese Antinomien verdeutlichen die Herausforderungen für die Bildung eines Arbeitsbündnisses im Sinne eines sozialen Arrangements zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (vgl. Helsper/Hummrich 2008: 59). In einem solchen Spannungsfeld drängt sich die Frage nach den psychischen-emotionalen Auswirkungen auf die Person der Lehrkraft und die Möglichkeit der Authentizität ihres Handelns auf. So diagnostiziert Helsper, dass der tägliche Kampf um ein kommunikativ begründetes Arbeitsbündnis oder das stillschweigende Abfinden mit dessen Scheitern für Lehrer*innen zum Teil stark belastend sind (vgl. Helsper 2004: 65). Wesentlich für das Zusammenspiel eines dyadischen Klassenarbeitsbündnisses sind ein Zusammenwirken, Ko-konstruktion und substantielle Partizipation aller Beteiligten. (vgl. Helsper/Hummrich 2008). Ein solches Verständnis von Arbeitsbündnis geht über das von Oevermann beschriebene Ausbalancieren einer komplexen Beziehung hinaus. Die Schwierigkeiten des Handelns sind Schwierigkeiten der Verständigung, da vor dem Hintergrund der Rekrutierung und Selektion spezifischer Peermilieus und Herkunftsmilieus zunächst erst eine gemeinsame Symbolgrundlage generiert wird muss (vgl. Helsper/Hummrich 2008: 66). Auf diese Aushandlungsprozesse sind Lehrende nicht immer vorbereitet und fühlen sich diesen häufig nicht gewachsen.

3.1.3 Kasuistik mit Blick auf Lehrerhabitus und situierte Kreativität

Die Lehrer*innenbildung über den strukturtheoretischen Ansatz versteht sich als kasuistische Lehrer*innenbildung, in der versucht wird, sich durch Fallarbeit (Kasuistik) den Herausforderungen des Lehrer*innenhandelns zu nähern, um die Herausbildung eines professionellen Lehrer*innenhabitus anzubahnen (vgl. Cramer/Drahmann 2019; Schmidt/Wittek 2019).

»Was universitäre Lehrerbildung vermag, ist einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen [...]. Denn die Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus ist ein Bildungs- und damit ein Transformationsprozess – wenn er gelingt, ist man danach ein anderer geworden.« (Helsper 2016: 104)

Theoretisch-konzeptionell verläuft der Diskurs zum Lehrerhabitus entlang des Habituskonzepts von Bourdieu (1985, 1987, 1998a, 1998b). Die dabei eingenommene spezifische praxis-theoretische Perspektive »fokussiert inkorporierte, also tief verinnerlichte und unbewusste Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns, die als Hervorbringungsprinzip – als *modus operandi* – Äußerungen, Handlungen und damit soziale Praxis – als *opus operatum* – hervorbringen« (Kramer/Pallesen 2019b: 12). Das Habituskonzept bei Bourdieu ist demnach als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Akteur*in entworfen. Ausgehend von der sozialen Position und Lage über die Klassenzugehörigkeit (Milieu, Schichten) wird der Habitus auch als das Resultat einer stummen Konditionierung von Wahrnehmung und Handlung gedacht (vgl. Kramer/Pallesen 2019b: 12). Vor diesem Hintergrund gestaltet sich eine Genese des Lehrerhabitus als komplex. So verweist Helsper auch auf die Bedeutsamkeit der bereits als Schüler*in inkorporierten Schemata des Felds Schule sowie die Milieubezüge, die in der Bildungskarriere auf dem Weg zum Lehrberuf gleichsam als Selektions- und Auslesemechanismen wirken (vgl. Helsper 2018b: 29). In einer relationalen Betrachtungsweise begreifen Kramer und Pallesen den Herkunftshabitus, das berufliche Feld und die Professionalisierung als spannungsvolle Trinität. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Forderung,

»das grundlegende Risiko einer ›blinden‹ Einsozialisierung in den Beruf zu vermeiden und v.a. in der universitären Lehrerbildung einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als eigenen Schritt einer ›doppelten Professionalisierung‹ (Helsper 2001) anzubahnen [...].« (Kramer/Pallesen 2019a: 93)

Eine kasuistische Lehrer*innenbildung setzt die Hoffnung darin, die angehenden Lehrer*innen durch Formate zu sensibilisieren, damit diese die »berufliche Einsozialisierung nicht als unbegriffen en, sich hinter dem Rücken vollziehenden Prozess [...] erleben, sondern als beruflichen ›Selbstbildungsprozess‹ [...] rekonstruieren« (Bastian/Helsper 2000: 182). In einer solchen Sensibilisierung für den jeweiligen Fall, die auch als »Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition« (Combe/Paseka 2012: 104) verstanden wird, liegt die Chance für einen gelingenden Umgang mit den im

vorigen Abschnitt angesprochenen Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrer*innenhandelns. In Anlehnung an die Theorie von Giddens und dem Verhältnis von »structure« und »agency« wird bei Paseka et al. (2011) mit situierter Kreativität keine Kompetenz beschrieben, die »als Qualität der Innenwelt bereitliegt«, sondern als ein »Bestandteil von Handeln«. Situiertere Kreativität wird »wirklich und wirksam im Handlungsfluss« des Ausbalancierens von strukturellen Antinomien, Sicherheit und Unsicherheit, Routinen und neuen Erfordernissen (Combe/Paseka 2012: 104). Mit dem Umgang mit Ungewissheit und dem situativen flexiblen Handeln sind durch die Beschreibung des strukturtheoretischen Ansatzes zwei zentrale Themen von Lehrer*innenprofessionalität zur Sprache gekommen, die auch in den anderen theoretischen Ansätzen – wenn auch unter anderen Vorzeichen – diskutiert werden.

3.2 Professionelles Lehrer*innenhandeln aus kompetenztheoretischer Sicht

Die zuvor beschriebenen strukturtheoretischen Beschreibungen des Lehr*innenberufs stoßen bei den Vertreter*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes auf Kritik. Als zwei sich nicht berührende Bahnen bezeichnen Baumert und Kunter die Diskussion der beiden Ansätze über Dimensionen, Struktur und Genese pädagogischer Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006: 460). Sie diagnostizieren, dass die im Anschluss an Oevermanns Theorie beschriebenen »unauflösbare[n] Widersprüche und Dilemmata der Lehrertätigkeit« eine Professionalisierung des Lehrberufs verhindern und Scheitern zur Normalität machen. Tenorth bezeichnet den theoretischen Diskurs zu Lehrer*innenprofessionalität, wie er aus strukturtheoretischer und soziologischer Sicht geführt wird, als »allmählich problematisch und negativ folgenreich« (Tenorth 2006: 581) für den Lehrberuf. Für ihn stehen die strukturtheoretischen Beschreibungen des pädagogischen Handelns als antinomisch, unbestimmt und nicht steuerbar im Widerspruch zu dem, was sich in der täglichen Schul- und Unterrichtspraxis zeigt. Sie verlieren ihren Geltungsanspruch, da sie »keine Alltagsbefunde und Alltagserfahrungen plausibel erklären können« (Tenorth 2006: 582). Alltäglicher Unterricht scheitert oft eben nicht, sei also nicht unmöglich, sondern zeige Leistungen, die dem Unterrichtsprozess und dem Lehrer*innenhandeln zuzuschreiben seien (vgl. Tenorth 2006: 583). Trotzdem sprechen sowohl Tenorth vom »Nicht-Planbare[n]« (Tenorth 2006: 588) als auch Baumert und Kunter von Erfolgsunsicherheiten des Lehrer*innenhandelns. Letztere gehen dabei von einem »Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenzenz« (Baumert/Kunter 2006: 477) aus.

3.2.1 Pädagogisches Handeln unter Ungewissheit aus kompetenztheoretischer Sicht

Die Schwierigkeit im Lehrberuf liegt für Tenorth in der Organisation des systematischen Lernens. Konkret bedeutet das, dass der Lernprozess in der Verantwortung (»individuelle Leistung«) der Schüler*innen liegt und daher nicht mit der Lerngelegenheit gleichgesetzt werden darf (vgl. Tenorth 2006: 586). Antinomien, die Helsper (1996) auf der Interaktions- und Systemebene beschreibt, finden sich bei Tenorth bezogen auf den Lern-