

Habilitationsvortrag

STEFAN WOLF

Bedingungen des Lehrerhandelns auf mikrodidaktischer Ebene – der Ertrag der Strukturtheorie für eine Aufweitung fachdidaktischer Perspektiven*

Einleitung

Der vorliegende Beitrag bringt zwei bisher eher disparate Erkenntnisstränge zusammen. Einmal wirft er einen kritischen Blick auf die Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen und bringt diesen Blick mit einem soziologischen Erkenntniszugang, der Strukturtheorie der Lehrerprofessionalität im Gefolge von U. Oevermann zusammen. Aus dieser kombinierten Betrachtungsweise werden neue Zugänge gewonnen, wie die Begrenzungen der Fachdidaktik bezüglich des Lehrerhandelns auf mikrodidaktischer Ebene überwunden werden können.

Die Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen ist die Referenzdisziplin¹, die angeregt werden soll, ihre bisherigen Perspektiven auf das Lehrerhandeln im konkreten Unterrichtsgeschehen zu überdenken und zu erweitern. Deshalb steht zu Beginn der Darstellung eine Betrachtung des Selbstverständnisses der Wissenschaftsdisziplin "Fachdidaktik technisch-gewerbliche Richtungen" im Zentrum, dem folgt die Vorstellung der Strukturtheorie der Lehrerprofessionalität von U. Oevermann. Zum Abschluss werden beide Perspektiven verknüpft und die potentiellen Erträge für die Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen hervorgehoben. Ein Ausblick rundet den Beitrag ab.

* Der vorliegende Beitrag ist die geringfügig erweiterte Fassung meines Habilitationsvortrages an der Fakultät I der TU Berlin im Dezember 2013.

1 Die Bezugnahme auf die technisch-gewerblichen Fachdidaktiken hat mehrere Gründe. Zu erst einen forschungspraktischen. Die Beobachtungen, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, wurden im Unterricht an technisch-gewerblichen berufsbildenden Schulen gemacht. Darüber hinaus ist, historisch betrachtet, die besondere Entwicklung der bundesdeutschen Berufsbildung durch die Veränderungen in der Produktionsweise und damit einher gehend auch der Ausbildung in Industrie und Handwerk gekennzeichnet (vgl. WIEMANN 1994; MEYSER, J./ UHE, E./ KUHLMIEIER, W. 2006). Als dritter Grund kann die äußerst heterogene Schülerschaft wie sie insbesondere, jedoch nicht ausschließlich, an technisch-gewerblichen berufsbildenden Schulen anzutreffen ist, genannt werden. An diesen Schulen sind die pädagogischen Herausforderungen, die im weiteren Verlauf aufgezeigt werden, in unterschiedlichster Ausprägung differenziert anzutreffen.

Das Problem „geschlechtsdiskriminierter Sprache“ des Deutschen durch der Verwendung meist der männlichen Genus-Form wird dahingehend gelöst, dass ich die Genusformen nach dem Zufallsprinzip mische. Also, wenn bspw. die Lehrerin gesagt wird, bitte den Lehrer mitdenken und umgekehrt ebenso.

Fachdidaktik als wissenschaftlicher Ort pädagogischen Handelns

Fachdidaktik ist die Wissenschaftsdisziplin, die auf die Herausforderungen des Lehrerhandelns wissenschaftlich fundierte Antworten liefern soll. Aus der Perspektive der Praxis ist die Fachdidaktik die Wissenschaftsdisziplin, die insbesondere angehenden Lehrern zeigt, wie sie ihre anspruchsvolle Praxis im Unterricht erfolgreich bewältigen können (PETERSSEN 2001: 28).

Sie hat als „Vermittlungswissenschaft“ eine mehrfache Praxis in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zum Gegenstand (vgl. KUHLMIEIER 2003: 33f.). Auch die fachdidaktische Theoriebildung steht mit diesen Praxisfeldern in enger Wechselbeziehung und reagiert immer wieder auf die in der „Praxis“ ablaufenden Prozesse wie sie diese auch beeinflusst (vgl. KUHLMIEIER 2003: ebd.). Ihr wissenschaftlicher Anspruch steht hierbei unter dem Druck, die Wissenschaft durch einen Nutzeneffekt für eine wie auch immer geartete Praxis zu legitimieren und sie dabei nur in ihrer praktischen Bedeutung anzuerkennen (vgl. NEUWEG 2005).

Aber welches eigene Selbstverständnis hat die Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen?

Wie SCHÜTTE 2006a: 67ff. und KUHLMIEIER 2003: 18ff. ausführen, ist die universitäre Etablierung der Fachdidaktik gewerblich-technischer Richtungen einerseits mit der Bildungsexpansion in den 1970er-Jahren verknüpft. Ihre Entwicklung ist andererseits durch die Forderung des Deutschen Bildungsrates nach wissenschaftlicher Fundierung von schulischem Unterricht katalysiert worden. Die Fachdidaktik konnte sich als Wissenschaftsdisziplin etablieren, weil sie den (berechtigten) Anspruch erhob, die wissenschaftliche Begründung des schulischen Unterrichts zu sichern (vgl. SCHÜTTE 1998: 520). Für die gewerblich-technischen Richtungen der Fachdidaktiken ist die akademische Verankerung der Gewerbelehrer ab den 1960er-Jahren von großer Bedeutung, da hierdurch die eigenständige Verankerung verschiedener Fachdidaktiken möglich wurde. Hätte keine akademische Institutionalisierung der Berufspädagogik als Referenzdisziplin stattgefunden, wäre die Forderung des Deutschen Bildungsrates nach einer wissenschaftlichen Fundierung des schulischen Unterrichts aufgrund fehlender universitärer Lehrerbildung technisch-gewerblicher Fächer ins Leere gelaufen.² Wobei diese Referenzierung auf die Berufspädagogik keinesfalls bedeutet, die Fachdidaktik als Untereinheit selbiger zu verstehen.

2 In KUHLMIEIER 2003: 19 findet sich eine Auflistung der Einführung der universitären Ausbildung zum Gewerbelehrer, basierend auf Nickolaus 1996: 55. Zur langen Geschichte der universitären Etablierung der Gewerbelehrausbildung findet sich Detailliertes in GREINERT/WOLF 2010: 104ff.

Wissenschaftstheoretische Entwicklung der Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen

F. Schütte hat in seiner 2006 veröffentlichten Aufsatzsammlung (vgl. SCHÜTTE 2006a) die verschiedenen Etappen fachdidaktischer Theorieentwicklung dargestellt. Dies wird hier aufgegriffen und vertieft. Schütte unterscheidet eine tradierte Didaktik, eine post-traditionelle Didaktik und eine Didaktik der Handlungsorientierung.

Die tradierte Didaktik

Die tradierte Didaktik war bis zur realistischen Wende in der Pädagogik bis zu den 1960er-Jahren bestimmend. Ihr ging es um den Nachvollzug technischen Wissens, welches für die Berufsarbeit nötig war. Für die Vermittlung waren zwei Modelle tragend. Einmal der Ingenieur, der sein Fachwissen - für die auszubildenden Arbeiter reduziert - vermittelt³ oder zweitens das Modell des Philologen. Dieser am klassischen Gymnasiallehrer ausgerichtete Fachmann sei, so das Modell, aufgrund seines geisteswissenschaftlichen Studiums umfassend gebildet und könne ohne pädagogische Ausbildung erfolgreich als Gymnasiallehrer/Fachlehrer arbeiten (vgl. HEURSEN 2006: 590f.). In beiden Fällen wurden keine größeren Anstrengungen darauf verwendet, wie die Wissensvermittlung gestaltet werden könnte, da in beiden Fällen das Fach für sich spräche (vgl. SCHÜTTE 2006c: 134).

Eine erste ausformulierte Didaktik der technisch-gewerblichen Fachrichtungen entstand erst mit der Frankfurter Methodik ab den frühen 1930er-Jahren. Sie konzentrierte sich in positivistischer Manier auf die Wiedergabe der betrieblichen Realität. Diese wurde didaktisch aufbereitet und auf der Grundlage von Naturwissenschaften wurde ein systematischer Unterrichts- und Lernprozess konzipiert (vgl. KUHLMIEIER 2003: 48ff.; PUKAS 1989). *„Die Berufsschule ist in ihrem Fachunterricht schließlich nichts anderes als eine Stätte der Besinnung über das Werkstattleben“*, so das Urteil von Gustav Grüner über diese Berufsschuldidaktik (GRÜNER 1962: 62; zitiert nach SCHÜTTE 1998: 523). Dennoch stellte sie sich der Aufgabe, die Durchdringung der Werkstattarbeit didaktisch zu konzipieren und einen auf Naturwissenschaften basierenden systematischen Unterrichts- und Lernprozess in der Berufsschule zu ermöglichen (vgl. Kuhlmeier 2003: 48ff.). Einschränkend ist jedoch zu vermerken, dass die Inhaltsauswahl auf „erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen und berufspragmatischen Entscheidungen“ basierte (Schütte 1998: 522), und nicht aus der Fachsystematik einer zugeordneten Ingenieursdisziplin abgeleitet wurde.

Die post-traditionelle Didaktik

Mit der realistischen Wende der Berufsbildung zu Beginn der 1960er-Jahre ging einerseits die scharfe Ablehnung einer geisteswissenschaftlich begründeten Bildungstheorie einher (vgl. ABEL 1968).⁴ Auch die positivistisch auf die Berufsarbeit

3 Dies klingt noch in den Konzepten der didaktischen Reduktion nach (z.B. GRÜNER 1978; HERING 1959, siehe NICKOLAUS 2008: 56ff.).

4 zur Illustration der damaligen Debatten siehe LEMPERT 2009: 19 und GREINERT 2012: 23ff.

bezogene didaktische Konzeption der Berufsschule wurde abgelehnt. Nunmehr stand die Frage der Auswahl der Inhalte, der Unterrichts- bzw. Lernziele und der dabei eingesetzten Methoden und Medien im Mittelpunkt. Die Bildungsfrage wurde zum Thema. Die Auswahl musste nun wissenschaftlich legitimiert sein, der auf dieser Basis stattfindende Unterricht hatte rationalen Kriterien zu folgen und die Schülerinnen sollten unterstützt und bestärkt werden (vgl. SCHÜTTE 1998: 521f.). Die wissenschaftliche Legitimation wurde aus als relevant definierten Ingenieurwissenschaften gewonnen⁵ wie auch aus Wissensbeständen der sich entwickelnden Erziehungswissenschaft. Es bildeten sich im weiteren Verlauf verschiedene eigenständige Theorieansätze der Fachdidaktiken heraus.⁶ Daneben standen immer auch Fragen mikrodidaktischer Fundierung des wissenschaftlichen Anspruchs im Zentrum der Debatte.

Die Didaktik der Handlungsorientierung

Die dritte Etappe fachdidaktischer Theorie-Praxis-Entwicklung, die Etappe der Handlungsorientierung, ist bereits Ende der 1970-Jahre durch das sehr weit diskutierte Konzept der Schlüsselqualifikationen nach (MERTENS 1974) eingeläutet worden. Damit war die Abkehr von der klassischen Wissenschaftsorientierung der post-traditionellen Fachdidaktik eingeleitet. Nun standen wieder der betriebliche Prozess und seine Erfordernisse im Mittelpunkt fachdidaktischer Überlegungen. Die Systematik der Wissensvermittlung, strukturiert durch berufsschulische Unterrichtsfächer, rückte in den Hintergrund. Mit der Neuordnung der industriellen Metallberufe 1987 drang das Paradigma der Handlungsorientierung weiter ins Zentrum fachdidaktischer Entwicklung. Insbesondere für die betriebliche Ausbildung traf dies zu. In den dortigen Ausbildungsrahmenplänen wurde (und wird) eine Ausbildungsstruktur gefordert, die eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ermöglichen soll, die „*insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren (...)* einschließt.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT 2007: §3). Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes durch die KMK ab 1996 als Rahmenvorgabe für die Organisation des berufsschulischen Teils der Ausbildung ist das didaktische Konstrukt „Handlungsorientierung“ für einen wichtigen Teil der Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen verpflichtend geworden. Die Einführung des Lernfeldkonzeptes brachte vielfältige Schwierigkeiten und Kontroversen mit sich. Dieses aufzuschlüsseln ist hier nicht der Ort, da dies einen eigenen Beitrag erfordert.

Zu erwähnen wären dabei insbesondere (1) die Probleme, die sich einer immer noch fächersystematisch aufgestellten Schulinstitution und Schulorganisation bei seiner Umsetzung stellen (vgl. MASCHMANN 2013), (2) Schwierigkeiten einer fachdidaktisch fundierten Verschränkung von Fachsystematik und Handlungssystematik, d.h. der Vermittlung zwischen systematischem Lernen und kasuistischem Lernen,

5 Die relevanten Ingenieurwissenschaften wurden bestimmten beruflichen Fachrichtungen zugeordnet. Diese sind ein strukturelles Konstrukt der Kultusministerkonferenz, um die Lehrerbildung an deutschen Universitäten zu organisieren. Es existieren insgesamt 16 verschiedene Berufsfelder. Die Berliner OSZ sind nach Berufsfeldern organisiert, so dass es OSZ für Metalltechnik, für Elektrotechnik usw. gibt. (vgl. GREINERT/WOLF 2010: 222)

6 für detailliertere Perspektiven der Ausdifferenzierung der verschiedenen Ansätze didaktischer Theorie und Praxis vgl. NICKOLAUS 2008; RIEDL 2011; PAHL 2012: 563ff.

d. i. Lernen am Fallbeispiel (vgl. als Vorschlag eines fachdidaktischen Ansatzes: TENBERG 2006; zur kritischen Einbettung in den fachdidaktischen Diskurs: SCHÜTTE 2006b), und (3) der Bruch mit vielen überlieferten Gewissheiten berufsschulischer Unterrichtsorganisation und Lehrerhandelns. Demzufolge ist es immer noch umstritten, in Praxis wie Theorie (vgl. JONGEBLOED 2003).

Wissenschaftsdisziplinäre Verortung der Fachdidaktik

Die Fachdidaktiken sind institutionell an deutschen Hochschulen sehr unterschiedlich verankert. Wie KUHLMIEIER 2003: 29ff. ausführt, ist die Mehrzahl der Fachdidaktiken technisch-gewerblicher Richtungen in Deutschland an die ingenieurwissenschaftlichen Fachdisziplinen angebunden.

Die alternative Zuordnung der technisch-gewerblichen Fachdidaktiken zur Erziehungswissenschaft kann zu einer Marginalisierung führen. Insbesondere die spezifischen Fachdidaktiken sind durch einen zwangsläufig engen Bezug zu den Ingenieurwissenschaften und zusätzlich zur Berufsarbeit ausgezeichnet. Dies kann Irritationen in ihrem institutionellen, erziehungswissenschaftlichen Umfeld auslösen, da „die Fachdidaktiker [...] gewissermaßen (...) auch ein Stück der Wissenschaftsauffassung der anderen Disziplin (der Ingenieurwissenschaften, StW.) [repräsentieren], was zu Akzeptanzproblemen führen kann“ (KUHLMIEIER/TENFELDE 2004: 32).

Eine Begründung der Fachdidaktik nur von einer Seite der beiden Bezugsorte her ist aufgrund der Dialektik zwischen beiden nicht angezeigt (vgl. ROTHGANGEL 2013: 68). „(V)ielmehr ist bei einer fachwissenschaftlichen Begründung der Fachdidaktiken die bildungswissenschaftliche Perspektive mitzudenken und ist umgekehrt bei einer bildungswissenschaftlichen Begründung der Fachdidaktiken die fachwissenschaftliche Perspektive zu berücksichtigen.“ (ebd.) Wobei die Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen sich von beiden Bezugsorten durch ihren dezidierten Praxisbezug auf die Berufsarbeit deutlich unterscheidet.

Mikrodidaktische Herausforderung der Fachdidaktik

Die Etablierung der akademischen Ausbildung der Berufsschullehrer hat zu einem ausgeprägten Selbstbild als Fachmann und zu einer spezifischen institutionellen Ordnung geführt, welche durch Fachinhalte dominiert wird. Durch die Gleichstellung mit dem Gymnasiallehrer verkörpern Berufsschullehrer häufig einen ähnlichen Fachtypus, der fachliche Inhalte vermittelt, seien diese aus den bezogenen Ingenieurwissenschaften hergeleitet oder aus betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen gewonnen. Sprich, er unterrichtet sein Fach, aber keine Schüler.

Die pädagogisch strukturierte Lehrer-Schüler-Interaktion findet sich in der Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen nur als Methoden- bzw. Vermittlungsarrangement technischer Fachinhalte wieder. Mikrodidaktische Fragen des Lehrerhandelns jenseits davon werden kaum behandelt.⁷ Pädagogische Fragen

7 Dies zeigt u.a. die Durchsicht durch die Sammelbände der Tagungen der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW), die eine wichtige fachdidaktische Diskursgemeinschaft der technisch-gewerblichen Fachrichtungen bildet.

kommen nicht vor. Mikrodidaktik wird als Unterrichtstechnologie verstanden, die sich in Methodenhandbüchern und Rezepten erschöpft (vgl. GERLACH 2013: 514f.).

Lehrerhandeln in der Berufsbildung

Das Lehrerhandeln kann grundsätzlich unter vielfältigen Facetten betrachtet werden (vgl. TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND 2011; ROTHLAND/TERHART 2010: 792). Bei unterrichtlichem Geschehen haben wir es mit einem hochkomplexen Handlungsgemeinschaft zu tun (vgl. WAHL 1991). Dieses „Handeln unter Druck“ erfordert neben Wissens- und Könnens-Dimensionen, die von SHULMAN⁸ aufgeschlüsselt wurden, auch noch weitere, ergänzende Wissens- und Handlungsformen, wobei Wissen alleine bei weitem nicht ausreicht (vgl. u. a. NEUWEG 2010: 29f.).

Zur Analyse ist es hilfreich das Handlungsgemeinschaft in verschiedene Handlungsebenen aufzugliedern. Auf das Unterrichtsgeschehen wirkt das *Planungshandeln* ein, welches dem realen Geschehen vorgeschaltet ist und in einer Vorwegnahme und Rationalisierung der Abläufe der sozialen Situation im Klassenraum den Unterrichtserfolg sichern soll. Jedoch ist es „eine tägliche Herausforderung, die Erfahrung von gelingenden und nicht-gelingenden Lehrsituationen zu deuten und in Unterrichtsplanung zu übersetzen“ (SCHEUNPFLUG 2010: 84). Auf einer zweiten Ebene ist das *Interaktionshandeln* zu berücksichtigen, welches das Unterrichtsgeschehen und die soziale Situation leitet und sich bemüht dabei erfolgreich zu sein. Dieses Interaktionshandeln kann nur sehr begrenzt durch das Planungshandeln vorbereitet werden. Das Planen ist stark darauf fokussiert, das Lehrgeschehen zu strukturieren und weniger darauf, die nicht vorhersehbaren und unbestimmten Interaktionen vorzubereiten. Als dritte Ebene ist das *Reflexionshandeln* zu nennen, welches dazu dient, das ablaufende oder abgelaufene Geschehen in der sozialen Situation Unterricht zu überdenken, Veränderungen oder Bestärkungen an Unterrichtskonzepten vorzunehmen. Die hochkomplexe Gemengelage ergibt sich auch dadurch, dass die genannten drei Handlungsebenen nicht strikt getrennt, vorher, mittendrin und nachher ablaufen, sondern verwoben und parallel, übereinander liegend im konkreten Unterrichtsgeschehen vorliegen.

Bei der Bearbeitung der verschiedenen Handlungsebenen kommen verschiedene Handlungsformen zum Einsatz und konturieren das pädagogische Wissen und Können: „(D)eliberatives Handeln, bei dem das Subjekt in Distanz zur Situation tritt, über die Situation und die eigenen Handlungsmöglichkeiten nachdenkt (...) und in der Folge eine bewusste Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Handlungsalternative trifft; *intuitiv-improvisierendes Handeln*, das sich durch einen hohen Grad der Einlassung auf die jeweilige Situation, (...) im Unterschied zur blinden Routine aber dennoch durch eine hohe Flexibilität auszeichnet, *routinehaft-automatisiertes Handeln*, das durch wiederholtes Üben entstanden ist, keine oder kaum Bewusstseinskapazität bindet, dafür aber vergleichsweise starr und unbeweglich ist“ (Neuweg 2010: 29).

8 In seinem einflussreichen Konzept hat SHULMAN das professionelle Lehrerhandeln auf die Nutzung von drei Wissensbeständen konkretisiert. Es handelt sich um Fachwissen, didaktisches Wissen und pädagogisches Wissen (vgl. SHULMAN 1986; siehe auch WUTTKE 2009; BESSER/KRAUSS 2009). Insbesondere in der psychologisch ausgerichteten Forschung zum Lehrerhandeln ist sein Konzept sehr einflussreich (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA u.a. 2009).

In der Praxis im Klassenraum kommen verschiedene Wissensformen zum Tragen. Hierbei ist das *implizite Wissen*, welches insbesondere unter hohem Handlungsdruck zum Einsatz kommt und meist nicht so einfach artikulierbar ist, von hoher Bedeutung. Es wird dem *expliziten Wissen* gegenübergestellt – das man mit Worten erklären und beschreiben kann. Zur Bewältigung der Herausforderungen der Praxis des Unterrichts im Interaktionshandeln ist neben dem *Rezeptwissen*, welche Handlungsroutine ermöglicht und Handlungen direkt steuert, immer auch wissenschaftsgeleitetes *Interpretationswissen* nötig, da dieses in der Lage ist, theoriegestützt Unterrichtssituationen zu analysieren, zu beschreiben und zu interpretieren. Die verschiedenen Wissensformen und Handlungen, die unter den Praxisbedingungen, welche sehr häufig ein langsames, auf explizite Wissensbestände zurückgreifendes Handeln nicht erlauben, zum Einsatz kommen, müssen sich inhaltlich kohärent zu den *wissenschaftlichen Wissensbeständen* der Lehrkräfte verhalten und dürfen sich nicht im drastischen Gegensatz dazu befinden (vgl. Neuweg 2010: 30).

Was sind nun die standardisierten Handlungsaufforderungen an Lehrer? Die Kultusministerkonferenz hat diese präzisiert, indem sie in den Standards für Lehrerbildung von vier Kompetenzbereichen ausgeht: (1) Unterrichten, (2) Erziehen, (3) Beurteilen und (4) Innovieren (vgl. KMK 2004). Um die genannten vier Handlungsaufforderungen erfolgreich zu bewältigen, brauchen die Lehrerinnen Wissen, Können und Handlungsvermögen (vgl. COMBE/KOLBE 2008), welches sie im Studium erwerben, in der Praxis umformulieren oder neu entwickeln und im Alltagsgebrauch des Lehrens und Lernens anwenden.

Forschungen zum Lehrerhandeln in der Berufspädagogik und Fachdidaktik

Für die berufspädagogisch ausgerichtete empirische Lehr-Lernforschung ist eine explizite und differenzierte Forschung zum Lehrerhandeln nicht auszumachen. Sie konzentriert sich nach den publizierten Befunden (vgl. NICKOLAUS/RIEDL/SHELTON 2005; NICKOLAUS/PÄTZOLD 2011) im Kern auf die Aufgabe des Unterrichtens.⁹ Auch die Fachdidaktiken technisch-gewerblicher Richtungen haben keine eigenständige Forschung zum Lehrerhandeln entwickelt (Ausnahmen vgl. STÄHLI 2013; GRIMM 2010). Sie ziehen sich in ihren wissenschaftlichen Veröffentlichungen meist auf Ergebnisse aus der allgemeinen Pädagogik zurück (vgl. div. in TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND 2011: 605ff.; div. in HELSPER/BÖHME 2008: 803ff.).

Die empirisch ausgerichtete Lehr-Lernforschung der Berufspädagogik verfolgt unter dem Oberbegriff des "system approach" (vgl. ACHTENHAGEN/GRUBB 2002) zwei große Forschungsstränge. Einmal handelt es sich um die Prozessanalysen handlungsorientierten Unterrichtsgeschehens und zum anderen um die Untersuchung methodischer Grundentscheidungen¹⁰ der Unterrichtsarrangements.

9 Die übergroße Zahl der in NICKOLAUS/PÄTZOLD 2011 versammelten Beiträge konzentriert sich auf die Bemühungen, ein zahlenbasiertes Modell zu entwickeln, wie Schülerkompetenzen zu messen seien. Nur wenige Beiträge gehen auf unterrichtliches Handeln ein. Dort dominieren, wie bereits in der Veröffentlichung von 2005 handlungsorientierte Unterrichtskonzepte in der Dualen Berufsausbildung mit überwiegend leistungsstarken Berufsschulklassen der Elektroniker-, Zimmerer- und Industriemechaniker-Ausbildung, wobei letztere im anspruchsvollen Unterricht der Automatisierungstechnik untersucht wurden.

10 Bei der Untersuchung methodischer Grundentscheidungen zeigt sich der Befund, dass die oft

Die Studien zur Prozessanalyse empfehlen eine Unterrichtsmischung von handlungsorientierten Sequenzen mit fachsystematischen, mehr instruktional angelegten Abfolgen. Hierbei ist die Notwendigkeit zu berücksichtigen, tiefergehendes Wissen anzubahnen (vgl. NICKOLAUS/RIEDL/SHELLEN 2005: 515ff.). Sie stellen auch fest, dass Interventionen der Lehrkraft geeignet sind, die aufgebauten Wissensbestände zu vertiefen bzw. Begründungswissen abzufordern. Die starke finale Orientierung der Schülerinnen (gemeint ist die Ausrichtung, mit der Aufgabe fertig zu werden, ohne sich um ein vertiefendes Verständnis zu bemühen) wird dabei aufgehoben (vgl. SCHOLLWECK 2006).

„Das gezielte Lenken der Auszubildenden durch die Lehrkraft über einen längeren Zeitraum wirkt sich sowohl positiv auf die Fach- und Methodenkompetenz, als auch auf die Personal- und Sozialkompetenz aus.“ (ebd.: 269). Insbesondere Fachgespräche sind dazu gut geeignet (vgl. insbes. BUCHALIK 2009). *„Die Untersuchung belegt die Funktion von Fachgesprächen als wesentlichen Bestandteil eines selbstorganisationsoffenen, handlungsorientierten Unterrichts. (...) Generell bergen die beobachteten Fachgespräche ein hohes Potential für inhaltlich tiefe und vielschichtige Gesprächs-Situationen, die als lernförderlich anzusehen sind.“* (RIEDL/SHELLEN 2011: 155).

Es zeigt sich in allen diesbezüglichen Studien der empirischen Lehr-Lernforschung, dass die Schlüsselgröße für Unterrichtserfolg die Lehrkräfte sind, insbesondere ihr Verhalten, ihre Interaktionen, ihre Skripte, ihre epistemischen Überzeugungen, aber auch ihr Wissen und Können (vgl. ergänzend u. a. LIPOWSKY 2006; RIEDL/SHELLEN 2011: 153; HATTIE 2008; FELTEN 2012; NEUWEG 2010; ACHTENHAGEN/PÄTZOLD 2010: 146ff).

Zusammenfassend befindet Schollweck: *„Trotzdem die Probanden das Angebot eines selbstgesteuerten Lernprozesses gerne nutzen, schätzen die Schüler auch die Unterstützung durch die Lehrkraft. Die Schüler fordern durchaus eine starke Präsenz der Lehrkraft, um insbesondere gravierende Probleme mit dieser lösen zu können. Auch werden in traditioneller Manier (lehrerzentrierte Phase mit Frontalunterricht) vermittelte Grundlagen als wesentlich für das Erarbeiten von Lösungen angesehen.“* (SCHOLLWECK 2006: 286).

Es ist offensichtlich, dass die Lehrperson und ihr Handeln im Mittelpunkt von Unterrichtserfolg stehen.

So kommen Lang und Pätzold zu dem Schluss, dass *„(...) Lernprozesse nicht allein durch rationale Argumentationen der Lehrenden ausgelöst werden, sondern auch durch einen emotional positiven Kontext, durch Vorgänge des Vertrauens- und Sympathiebildung (...)“* und dass die Lehrkräfte *„lediglich Lernkontexte zuverlässig und berechenbar beeinflussen (können), nicht jedoch die autopoietischen Systeme selbst“* (womit die Lern- und Erkenntnisprozesse der Lernenden umschrieben sind, StW) (LANG/PÄTZOLD 2006: 13).

Hier wird deutlich, dass es letztendlich die Lernenden sind, die über das Gelingen von Unterricht entscheiden, da sie in einem dialektischen Verhältnis von Freiheit und Wille zu lernen und dem Zwang von Schule und Unterrichtsarrangements die

behauptete Überlegenheit handlungsorientierter Methoden gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden bei den Lernergebnissen grundsätzlich nicht nachgewiesen werden konnte. Andere Faktoren wie das Vorwissen der Schülerinnen oder die Unterrichtsqualität, insbesondere die fachdidaktischen und fachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte spielen eine stark beeinflussende Rolle (vgl. NICKOLAUS/RIEDL/SHELLEN 2005: 523).

Verfügungsgewalt über den Lehrerfolg auf Seiten der Lehrkraft deutlich begrenzen (vgl. PÄTZOLD 2011: 178). Nur wenn es in einem Verständigungsprozess gelingt, zu einem gemeinsamen, vernunftgeleiteten Unterrichtsrahmen, somit zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis zu kommen, hat schulischer Unterricht die Möglichkeit des Erfolges (vgl. ebd.).

Die Strukturtheorie der Lehrerprofessionalität und die berufliche Bildung

Professionalitätsvermutung für das Lehrerhandeln

In seinem Professionsansatz geht Oevermann von der Notwendigkeit aus, dass im ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozess bestimmte Tätigkeiten delegiert werden müssen. Dabei bilden sich im gesellschaftlichen Prozess Gruppen von Personen heraus, die sich in der Ausübung ihrer Tätigkeit von anderen Gesellschaftsmitgliedern unterscheiden. Soweit stimmt er mit den klassischen Ansätzen überein (vgl. PARSONS 1968; MARSHALL 1939; WEBER 2006). In der weiteren gesellschaftlichen Ausdifferenzierung trennen sich jedoch nur bestimmte Personengruppen aufgrund ihrer ausgeübten, besonderen Tätigkeit von den anderen ab.

Im klassischen Verständnis sind Professionen durch vier Merkmale gekennzeichnet: (1) Sie sind durch Autonomie ihrer Tätigkeit und ihrer Reproduktion geprägt, wie dies z. B. die berufsständischen Kammern der Architekten, Rechtsanwälte oder Ärztekammern regeln. (2) Sie haben einen expliziten Bezug auf gesellschaftlich zentrale Werte, wie Glauben, Gerechtigkeit, Gesundheit, Erziehung. (3) Sie verfügen über ein hohes soziales Ansehen, welches sich auch in privilegiertem Einkommen ausdrückt. (4) Sie verfügen für die Ausführung ihrer Tätigkeit über besondere Wissensbestände, die in modernen Gesellschaften im Regelfall über akademische Ausbildungen gewonnen werden (vgl. OEVERMANN 2008; KURTZ 2009).

OEVERMANN verdeutlicht den klassischen Ansatz und grenzt ihn gegen macht-theoretisch fundierte Konzepte ab, die in herrschaftskritischer Perspektive in den 1970er-Jahren gegen obengenannte Vorstellungen Position bezogen (vgl. FREIDSON 1975; LARSON 1977).

Er hebt sich gleichfalls in seinen Betrachtungen auch deutlich von psychologisch fundierten Theoriemodellen der Professionalität ab, die sich im Gefolge von SHULMAN (1986) entwickelten (vgl. für eine Übersicht über die verschiedenen Theorieansätze: TILLMANN 2011; REINISCH 2009).

Oevermann präzisiert die gerade skizzierte soziologische Betrachtung einer struktur-funktionalen Notwendigkeit der Herausbildung von Professionen. Er bezieht sich dabei deutlich auf „*die Rekonstruktion der typischen Handlungslogik der Professionen in Reaktion auf das typische Handlungsproblem*“ (OEVERMANN 2008: 56). In der Rekonstruktion dieser Handlungslogiken legt er Wert auf die Feststellung, „*dass Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis¹¹, deren Krisen zu bewältigen.*“ (OEVERMANN 2002, 23).

Damit gelingt es ihm, den Blick auf Professionalisierung von der Verfasstheit der Strukturen zu lösen und auf die Frage der zentralen Handlungserfordernisse, die sozial gelöst werden müssen, zu lenken. Damit geraten auch die Lehrer und

11 Zum Konzept der Lebenspraxis siehe OEVERMANN (2004): 157ff.

Lehrerinnen zurück in die Mitte der Professionsdiskussion (vgl. HELSPER 2011). Die klassische Theorie schließt diese als Semi-Professionelle daraus aus (vgl. ETZIONI 1969). Insbesondere die begrenzte Autonomie und die fehlende selbständige Nachwuchsbildung einschließlich der Überformung durch bürokratische Verwaltung der Schuladministration werden von den klassischen Ansätzen gegen eine vollständige Professionalität der Lehrer ins Feld geführt. Diese vermeintliche „Abqualifizierung“ der Lehrberufung hat Missverständnisse und Ablehnung hervorgerufen. Insbesondere wird die Zuschreibung einer Tätigkeit zu einer „vollständigen“ Profession als gesellschaftliche Anerkennung wahrgenommen, die Markierung als unvollständige Profession wird als Abwertung und „Schlechtmachen“ von gesellschaftlich notwendigen Tätigkeiten verstanden (vgl. TENORTH 2006; BAUMERT / KUNTER 2006). Die analytische Qualität des soziologischen Professionsbegriffs geht dabei weitgehend verloren. Oder die vermeintliche Abqualifizierung wird abgewendet, indem zugunsten einer alleinigen Fundierung in psychologischen Theorieansätzen zur Lehrberufung geforscht wird und die Anregungen von OEVERMANN werden ignoriert. (vgl. bspw. in BECK / ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2010). Es stehen sich in gewisser Konfrontation zwei Forschungsparadigmen zur Lehrberufung gegenüber.¹² Zum einen handelt es sich um einen quantitativen Forschungsansatz mit einem psychologischen Theoriehintergrund, zum anderen um einen qualitativen Ansatz mit einem soziologischen Theoriebezug.

Professionshandeln als besonderes soziales Handeln

Die Institutionalisierung in Form einer Profession ist an die Existenz einer Krise, die sie stellvertretend lösen soll, gebunden. Ohne Krise keine Profession. Hierzu muss eine zentrale Unterscheidung zum landläufigen Verständnis des Krisenbegriffs getroffen werden.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist es so, dass die Krise der soziale Normalfall ist und die soziale Routine den ungewöhnlichen Ausnahmefall darstellt. Lebensbiographisch und damit im Alltagsverständnis ist dies erwünschtermaßen genau umgekehrt.

Der gesellschaftliche Entwicklungsprozess ist von seinem Ergebnis her offen und mit so vielen Unbekannten verwoben, dass das Unerwartete und Überraschende für den Verlauf und das Ergebnis des sozialen Prozesses manifest ist. Gleiches gilt für die Entwicklung des Kindes zu einem Erwachsenen als vollständigen, unbeschädigten Menschen, seine Ontogenese. Auch der individuelle Sozialisationsprozess verläuft zum Ende hin offen, mit nicht sicher vorhersagbaren Resultaten (vgl. SUTTER 2009; KRAPPMANN 2006; TILLMANN 2010: 21ff.).

Naturwüchsig leisten intakte soziale Strukturen, bspw. Familien oder Freundschaftsnetze die Bewältigung dieser Strukturkrisen. Wenn sie versagen, kommt der Therapeut oder der Arzt.¹³ Dann wird die Krisenbearbeitung an Stellvertreter delegiert.

12 Exemplarisch ist die Konfrontation an der Kontroverse zwischen HELSPER 2007 und BAUMERT/KUNTER 2006 nachzuvollziehen.

13 Dieses Versagen kann sich in zweifachem Antlitz zeigen, einmal weil die Autonomie der Lebenspraxis beschädigt ist, eine Pathologie vorliegt, und sie demzufolge keine ausreichenden Handlungsoptionen entwickeln kann oder weil die für die Krisenbewältigung notwendigen Wissensbestandteile, den „Laien“ der primären Lebenspraxis, nicht ausreichend zur Verfügung stehen.

Dieser soziale Mechanismus wirkt in Bereichen, die sich auf zentrale gesellschaftliche Werte beziehen. Es handelt sich laut OEVERMANN um folgende: (1) Die Sicherstellung der körperlichen, der geistigen und der sozialen Integrität. An diesem Handlungserfordernis wirken Lehrkräfte ganz zentral mit¹⁴ (vgl. OEVERMANN 1996: 142). (2) Die Sicherstellung von Gerechtigkeit in Gemeinschaften ist ein anderes Handlungsproblem, welches den Einsatz von Experten und ihre Institutionalisierung in Professionen nach sich zog.

Nachdem sich diese beiden Handlungssphären im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess ausgebildet hatten, tritt (3) als weitere Sphäre, auf einer zweiten Ebene das Problem zu Tage, wie und vor allem wie weit das Wissen der Experten, das ja in die stellvertretende Problemlösung eingebracht werden muss, eine Geltung beanspruchen kann und wo Quacksalberei oder Scharlatanerie beginnt. Diese Handlungsproblematik und ihre Lösung betreffen im Wesentlichen den Professionalitätsbereich der Hochschullehrer und der Wissenschaft (vgl. OEVERMANN 2008: 59f.; HELSPER 2011: 149f.).

Die beiden erstgenannten Handlungserfordernisse sind immer an den dritten Bereich gekoppelt, da nur so gesichert werden kann, dass das professionalisierte Expertenwissen ausreichend stabil ist und weitreichenden Geltungsanspruch erheben kann. In diesem Sinne kann es keine Profession ohne klare Bezugnahme auf wissenschaftlich gesichertes Wissen geben.

Gleichzeitig ist die Verwendung dieses Wissen mit Unsicherheit belastet, da es im Sinne des Professionshandelns nicht *ingenieurial* verwendet, sondern *interventionspraktisch* angewendet werden muss. Oevermann erklärt dazu, dass dies sich am „*leichtesten veranschaulichen (lässt) am Vergleich von heutigen Automechanikern und von Ärzten. Auch für Automechaniker gilt heute, dass ihre Dienstleistung, für den Kunden lebenswichtig und existentiell zentral, in ihrer Qualität schwer durchschaubar ist und demnach ein hohes Maß an Vertrauen erfordert. Ihre Qualität inkorporiert ein hoch spezialisiertes Expertenwissen. Insofern wäre die Tätigkeit des Automechanikers in Hinsichten der spezialisierten Expertise und der damit zusammenhängenden Merkmale der Beziehung zum Klienten durchaus mit der eines Arztes vergleichbar. Aber es liegt natürlich auf der Hand, dass es in dem ersten Fall um das Funktionieren einer Maschine geht, also um einen Fall der subsumtionslogischen, technischen Applikation von abstraktem Wissen auf einen normier- und standardisierbaren Funktionszusammenhang, im zweiten Fall hingegen um Gesundheit, also um die Integrität einer autonomen Lebenspraxis und damit um etwas, das sich zwar ebenfalls in einem Modell von Normalität idealisieren lässt, bei dem aber diese Normierung sich nicht zugleich standardisieren lässt. Würde man die Gesundheit eines konkreten Menschen analog zum Modell der standardisierbaren Normalität des Funktionierens einer Maschine definieren, (...) dann wäre eine darauf bezogene interventionspraktische Therapie faktisch krank machend (...).*“ (OEVERMANN 2002: 25f.)

Zwei konstitutive Merkmale sind noch zu ergänzen. Es ist einmal der **Klientenbezug**. Er kann abstrakt sein und wirkt dann indirekt. Dies gilt insbesondere für die forschende Wissenschaft. Er kann aber auch explizit ausgeprägt sein, wie zwischen der Lehrerin und ihrer Schülerin. Dann wirkt er direkt (vgl. OEVERMANN 2002: 27ff.).

14 Er sieht die Handlungsaufgabe der Lehrerprofessionalität im Bereich der „Gewährleistung einer körperlich-seelischen, und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses“ angesiedelt (ebd.)

Für die institutionalisierte Pädagogik in der Schule gilt beides. Sie hat einen indirekten Klientenbezug, sofern sie allgemein die Notwendigkeiten vermittelt, die für ein erfolgreiches Agieren in modernen Industriegesellschaften gegeben sind. Dies ist im Familienverband oder in peer-groups alleine nicht machbar. Es geht um *„die Funktion der Wissensvermittlung – wozu die Vermittlung vor allem von Erfahrungswissen, Traditionswissen, Kulturtechniken, Praktiken etc. gehört (...) Pädagogisches Handeln (muss) sich primär in dieser Funktion bewähren, (...). Von Anfang an gruppiert sich um diese Funktion eine zweite: die der Normenvermittlung. (OEVERMANN 1996: 144f.). In der konkreten Vermittlung agieren die Lehrer dann in einem expliziten Klientenbezug.*

Das zweite konstitutive Merkmal ist das **Arbeitsbündnis** zwischen Klienten und Professionellen, um die stellvertretende Krisenlösung zur Wiederherstellung der Integrität zum Erfolg zu führen. *„Wie bekommt man das hin, dass, wenn man diese expertenhafte Hilfe erfolgreich gewährt und damit einen Beitrag zur Wiederherstellung der Autonomie geleistet hat, diese Autonomie nicht auf der anderen Seite durch Erzeugung einer neuen Abhängigkeit schwer beeinträchtigt wird, indem man den Klienten als Hilfsbedürftigen von sich abhängig gemacht hat? Dies ist ja das pädagogische Grundparadox. Wie kann ich also einen Schüler zur Autonomie erziehen, wenn ich ihn gleichzeitig in der pädagogischen autoritären Asymmetrie von mir abhängig gemacht habe? Dieses Dilemma lässt sich nur auflösen, indem man Hilfe nur so gewährt, dass dabei das Maximum an Selbsthilfe zugleich geweckt wird.“ (OEVERMANN 2008: 62f.)*

OEVERMANN expliziert das Arbeitsbündnis am Idealtypus der therapeutischen Beziehung. Es basiert auf folgenden Merkmalen (vgl. OEVERMANN 1996: 115ff.):

- (1) Das Arbeitsbündnis geht vom Klienten aus, der sich zur „Heilung“ an den Experten wendet.
- (2) Das Arbeitsbündnis funktioniert nach einer zweiseitigen Grundregel. (a) *„Sie gibt dem Patienten auf, alles zu thematisieren, was ihm durch den Kopf geht und ihm einfällt, vor allem eben auch das, was er für ganz unwichtig hält und was ihm eher peinlich ist. Die Grundregel entspricht exakt der Struktur der diffusen Sozialbeziehung.“ (ebd.: 116)* (b) *„(Es) gilt für den Therapeuten so etwas wie eine »Abstinenzregel«, deren Einhaltung das praktische Ausagieren von Gegenübertragungsgefühlen verhindert und damit das Belassen der therapeutischen Beziehung im Modell der spezifischen Rollenbeziehungen sichert.“ (ebd.: 117)*
- (3) *„So gilt grundsätzlich die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen für beide Beteiligte gleichermaßen: (...) In dieser Hinsicht ist das Arbeitsbündnis zwischen beiden symmetrisch, (jedoch) unter der Voraussetzung, (...) daß die Bedingungen für eine souveräne Grenzziehung zwischen den spezifischen und den diffusen Anteilen der therapeutischen Praxis jederzeit erfüllt sind.“ (ebd.: 118)* Letzteres ist die Aufgabe des Professionellen.

Lehrerhandeln als Professionshandeln in stellvertretender Krisenlösung

Für das konkrete Lehrerhandeln sind nun die Schlussfolgerungen von Oevermann sehr bedeutsam. Sie verdeutlichen, dass die Lehrer im konkreten Schulalltag in direkter Auseinandersetzung mit ihren Schülerinnen an einigen zentralen Stellen bei der stellvertretenden Krisenlösung agieren und wirken.

Im „(...) Zuge der Wissens- und Normenvermittlung (wird) am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den Schülern eröffnet (...), die – zumindest bis zur Adoleszenzreife bzw. bis zum Abschluß der Pubertät angesichts des noch offenen Bildungsprozesses des Schülersubjektes – objektiv folgenreich für dessen spätere personale Integrität ist. Der Schüler ist außerhalb der Familie an keinem weiteren sozialen Ort von einer solchen folgenreichen Interaktionspraxis betroffen.“ (OEVERMANN 1996: 146)

In dieser Interaktionspraxis ist der Lehrer nicht mehr nur Wissens- und Normenvermittler, sondern nimmt im Entwicklungsprozess des Kindes eine wichtige Aufgabe ein. Er hilft ihm die vielfältigen Krisensituationen zu überwinden, die es alleine nicht bewältigen kann. So ermöglicht er bspw. eine erste Einübung von Rollenverhalten und angemessenem sozialen Verhalten in institutionalisierten Kontexten. Er agiert dabei strukturell in einem impliziten therapeutischen Modus.¹⁵ Er handelt auf der Grundlage eines Einverständnisses der Klienten, in einem Arbeitsbündnis, wobei das Ziel ist, dessen Integrität zu fördern, seine Verunsicherungen aufzunehmen und seine Autonomie zu stärken und ihm zur Krisenlösung zu verhelfen.

Auch beim Bildungsprozess bzw. beim Erlernen von Neuem trifft man auf eine strukturelle Krisensituation, es sei denn, es handelt sich um die Erlernung von wiederholbarem kanonischem Wissen oder festgefügtter Verfahrensweisen. Sofern es um wirklich Neues, Unentdecktes, auf die Bewältigung bisher unbekannter Handlungsproblematiken zielende Kenntnisse, Fertigkeiten und zu nutzendes Wissen geht, ist der Erkenntnis- und Lernprozess offen, wenig vorhersehbar und als Entwicklungsaufgabe der Wissensaneignung nur mit Unterstützung lösbar. „Der Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen.“ (OEVERMANN 2002: 35) Lernen bedeutet ja immer die Generierung von psychisch Neuem. Im pädagogischen Prozess bedeutet dies strukturell, dass eine Situation der Lernnotwendigkeit geschaffen werden muss, der durch Konzipierung des Neuen entsprochen wird (vgl. HELSPER 2011). Ohne Unterstützung geht es nicht.

Durch die Konstruktion des pädagogischen Handelns als implizit therapeutisches Handeln wird auch verdeutlicht, dass das notwendige Expertenwissen wie auch das Handlungswissen für eine erfolgreiche Lösung der Handlungsproblematik zwischen Lehrer und Schüler nicht standardisierbar ist und die Problematik zum Beispiel durch Lerninstruktionen oder Lernrezepte lösbar sein könnte. Das Wissen, welches auf die Sicherung der Integrität einer konkreten Lebenspraxis zielt, muss sich in Interventionen bewähren. Bei einem Schüler handelt es sich unzweifelhaft um einen realen Menschen mit seiner persönlichen Biographie, seinen Eigenarten und seinen Erfahrungen, die als Rahmenbedingung in die Intervention einfließen und nicht um das Objekt von Lehrarrangements.

15 Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass der Lehrer als Therapeut praktisch tätig ist, eine Pathologie therapieren soll. Diese idealtypische Beschreibung insbesondere bei der Anwendung auf pädagogische Professionen hat OEVERMANN starke Ablehnung entgegen gebracht und zu vielfältigen Missverständnissen Anlass gegeben (vgl. die Debatte in TENORTH 2006; BAUMERT/KUNTER, 2006; HELSPER 2007).

Die Strukturtheorie des Lehrerhandelns und die Didaktik technisch-gewerblicher Fachrichtungen

Die theoretischen Ansätze von OEVERMANN, wie sie hier in reflexiver Rekonstruktion vorgestellt worden sind, sind bisher in der Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen nicht zur Kenntnis genommen worden.¹⁶ Dies hat m. E. folgende Gründe:

Die Reichweite der Strukturtheorie des Lehrerhandelns wurde von OEVERMANN auf die schulischen Prozesse bis zum Ende der Jugendphase, vor dem Eintritt in die Oberstufe des Gymnasiums, begrenzt. Damit sind von seiner Seite die Potentiale für die berufliche Bildung verschlossen.

Insbesondere erschwerend für die Adaption ist seine Perspektive, die er für den Auslöser des freiwilligen Arbeitsbündnisses zwischen dem Professionellen und dem Klienten in der pädagogischen Interaktion vorschlägt. In Analogie zum Leidensdruck des Patienten führt er die Lernbegierde des Kindes als Begründung ein. Diese wird seiner Auffassung nach hingegen von der gesetzlichen Schulpflicht verhindert, da diese ja ausdrücklich die Freiwilligkeit ausschließt. Demzufolge wird eine vollständige Professionalisierung der Lehrerschaft nicht möglich sein (vgl. OEVERMANN 2008: 66).

Die potentiellen Erträge des strukturtheoretischen Ansatzes der Lehrerprofessionalität für die Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen

In der Fachdidaktik technisch-gewerblicher Richtungen kümmert man sich um das Unterrichten und es werden Unterrichtstechnologien und Rezepte nachgefragt und meist geliefert. Es handelt sich um die klassische Aufgabe der Wissensvermittlung der institutionalisierten Pädagogik. Durch die Verbindung mit der Berufsarbeit wird diese ergänzt durch die Normenvermittlung des berufsförmigen Handelns. Dies wird in den eingangs genannten Forschungsvorhaben in gelungenen Unterrichtssituationen untersucht, die sich in einer spezifischen Sozialbeziehung abspielen und rollenkonformes Verhalten im Unterricht zeigen. Hierbei wird vorausgesetzt, dass alles rund läuft. Es wird gefragt, wie das Gegebene weiter optimiert werden kann. Das Verhalten in diffusen Sozialbeziehungen wird meist als Unterrichtsstörung wahrgenommen oder als Mangel an unterrichtlichen Arrangements rationalisiert und entsprechend wissenschaftlich bearbeitet (vgl. NICKOLAUS/PÄTZOLD 2011). Oder es wird ausgegliedert und der Benachteiligtenthematik zugewiesen (vgl. BOHLINGER 2004; BOJANOWSKI/ECKERT/RÜTZEL 2008; STRASSER/BOJANOWSKI 2011).

Krisenlagen

Die Vermittlung und Aneignung neuen Wissens ist immer ein Schritt ins Neuland, in unbekannte, bisher verschlossene Welten. Insbesondere die berufliche Bildung ist an dieser Stelle besonders gefordert. Das aktuelle didaktische Paradigma der Handlungsorientierung mit ihren komplexen Unterrichtsarrangements, die u. a. zur Entwicklung von Problemlösefähigkeiten in Arbeits- und Geschäftsprozessen führen, fordert den Gang ins Unbekannte geradezu heraus.

¹⁶ In der Berufspädagogik sind sie kaum zur Kenntnis genommen worden, Ausnahmen finden sich nur bei ZIEGLER 2004; LEMPERT 2004; FASSHAUER 1997.

Die Teilzeitberufsschule im dualen Ausbildungssystem ist darüber hinaus von einer besonderen Handlungskonstellation berührt, die eine Herausforderung für die Lebenspraxis darstellt. Das Risiko einer gesicherten beruflichen Existenz, die Auseinandersetzung mit dem demokratiefreien Bereich der innerbetrieblichen Ordnung, die Herausforderungen, im fachlichen und sozialen Neuland zu bestehen wie sich auch die notwendigen Muster beruflich-betrieblichen Handelns anzueignen, seien hierfür nur beispielhaft genannt.

Hinzu kommen die Krisensituationen des beruflichen Sozialisationsprozesses, der ja mit der bio-psychischen Ontogenese nicht abgeschlossen ist, sondern dann eigentlich erst beginnt (vgl. LEMPERT/HOFF/LAPPE 1985; CORSTEN/LEMPERT 1997; LEMPERT 1998).

Die Bewältigung des beruflichen Sozialisationsprozesses ist eng verbunden mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters (vgl. ALBISSER 2011). Auch diese Aufgaben führen zu Situationen, in denen Unterstützung bei der Lösung der Krisenhaftigkeit eingefordert wird.¹⁷

All diese strukturellen, und häufig auch realen berufsschüler-biografischen Krisenmomente sind in der Beruflichen Bildung Bedingungsfaktoren für das Lehrerhandeln. Dies in der Unterrichtsinteraktion erfolgreich zu bewältigen, setzt ein Professionsverständnis voraus, welches einer pädagogischen Handlungsaufgabe zustimmt, die „*beschädigte Integrität primärer Lebenspraxis*“ (OEVERMANN) wieder herzustellen. Dies gelingt gemäß Oevermann nur als stellvertretende Krisenlösung, die expliziert wurde am Idealtypus des therapeutischen Verhältnisses.

Arbeitsbündnis

Die Notwendigkeit des Arbeitsbündnisses wird durch den implizit therapeutischen Modus der pädagogischen Professionalität stark betont. In den berufsbildenden Schulen ist die gesetzliche Schulpflicht im Regelfall nicht mehr wirksam und das Arbeitsbündnis kann sich dort neu konstituieren.¹⁸

Das Arbeitsbündnis ist nicht einseitig explizit durch den Klienten aufzukündigen, dies ist der Berufsschülerin nur implizit möglich, wenn sie sich den Unterrichtsberühmungen verweigert. Bei einer impliziten Aufkündigung des Arbeitsbündnisses durch die Schülerin, gibt es häufig den Rückgriff auf disziplinarische Maßnahmen durch die Lehrerschaft. Damit ist die Hoffnung verbunden, die Wissens- und Normenvermittlung sicherzustellen und ein offensichtliches Scheitern regulierten pädagogischen Handelns zu vermeiden (vgl. OEVERMANN 1996: 141ff.)

Der unterrichtende pädagogische Professionelle hingegen kann die Artikulationen als einen Ausdruck der besonderen Lebenssituation entschlüsseln und diese als *Krisenhaftigkeit der konkreten Lebenspraxis* der Berufsschülerin wahrnehmen. Diese erlegt ihm die pädagogische Aufgabe auf, diese biografische Situation zu thematisieren und im Modus *stellvertretender Krisenbewältigung* Angebote zur Bewältigung zu unterbreiten. Damit wäre die soziale Handlungsaufgabe des professi-

17 „Havighurst thematisiert unter dem Begriff der Entwicklungsaufgabe lebensphasen-spezifische Ziele bzw. Herausforderungen, denen sich Menschen in ihrer Entwicklung epochentypisch zu stellen haben (Havighurst 1948 und 1956).“ (zitiert nach Albißer 2011: 31)

18 Die Pflicht die Berufsschule zu besuchen, ergibt sich meist aus anders gearteten Bestimmungen des BBiG oder des SGB, welche jedoch eine geringere Durchsetzungskraft haben als die gesetzliche Schulpflicht. Die gesetzliche Schulpflicht ist, bis auf ganz wenige Ausnahmen, bereits abgegolten.

onellen Pädagogen zur Wiederherstellung der Integrität beschädigter Lebenspraxis erfolgreich erfüllbar.

Diffuse und spezifische soziale Beziehungen

Das Spannungsverhältnis von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen ist in der Lehrer-Schüler-Interaktion virulent. Dies jeweils konkret auszutarieren, dieses Spannungsverhältnis auszuhalten und zu gestalten, ist eine der großen Herausforderungen des Berufes. Dieses Spannungsverhältnis ist umso stärker ausgeprägt, je stärker die biografischen Herausforderungen der Berufsschülerinnen ausformuliert sind und umso weniger sie sich mit Wissensvermittlung und Normentransport zufrieden geben.

Die jungen Erwachsenen agieren als Berufsschüler gegenüber dem Lehrer häufig in diffusen Sozialbeziehungen, d.h. als ganze Personen, mit der in der diffusen Sozialbeziehung angelegten Möglichkeit, alles zu sagen und zu machen. Dies bedeutet, dass Schülerinnen aus ihrer Rolle fallen, sich respektlos benehmen und sich nicht mehr auf das „Wesentliche“, nämlich die Wissensvermittlung, konzentrieren. Sie fordern in sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen die pädagogische Fachkraft in ihrer ganzen Person und geben sich dann nicht mit seiner einseitigen Rolle als Wissensvermittler zufrieden.

Wenn sie hingegen andererseits in spezifischen Sozialbeziehungen agieren, benehmen sie sich rollenkonform. Sie sind dann an der Wissensvermittlung interessiert und mit der Rolle der pädagogischen Fachkraft als Wissensvermittler zufrieden. Dann wird in der „klassischen Trichterpädagogik“ (OEVERMANN) alles rund laufen. Wenn es aber nicht rund läuft, die von OEVERMANN formulierte, nicht mehr selbst lösbare Krisensituation eintritt, dann kommen seitens der Schüler diffuse soziale Beziehungen zum Tragen und sie agieren mit Verhaltensweisen als ganze Person und nicht mehr als Rollenträger. Dabei artikulieren sie ein ambivalentes Interesse an der Person des Lehrers, und nehmen ihn nicht nur als Experten und Wissensvermittler in einer spezifischen Rollenkonstellation wahr, sondern sind in unterschiedlichen Formen an seiner Person interessiert.

Vor dem Hintergrund der Strukturtheorie kann plausibel behauptet werden, dass sie im Wesentlichen einen Unterstützer und Betreuer brauchen, eben den professionellen stellvertretenden Krisenlöser, der ihre Autonomie und Integrität wieder aufrichtet. Es ist dabei sehr wichtig, seitens des Professionellen die Regeln des Arbeitsbündnisses einzuhalten, insbesondere die Abstinenzregel und die Gewährleistung des implizit therapeutischen Modus abzusichern. Die Schwierigkeit besteht darin, dieses Spannungsverhältnis der komplexen Sozialbeziehungen nicht einseitig aufzulösen, und nur als der „Verständnisvolle“ oder der „scharfe Hund“ in den Sozialbeziehungen der Lehrer-Schüler-Interaktion zu agieren, sondern als pädagogischer Professioneller in den unterschiedlichen Interaktionskonstellationen immer in spezifischen Sozialbeziehungen in der jeweils angemessenen Rolle zu agieren, um als Begleiter und Unterstützer erfolgreich wirken zu können.

Scheitern als Erkenntniszugang

Die Anerkennung eines implizit therapeutischen Modus hätte auch den weiteren Vorzug, dass auch das Scheitern nicht mehr als individuelles Versagen des

Lehrers wahrgenommen, sondern als strukturell angelegtes, jederzeit mögliches Handlungsergebnis betrachtet werden kann. Kollegiale Beratung, Supervision und Team-Teaching würden unter dieser Prämisse auf einem gewandelten Verständnis beruhen und nicht mehr als bloße Werkzeuge technokratischer Vermittlung und Qualitätsverbesserungen wahrgenommen werden. Dann sind es genau diese Situationen, wenn es eben nicht rund läuft, die besonders beachtenswert und erkenntnisförderlich sind (vgl. TWADELLA 2008).

Ausblick

Oevermann eröffnet der Fachdidaktik den Pfad, unterrichtliches Handeln als mehr zu verstehen, als nur die Vermittlung von Fachwissen und die Bereitstellung des dafür notwendigen Rüstzeugs. Er hebt sich auch deutlich ab von den psychologischen Zugängen der Lehrerprofessionalität (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA u.a. 2009) und von den bisherigen Zugängen zum mikrodidaktischen Lehrerhandeln (vgl. NICKOLAUS/PÄTZOLD 2011; BERNER/ISLER 2011). Es gelingt mit seinem Ansatz deutlich zu vermitteln, dass Lehrerprofessionalität neben dem zwingend notwendigen Fachwissen, dem fachdidaktischen und dem allgemeinen pädagogischen Wissen (vgl. SHULMAN 1986) auch ein Verständnis dafür braucht, welches die Aufgaben sind, die sich - über die Wissens- und Normenvermittlung hinaus - einer Lehrerin stellen. Und dass sie für diese Aufgaben auszubilden ist.

Aber kann man diese Aufgabe nicht an die pädagogische Psychologie und die Bildungswissenschaften delegieren? Die Fachdidaktik hat eine doppelte Chance als zentrale Wissenschaftsdisziplin des praktischen Lehrerhandelns angehende Lehrer und Lehrerinnen in der ersten und zweiten Phase an pädagogische Professionalität im Fachunterricht heranzuführen. Sie hat als „Nahkampfausbildung“ der Berufsschullehrerschaft eine andere Durchschlagskraft bei der Bearbeitung praxisrelevanter pädagogischer Fragestellungen als die pädagogische Psychologie. Darüber hinaus bearbeitet letztere ein sehr breites Spektrum an Fragestellungen, die sich oftmals in ihrer praktischen Relevanz für einen angehenden Berufsschullehrer nicht erschließen. Jedoch, ohne einen engen Bezug auf die pädagogische Psychologie kann die Fachdidaktik die hier skizzierte Aufgabe nicht bewältigen. Wechselseitige Bezugnahmen sind somit für beide Seiten fruchtbar.

Forschungsfragen stellen sich natürlich auch. Die hier skizzierten Ansätze der Strukturtheorie müssen empirisch im konkreten Lehrerhandeln auf ihre Tragfähigkeit überprüft werden. Dies kann von zwei Seiten aus geschehen. Einmal durch universitäre Forschungsvorhaben und andererseits durch Lehrerforschung (vgl. ALTRICHTER 2011). Letztere wäre Neuland für den Standort Berlin und hat m. E. großes Potential. Jedoch nur unter der Grundvoraussetzung, dass Scheitern als Erkenntnischance angenommen wird.

Literatur

ABEL, H. (1968): Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung. Ausgew. und hrsg. von Karlwilhelm Stratmann. Mit einem Vorw. von Hans-Hermann Groothoff. Braunschweig.

- ACHTENHAGEN, F./GRUBB, W. N. (2002): Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In: RICHARDSON, V. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. 4. Aufl. Washington, D.C., 604–642.
- ACHTENHAGEN, F./PÄTZOLD, G. (2010): Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik. In: PÄTZOLD, G. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Stuttgart, 137–159.
- ALBISSER, S. (2011): Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: ALBISSER, S./GRUNDER, H.-U. (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler, 17–59.
- ALTRICHTER, H. (2011): Praxis Research as Accepted Element of Educational Science? Domestic and International Developments. In: HOLLENBACH, N. (Hrsg.): Teacher research and school development. German approaches and international perspectives. Opladen [u.a.], 21–47.
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - ZfE, 9, H. 4, 469–520.
- BECK, K./ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (HRSG.) (2010): Lehrerprofessionalität - was wir wissen und was wir wissen müssen. Landau.
- BERNER, H./ISLER, R. (Hrsg.) (2011): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler.
- BESSER, M./KRAUSS, S. (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim [u.a.], 71–82.
- BOHLINGER, S. (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, H. 2, 230–241.
- BOJANOWSKI, A./ECKERT, M./RÜTZEL, J. (2008): Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, bwp@ Spezial 4 | September 2008.
- BUCHALIK, U. (2009): Fachgespräche. Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen. Zugl.: München, Techn. Univ., Diss., 2008. Frankfurt, Main u.a.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT (2007): Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen. IndMetAusbV 2007.
- COMBE, A./KOLBE, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 857–875.
- CORSTEN, M./LEMPERT, W. (1997): Beruf und Moral. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen. Interaktion und Lebenslauf 13. Weinheim.
- ETZIONI, A. (Hrsg.) (1969): The semi-professions and their organization : Teachers, nurses, social workers. Teachers, nurses, social workers. New York [u.a.].
- FASSHAUER, U. (1997): Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Professionstheoretische Begründung und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Alsbach, Bergstraße.
- FELTEN, M. (2012): Schluss mit dem Bildungsgerede! Eine Anstiftung zu pädagogischem Eigensinn. Gütersloh.
- FREIDSON, E. (1975): Dominanz der Experten. Zur sozialen Struktur medizinischer Versorgung. München [u.a.].
- GERLACH, P. (2013): Zum Selbstverständnis der Fachdidaktiken technisch-gewerblicher Fachrichtungen. In: BECKER, M./GRIMM, A. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. - Berufsbildungsbiographien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung -. Bielefeld, 509–523.
- GREINERT, W.-D. (2012): Wortmeldung eines Adepten... In: SCHÜTTE, F. (Hrsg.): Verdunklung einer Lichtgestalt. Heinrich Abel und die Schattenexistenz der Berufspädagogik. Frankfurt am Main, 19–29.
- GREINERT, W.-D./WOLF, S. (2010): Die Berufsschule - radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? Qualifikationsbedarf und Curriculum (Q + C) 9. Frankfurt am Main.
- GRIMM, A. (2010): Lehrerhandeln im computerunterstützten Berufsschulunterricht. Handlungsmuster von Berufsschullehrern in elektro- und metalltechnischen Lehr-Lernarrangements. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2010.
- GRÜNER, G. (1962): Fachbildung in der Berufsschule. In: KREFTING, W./WINGERATH, E./

- LUCHTENBERG, P. (Hrsg.): Zur Pädagogik der Berufsschule. Ihr Bildungsauftrag in unserer Zeit. Ravensburg, 60–71.
- GRÜNER, G. (1978): Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier.
- HATTIE, J. (2008): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. 1. Aufl. London u.a.
- HELSPER, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - ZfE, 10, H. 4, 567–579.
- HELSPER, W. (2011): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u.a.], 149–171.
- HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung.
- HERING, D. (1959): Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Eine Einführung in das Problem der Wissenschaftlichkeit und Faßlichkeit der Aussagen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis der Berufsausbildung 2. Berlin.
- HEURSEN, G. (2006): Fachdidaktik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Aggression bis Interdisziplinarität, 588–603.
- JONGBLOED, H.-C. (2003): „Komplementarität“ als Prinzip beruflicher Bildung. Kritik der Lernfelder und Konstruktion durch Komplementarität. In: Schulverwaltung. Spezial, H. 4, 35–45.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Bonn.
- KRAPPMANN, L. (2006): Sozialisationsforschung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Reproduktion und entstehender Handlungsfähigkeit. In: SCHNEIDER, W./ WILKENING, F. (Hrsg.): Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung : Ser. 5, Entwicklungspsychologie ; Bd. 1. Göttingen, 369–408.
- KUHLMEIER, W. (2003): Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität. Situationsanalyse und Perspektiven einer konzeptionellen Weiterentwicklung am Beispiel der Bereichsdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. Baltmannsweiler.
- KUHLMEIER, W./ TENFELDE, W. (2004): 'Fachdidaktik' im Niemandsland der Wissenschaft? In: PAHL, J.-P./ SCHÜTTE, F. (Hrsg.): Berufliche Fachdidaktik im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung der Fachdidaktik Bautechnik. Seelze-Velber, 29–49.
- KURTZ, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim [u.a.], 45–54.
- LANG, M./ PÄTZOLD, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In: LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung, 9–27.
- LARSON, M. S. (1977): The rise of professionalism. A sociological analysis. Berkeley, Calif. [u.a.].
- LEMPERT, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler.
- LEMPERT, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler.
- LEMPERT, W. (2009): Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. Zur Erinnerung an Herwig Blankertz (1927-1983). In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online.
- LEMPERT, W./ HOFF, E.-H./ LAPPE, W. (Hrsg.) (1985): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern u.a.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a., 47–70.

- MARSHALL, T. H. (1939): The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy. In: Canadian Journal of Economics and Political Science, 5, H. 3, 325–340.
- MASCHMANN, A. (2013): Zur Umsetzung des Lernfeld-Konzepts im Kontext fächersystematischer Schulorganisation. In: lernen & lehren, 28., H. 110, 64–70.
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, H. 1, 36–43.
- MEYSER, J./ UHE, E./ KUHLMEIER, W. (2006): Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft. Handreichung für die Ausbildung. Unterlagen für Ausbilder. 3., erw. Aufl. Konstanz.
- NEUEWEG, G. H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: HEID, H./ HARTEIS, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, 205–228.
- NEUEWEG, G. H. (2010): Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz. In: PÄTZOLD, G. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Stuttgart, 26–30.
- NICKOLAUS, R. (2008): Didaktik - Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. 3. Aufl. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3. Baltmannsweiler.
- NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2011): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart.
- NICKOLAUS, R./ RIEDL, A./ SCHELLEN, A. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, 507–532.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 70–182.
- OEVERMANN, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 19–63.
- OEVERMANN, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: GEULEN, D./ VEITH, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, 155–181.
- OEVERMANN, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. Pädagogische Professionalität in Organisationen. In: HELSPER, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, 55–77.
- PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. 1. Aufl. Bielefeld.
- PARSONS, T. (1968): Einige theoretische Betrachtungen zum Bereich der Medizinsoziologie. In: PARSONS, T. (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt, 408–449.
- PÄTZOLD, G. (2011): Unterrichtsqualität zwischen kausalem Bewirken und Freiheit der Lernenden. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart, 177–196.
- PETERSSEN, W. H. (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik. EGS-Texte. München.
- PUKAS, D. (1989): Die „Frankfurter Methodik“ - Ein Meilenstein der Berufsschulgeschichte und Berufsschuldidaktik. Zum Gedenken an Prof. Dr. Jürgen Wissing 1897-1988. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85, H. 3, 230–243.
- REINISCH, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term - Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim [u.a.], 33–43.
- RIEDL, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2. Aufl. Pädagogik. Stuttgart.
- RIEDL, A./ SCHELLEN, A. (2011): Das Münchner Forschungsprogramm zur Qualitätssicherung von Lehr-Lern-Prozessen in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart, 147–158.
- ROTHGANGEL, M. (2013): „In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. In: MÜLLER, H.-R./ BOHNE, S./ THOLE, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Opladen, Berlin, Toronto, 65–72.

- ROTHLAND, M./ TERHART, E. (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, 791–810.
- SCHUEPNFLUG, A. (2010): Guter Unterricht aus Sicht evolutionärer Didaktik. In: JÜRGENS, E./ STANDOP, J. (Hrsg.): Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn, 83–98.
- SCHOLLWECK, S. (2006): Lernprozesse in einem handlungsorientierten beruflichen Unterricht aus Sicht der Schüler. Zugl.: München, Techn. Univ., Diss.
- SCHÜTTE, F. (1998): Wandel der didaktischen Theoriebildung. Von der Berufsschuldidaktik zur Handlungsorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, H. 4, 519–538.
- SCHÜTTE, F. (2006a): Berufliche Fachdidaktik : Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch / Pädagogik. Stuttgart.
- SCHÜTTE, F. (2006b): Das Lernfeldkonzept - eine Herausforderung der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. In: Berufliche Fachdidaktik : Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch / Pädagogik. Stuttgart, 215–249.
- SCHÜTTE, F. (2006c): Technische Bildung und Lehrplanentwicklung - Didaktik beruflicher Bildung im Rückspiegel. In: Berufliche Fachdidaktik : Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch / Pädagogik. Stuttgart, 126–148.
- SHULMAN, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15, H. 2, 4–14.
- STÄHLI, R. (2013): Optimieren des Lehrerhandelns von landwirtschaftlichen Berufsschullehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung der Reflexionsfähigkeit. 1. Aufl. Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 7. Baltmannsweiler.
- STRASSER, P./ BOJANOWSKI, A. (2011): Benachteiligte Jugendliche - Förderstrategien und ihre empirische Fundierung. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart, 113–128.
- SUTTER, H. (2009): Pädagogische Interaktion. (German). Pedagogical Interaction. (English). In: Sozialer Sinn, 10, H. 1, 99–152.
- TENBERG, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn.
- TENORTH, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - ZfE, 9, H. 4, 580–597.
- TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u.a.].
- TILLMANN, K.-J. (2010): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55707. Reinbek b. Hamburg.
- TILLMANN, K.-J. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. Diskussion. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster [u.a.], 232–240.
- TWARDELLA, J. (2008): Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Forschungsbeiträge aus der objektiven Hermeneutik 9. Frankfurt am Main.
- WAHL, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Zugl.: Tübingen, Fak. für Sozial- und Verhaltenswiss. der Eberhard-Karls-Univ., Diss. Weinheim.
- WEBER, M. (2006): Prophet und Lehrer. In: Wirtschaft und Gesellschaft. Paderborn, 421–423.
- WIEMANN, G. (1994): Didaktische Figurationen beruflichen Lernens - das internationale Erbe. In: Kipp, M. et al. (Hrsg.): Kasseler berufspädagogische Impulse. Festschrift für Helmut Nölker. Frankfurt am Main, 223–250.
- WUTTKE, E. (2009): Zum Einfluss der professionellen Lehrkompetenz auf die Konstruktion und Steuerung von Lehr-Lern-Umgebungen und -Prozessen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim [u.a.], 669–678.
- ZIEGLER, B. (2004): Professionalisierung im Studium - Anspruch und Wirklichkeit. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 25. Aachen.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim [u.a.].

Autor: Dr. phil. Stefan Wolf, s.wolf@tu-berlin.de, Profesor Adjunto Internacional, UNISS, Kuba; Diplomberufspädagoge und Studienassessor I Mechanikermeister; Koordinator des Süd-Süd-Nord-Wissensnetzwerk für nachhaltige Entwicklung – IKN-Netzwerk www.ikn-network.de; Wissenschaftlicher Koordinator des Projektes WEB-TT (Water-Energy-Building - Training and Transfer) www.web-tt.org

Technische Universität Berlin | Fakultät I Geisteswissenschaften, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre | FG Fachdidaktik Bautechnik Prof. J. Meyser, Sekr. MAR 1-4, Marchstr. 23, 10587 Berlin, Tel. +49 (0)30 31473268, mobil: +49 (0)162 6240961