

und zum anderen setzen sie damit einen Kontrapunkt zu anderen Konzepten, bei denen die Tendenz zur Ansammlungen von unverbundenen Fähigkeitsmerkmalen erkennbar ist.

3.5 Zwischenbilanz

Die Diskussion der verschiedenen Zugänge zu pädagogischer Professionalität hat gezeigt, dass alle Ansätze auf die Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln verweisen. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Lehrer*innen in ihrem Unterrichtshandeln nicht vorhersagbaren Dynamiken und Ungewissheiten ausgesetzt sind. Der strukturtheoretische Zugang betont dabei die Anerkennung der Strukturproblematik und verweist auf die Notwendigkeit des Aushaltens der Spannungsmomente (siehe Abschnitt 3.1). Der kompetenztheoretische Zugang bemüht sich um die weitestgehende Schließung von Kontingenzen durch Wissensbestände, Methoden und Routinen (siehe Abschnitt 3.2). Der (berufs-)biographische Ansatz beschreibt die Ungewissheitsantinomien als Anforderungen, die subjektiv gedeutet und bearbeitet werden, damit Kompetenzentwicklung passiert und stabiles balanciertes Lehrer*innenhandeln möglich wird (vgl. Abschnitt 3.3).

Für einige Autor*innen beschreibt der (berufs-)biographischen Ansatz innerhalb der professionstheoretischen Trias die verbindende Klammer (vgl. Terhart 2011: 209) bzw. den mittleren Weg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386) zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Auch Fabel-Lamla verortet den (berufs-)biographischen Ansatz querliegend zum strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Fabel-Lama 2018: 90). In der Verhältnisbestimmung der drei Ansätze schlagen Cramer et al. eine meta-reflexive (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen) professionstheoretische Perspektive vor (vgl. Cramer et al. 2019a: 418). Meta-Reflexivität als Ziel der Lehrer*innenbildung meint das Vermögen, unterschiedliche zum Teil divergierende Perspektiven auf eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können. Die Autor*innen verstehen dies als eine Strategie der Professionalisierung, um »mit der endemischen Ungewissheit in der Lehrerbildung umzugehen« (Cramer/Drahmann 2019: 27). Über die einzelnen Ansätze kann demnach eine Sensibilität dafür grundgelegt werden, was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht. Es geht somit nicht um eine Nivellierung der einzelnen Ansätze. Vielmehr braucht Meta-Reflexivität die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, um – mit Blick auf ihre Grundlagen und Geltungsansprüche – die unterschiedlichen Perspektiven in ein Verhältnis setzen zu können und sich dadurch »kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können, sowie konsistente exemplarisch typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfelds Schule vornehmen zu können« (Cramer/Drahmann 2019: 28). Im Rahmen dieser Arbeit wird Meta-Reflexivität als Chance angesehen, auf alle drei professionstheoretische Ansätze zu rekurrieren, um theoretische Überlegungen sowie empirische Befunde zum Konzept Achtsamkeit mit Blick auf die Lehrer*innenbildung zu diskutieren.

Die Beschreibung der unterschiedlichen Modelle zu pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3.4) hat gezeigt, dass die Darstellungen vielfältig und komplex sind.

Übereinstimmungen bzw. eine gewisse Anschlussfähigkeit sind wie folgt erkennbar: Die Komponenten und Rahmungen im Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz von Nieke (2012) und im Entwicklungsaufgabenkonzept (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Keller-Schneider/Hericks 2011) werden zwar aus sich unterscheiden, den theoretischen Positionen und mit unterschiedlichen Terminologien beschrieben; dennoch sind mit der Ausrichtung auf Wahrnehmung und Anerkennung (Nieke: »Situationsdiagnose«), Bedeutung der Institution für das Lehrer*innenhandeln sowie kritische Selbstbetrachtung (Nieke: »Selbstreflexion«) einige Parallelen erkennbar. Die inhaltliche Ausrichtung der Domänen bzw. Kompetenzfelder (vgl. Schratz et al. 2011) stimmt im hohen Maße mit den Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Keller-Schneider/Hericks 2011) überein. Dies deutet auf ein ähnliches Verständnis hinsichtlich der Zuständigkeiten und des Tätigkeitsbereiches von Lehrer*innen hin: Kooperation und Kollegialität (mitgestaltende Kooperation bei Keller-Schneider/Hericks 2011), personal Mastery sowie Professionsbewusstsein (Rollenfindung bei Keller-Schneider/Hericks 2011) und Differenzfähigkeit (Anerkennung bei Keller-Schneider/Hericks 2011).

Weitere für diese Arbeit interessante Übereinstimmungen zwischen den Modellen hat Košinár wie folgt zusammengefasst:

»Die Bedeutung der Entwicklung personaler Kompetenzen, der Stärkung eigener Ressourcen und der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses werden im Modell von Nieke (2012), im Konzept des professionellen Selbst und der Basiskompetenzen von Bauer (2000, 2005), besonders aber im österreichischen Domänenmodell (vgl. Paseka et al. 2011) hervorgehoben.« (Košinár 2014: 66)

Die Entwicklung personaler Kompetenzen, die Stärkung eigener Ressourcen und die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses sind Facetten von pädagogischer Professionalität, die im Zusammenhang mit der Beforschung von achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltungen im Fokus dieser Arbeit stehen. Nach diesen theoretischen Vorarbeiten wird in Verbindung mit den Befunden dieser Forschungsarbeit eine ausführliche Diskussion zum Potential einer achtsamkeitsbasierten Lehrer*innenbildung im Abschnitt 8.2 geführt.

Zuvor soll im nächsten Kapitel eine zweite theoretische Annäherung unternommen werden. Die Darstellung der von Neuweg (2018) beschriebenen Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft – Wissen, Erfahrung, Reflexion und Person bzw. Persönlichkeit – soll über die einzelnen theoretischen Zugänge hinaus gewissermaßen eine Draufsicht auf das Konzept des professionellen pädagogischen Lehrer*innenhandelns ermöglichen. Insbesondere die Bereiche Reflexion und Person dürften für diese Arbeit relevanten sein und werden in weiterer Folge ausführlich diskutiert (siehe Abschnitt 4).