

3 Pädagogische Professionalität im Lehrberuf

Professionelles Lehrer*innenhandeln, Kompetenzen, Expertise und pädagogische Professionalität sind Schlagwörter des bildungswissenschaftlichen Diskurses der letzten Jahrzehnte, wenn es um das Thema Lehrer*innenbildung geht. Innerhalb dieses Diskurses werden unterschiedliche Schwerpunkte (z.B. Professionstheorien, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung) gesetzt, die aber letztlich allesamt auf diese zentrale Frage hinauslaufen:

»Wie lassen sich die Spezifika des Lehrer*innenhandelns systematisieren, charakterisieren und empirisch zugänglich machen?« (Košinár 2014: 21)

Die in weiterer Folge skizzierte Darstellung der unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze verweist auf die Schwierigkeit, einen Konsens über Ziele, Inhalte und Struktur der Lehrer*innenbildung zu finden. Dieses zum Teil kontroverse Bild von Professionalität hat auch Konsequenzen für die Frage nach dem Verständnis von Professionalisierung und demnach Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung an Universitäten und Hochschulen. »Der ununterbrochene Wandel der Struktur und des Status von Berufen bzw. des gesamten Berufssystems selbst« (Terhart 2011: 203), lassen die Frage danach, was Professionalität in Berufen ausmacht, offen, und erschweren konkrete Antworten zunehmend. Für Terhart kann dem klassischen Professionen-Konzept, das in der amerikanischen Berufssoziologie¹ der 1950er- und 1960er-Jahre entwickelt wurde, »heute keine Wirklichkeit mehr zugeordnet werden«. (Terhart 2011: 204). Damit verbunden ist auch die Tendenz, dass Professionalität zu einer »Unschärfekategorie« (Helsper/Tippelt 2011: 271) werden könnte. Somit scheint es passender, Profession und Professionalität »zu entkoppeln« und nicht den Status, sondern den Bezugspunkt auf die »Spezifika der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens« auszurichten (Helsper/Tippelt 2011: 272).

1 Für den damaligen Kontext in dem sich »*free professions*« (Ärzte, Anwälte, Architekten) und »*semi professions*« (Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Lehrer) entwickelten, war nach Terhart (2011) das Professionen-Konzept eine legitime Kategorie, um die Unterschiede dieser *professions* zu beschreiben.

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