

## Professionshygiene bei Lehrkräften

### Lehrer\*innenfortbildung als Sollbruchstelle

Susanne Wilckens<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Amplonius-Gymnasium, Rheinberg*

\* *Kontakt: Amplonius-Gymnasium, Dr.-Aloys-Wittrup-Str. 18, 47495 Rheinberg  
Susanne-wilckens@t-online.de*

**Zusammenfassung:** Lehrer\*innenfortbildung dient der zunehmenden Professionalisierung. Sie soll den Lernfortschritt der Schüler\*innen im Blick haben. Dabei scheitert die Umsetzung des in Fortbildungen Gelernten häufig an der Widerständigkeit der Praxis (Organisation) mit Folgen für das Professionalitätsbewusstsein von Lehrkräften. Hier legt die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion narrativer Ausschnitte aus einer Fortbildung die Vermutung nahe, dass so genannte Sollbruchstellen in den Fortbildungsveranstaltungen es den Lehrkräften ermöglichen, ihren (utopischen) Anspruch auf Professionalisierung aufrecht zu erhalten. Im Sinne einer Professionshygiene gelingt es so den Lehrkräften, eine Aufkündigung ihrer pädagogischen Beziehungspraxis trotz mangelnder Alimentierung auf der organisationalen Ebene zu vermeiden.

**Schlagerwörter:** Lehrerprofession, Beziehungspraxis, Lehrer\*innenfortbildung, Organisation von Bildung



## 1 Zum Sinn von Fortbildungen

Fortbildungen von Lehrkräften gelten als dritte Phase der Lehrerbildung. Sie sollen neue Kompetenzen ausbilden und vorhandene stützen; sie sollen letztlich dazu dienen, „intentionsgemäße Handlungen aufzubauen, aufrechtzuerhalten und sozial zu koordinieren“ (Altrichter, 2010, S. 21), denn Lehrer\*innen „sehen sich im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit [...] mit Herausforderungen konfrontiert, die eine Weiterentwicklung ihres Professionswissens und Handelns erfordern“ (Aldorf, 2016, S. 51). Der Begriff des lebenslangen Lernens spielt in dem Beruf von Lehrkräften eine herausragende Rolle, „da die Entwicklung von pädagogischer Professionalität nicht in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung – dem Studium und dem Referendariat – abgeschlossen wird“ (Aldorf, 2016, S. 53). Darüber hinaus soll Fortbildung „zur Fortschreibung von Konzepten und deren Umsetzung“ dienen, um „Schule in ihrer Entwicklung voranzubringen“ (Aldorf, 2016, S. 55). Lehrende sollen befähigt werden, ihren Unterricht am individuellen Entwicklungsstand ihrer Schüler\*innen zu orientieren und Lernprozesse zu initiieren, die den Einzelnen gerecht werden.

Die Praxis von Lehrkräften ist komplex und bedarf „alternativer Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“, mit Hilfe derer die Praxis immer wieder hinterfragt werden kann (Sieland & Rahm, 2010, S. 248f.).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass „ein gemeinsames Vorgehen auf der Ebene der Lehrkräfte, der Schule und auch auf der Ebene des Bildungssystems notwendig“ ist (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober & Spiel, 2010, S. 341). „Ultimativer Bezugspunkt“ solcher Bemühungen in und durch Fortbildungen dürfte der Lernfortschritt der Schüler\*innen sein (vgl. Brückel & Schildknecht, 2010, S. 429); „die Auswirkungen von Lehrerfortbildung auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern gewinnt seit einigen Jahren zunehmend an Bedeutung“ (Aldorf, 2016, S. 222).

Bei all diesen Überlegungen zeichnet sich die Frage nach der Belastbarkeit von Lehrkräften ab, je nachdem, wie es der Lehrkraft gelingt, sich mit den vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs auseinanderzusetzen. Bei der Betrachtung, wie einem Burn-Out-Prozess vorzubeugen sei, verweist Schaarschmidt auf verschiedene Erschwernisse, u.a. „auf vielerlei Reglementierungen, aber auch auf die zahlreichen Kampagnen, Neuerungen und Veränderungen, die ein Hindernis für selbstbestimmtes professionelles Arbeiten und damit eben auch für Zielsetzungsprozesse darstellen“ (Schaarschmidt, 2010, S. 303).

So gilt es, nach den Unterstützungsmöglichkeiten zu fragen, die Neuerungen auf den verschiedenen Ebenen umzusetzen helfen und es Lehrkräften ermöglichen, eine professionelle Praxis auch unter veränderten Bedingungen aufrechtzuerhalten. Hierzu ist anhand eines Fallbeispiels aus Schweden darstellbar, dass durch die Veränderung schulischer Organisationsstrukturen Lehrkräfte durchaus „bei der professionellen Durchführung von Unterricht unterstützt und Belastungsmomente im Schulalltag reduziert werden“ (Winkler, 2010, S. 439). Ohne eine solche als Unterstützung erlebte Anpassung organisatorischer Rahmenbedingungen misslingen die Umsetzung und Beibehaltung neu erworbener Qualifikationen.

Schließlich sei hier noch die Bedeutung der Lehrerkooperation „als Lösungsansatz vieler schulischer Herausforderungen“ (Aldorf, 2016, S. 220) genannt. Sie scheint ein wichtiger Baustein im Bereich der Schulentwicklung, bei der Implementierung von Neuerungen in den Schulalltag und für die Professionalisierung von Lehrer\*innen zu sein. Kooperation

„eröffnet Möglichkeiten eines produktiven Umgangs mit der Organisationsparadoxie, ist die entscheidende Ressource, um die Lehrer ‚lebendig‘ zu halten und kann so einfließen in einen berufspraktisch angemessenen Umgang mit der Beziehungsparadoxie“ (Ilien, 2008, S. 17).

Kooperationen „scheinen bei den befragten Lehrkräften Entwicklungen zu begünstigen, über ihre eigenen Überzeugungen und Handlungsmuster vergleichend und prüfend nachzudenken.“ Damit scheinen sie „auf ein verändertes unterrichtliches Handeln hinzuwirken“ (Aldorf, 2016, S. 221). Dennoch nehmen – Studien zufolge – nur wenige Lehrkräfte die Gelegenheit zur Kooperation wahr. Als Ursachen hierfür werden in erster Linie „die Organisationsstruktur von Schule, bestehende Normen und der formelle Regelungsumfang von Kooperation“ (Aldorf, 2016, S. 220) genannt. Für die Implementierung kooperativer Strukturen in den Schulalltag dürfte Ähnliches gelten wie für eine qualitativ fundierte Interventionspraxis: Beide „scheitern daran, dass sie nicht im Organisations- und Planungshandeln der Institution verankert sind“ (Wilckens, 2018, S. 245).

## 2 Professionshygiene als latenter Sinn von Lehrer\*innenfortbildung – Rekonstruktionen

### 2.1 Mark I: *dann musst du hier vertreten und hier vertreten*

Nach dieser synoptischen Darstellung der Bedeutung von Lehrer\*innenfortbildung soll der Frage nachgegangen werden, was *in* den Angeboten dieser Fortbildungen eigentlich passiert. Strukturen dieses Geschehens sollen anhand der Interpretation ausgewählter Mitschnitte während einer Fortbildung filetiert werden. Der vorliegende Gesprächsausschnitt ist mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten und transkribiert worden. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse nach Oevermann. Dieses Verfahren legt abduktiv nach dem Paradigma der Falsifikation Fallstrukturhypothesen offen. Damit wird es ermöglicht, theoretische Vorstellungen mit natürlichen Protokollen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu konfrontieren und neue Erkenntnisse zu generieren. Abgleichbasis für die formale und strukturelle Wohlgeformtheit von (sprachlichen) Handlungen bilden universelle Regeln wie etwa Chomskys Universalgrammatik, die wie Algorithmen oder ein *tacit knowledge* die menschliche Praxis erzeugen. Diese Regeln können in ihrer materialen Geltung tatsächlich nicht kritisiert werden, denn jeder Versuch, sie zu widerlegen, müsste sich ihrer bedienen – ein Beleg dafür, dass sie der Praxis vorausgehen.

Die Methode folgt den Prinzipien der Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit:<sup>1</sup> Die Protokolle werden zunächst ohne Berücksichtigung des Kontextes wörtlich und fortlaufend (sequenziell) interpretiert. Dabei werden alle möglichen Lesarten in falsifikatorischer Absicht in Betracht gezogen (extensiv) – bis auf solche, die textlich nicht überprüfbar sind (Sparsamkeit). Schließlich werden die Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext konfrontiert, so dass die latente Sinnstruktur sichtbar wird. Dieser solcherart ermittelten Fallstruktur kommt methodologisch begründet allgemeine Bedeutung zu, insofern sie „typisch in Hinsicht auf das Handlungsproblem bzw. die Handlungskonstellation“ (Wernet, 2009, S. 19) ist.

Der erste Protokollausschnitt lautet:

*Mmh, ja ja sicher. Aber das ist halt auch immer wieder dieses Frustrierende, wo man dann sich wo man man kriegt ja im im egal ob es jetzt LRS ist, man kriegt so viele tolle Impulse, da kann ich was machen, da kann ich was machen und in der Realität ist dann jetzt musst hier erst mal vertreten, dann musst du hier vertreten und hier vertreten und dann fällt das aus, dann fällt das aus und eh dann findet man eben gutes Material und sagt, so, das würde den Kindern helfen. Ja dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld*

<sup>1</sup> Allerdings wird hier angesichts verknappten Raums nicht so elaboriert vorgegangen, wie die Methode es eigentlich einfordert. Zu der Methode siehe Wernet (2009).

Dem Protokoll vorausgegangen war das Lamento einer Lehrerin über die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen, die kein Interesse an den Strukturen des Schriftspracherwerbs zeigten. Im Anschluss spricht Mark, ein Sonderpädagoge.

*Mmh, ja ja sicher*

Dieser Anschluss ist formal eine Bejahung, zeigt jedoch, dass der Sprecher grundsätzlich eine andere Intention verfolgt als seine Vorrednerin. Sprechakte, in denen so agiert wird, beenden die Interaktion oder ziehen in der Regel eine adversativ eingeleitete Äußerung nach sich, wenn auch aufgrund der Zustimmung kein kontradiktorisches Statement zu erwarten ist. Der Sprecher konsensualisiert das Grundsätzliche der Äußerung; damit ist eine Vergemeinschaftungsspraxis indiziert. Dieser Interakt wird beendet sein, oder der Sprecher generiert einen neuen, eigenen Fokus.

*Aber das ist halt auch immer wieder dieses Frustrierende*

Es realisiert sich die Variante mit dem adversativ eingeleiteten Statement. Dabei werden zwei Demonstrativpronomen verwendet („das“, „dieses“), die streng genommen auf ein zuvor Gesagtes verweisen – was durch das einleitende Adverb („Aber“) konterkariert wird. Möglicherweise bezieht sich diese Äußerung gar nicht mehr auf den Text der Vorrednerin, sondern auf den innerlich gebildeten Fokus, den der Sprecher bereits im Blick hat. Der Formulierung „halt auch immer wieder“ haftet ein resignativer Unterton an: *Ich habe ihr halt auch immer wieder gesagt, dass sie das nicht machen soll* – damit steigt der Redner im Ton auf das Lamento seiner Vorrednerin ein. Beklagt wird die Vergleichlichkeit einer Praxis, die als *frustrierend* bezeichnet wird. Das „*Frustrierende*“ nimmt nun die Position eines *tertium comparationis* der Sprechakte ein. Nimmt man in den Blick, dass es sich im Kontext um eine Fortbildung für Lehrkräfte handelt, die der Erweiterung ihrer Expertise dienen soll, ist die Frage berechtigt, inwiefern hier der Ort für Klagen ist. Eher wäre doch anzunehmen, dass Fortbildungen Lehrkräfte befähigen, ihre Handlungsoptionen zu erweitern, um Krisen in ihrer Praxis angemessen zu begegnen; wünschenswert in diesen Bildungsformaten wäre also ein Austausch gelingender Praxisanteile, der gerade keinen Anlass für „*Frustrierende[s]*“ bietet. Die Frage also ist, ob es sich hier um eine Gruppe von Teilnehmer\*innen handelt, die sich in ihren „Überzeugungen, in ihren Klagen über Schüler\*innen und in ihrem Defizitdenken gegenseitig bestärken“ (Lipowsky, 2010, S. 53).

*wo man dann sich wo man man kriegt ja im im im*

Die Anschlussformulierung wird lokal eingeleitet, so dass ein Raum – z.B. ein Seminarraum – imaginiert werden kann, in dem etwas stattfindet, sei es Unterricht, sei es eine Fortbildung. Hier ist die Frage, in welchem Raum „*dieses Frustrierende*“ stattfindet, das eine Ausweitung auf das unpersönliche „*man*“ erfährt, so dass das „*Frustrierende*“ eine generelle Praxis zu sein scheint, die nicht nur den Sprecher singularär betrifft. Es käme nun auf die Konkretisierung an; das „*dann*“ ist ein Miniatur-Spannungsbogen, der aber durch den Anschluss zumindest zunächst nicht aufgelöst wird. Im Gegenteil: Der Sprecher verliert den Faden, beginnt von neuem, bricht erneut ab und scheint um Worte zu ringen. Die dreimalige Wiederholung der Präposition („*im*“) fokussiert das lokale Moment, das jedoch unaussprechbar (vielleicht sogar tabu?) zu sein scheint. Es fällt sichtlich schwer, das „*Frustrierende*“ konkret zu lokalisieren. Das anscheinend emotional unterlegte Spannungsmoment, dem die Auflösung darüber folgen muss, was denn nun eigentlich das „*Frustrierende*“ sei, hat sich an dieser Stelle strukturhomologisch performativ in dem „*man man kriegt ja im im im*“ Ausdruck verschafft und folgt dem Ablauf von Ärger und Abbruch – einer Art Sollbruchstelle: Bevor der Ärger eskaliert, bricht Mark ab.

*egal ob es jetzt LRS ist,*

Mark hebt an zu Erläuterungen, die ihn von dem „*Frustrierende[n]*“ zunächst entlasten. Dabei verliert sich die Anschlussformulierung mit „*wo*“, ohne zu Ende geführt zu werden. Stattdessen wird ein neues Satzgefüge eingeleitet. Dabei protokolliert sich in dem „*egal*“ abermals der resignative Unterton: *Egal ob ich ihn bitte oder ihn anschreie, er reagiert nicht* – hier ist wieder auf die Vergeblichkeit des Tuns oder einer Praxis verwiesen, die folgenlos bleiben, wie in diesem Sprechakt der Umgang mit Lese-Rechtschreib-Problemen von Schüler\*innen. So ist zu erwarten, dass – gleichviel, mit welchen Herausforderungen die Lehrkräfte in ihrer Praxis zu tun haben – dies nicht zur Kenntnis genommen wird, gleichsam als sei einerlei, welche Probleme sie zu bewältigen haben. Damit wird gleichzeitig strukturell auf Nivellierungstendenzen im pädagogischen Kontext verwiesen, die das Geschäft der Akteure vor Ort auf der Mikroebene entwerten. Ihre Aushandlungen im täglichen pädagogischen Tun wären damit sinnlos und erklärten damit „*dieses Frustrierende*“. Noch ist nicht klar, in welchem Raum dies stattfindet, und somit ebenfalls nicht, wie diese Strukturen generiert werden. Noch einmal rückvergewissert, dass dies eine Fortbildung für Lehrkräfte ist, ist auch die Sinnhaftigkeit dieser Veranstaltung damit angefragt und die Teilnahme zumindest des Sprechers daran eine paradoxe Entscheidung.

*man kriegt so viele tolle Impulse,*

Augenscheinlich wird der Faden von zuvor wieder aufgenommen: Das unterbrochene „*man kriegt*“ formiert sich hier zu einem vollständigen Satz und konterkariert die bisher rekonstruierte Aussage. So wäre jetzt das „*egal*“ geradezu euphorisch zu lesen im Sinne von: *Egal welche Fortbildung man besucht – ob zu LRS oder was auch immer – überall erhält man tolle Impulse*. Aber diese Aussage passte nicht zu dem *Frustrierenden* der Praxis und erklärte auch nicht den in dem stotternd sich abarbeitenden Formulierungsversuch sich protokollierenden Ärger. Vielmehr wird hier eine Dramaturgie aufgebaut, die die Nennung des eigentlich „*Frustrierende[n]*“ noch erwarten lässt.

*da kann ich was machen, da kann ich was machen und in der Realität ist dann jetzt*

Im Sinne der Dramaturgie finden sich hier formal retardierende Momente, die gleichzeitig inhaltlich auf verschiedene Handlungsoptionen verweisen und Möglichkeitspotenziale eröffnen, die aus den Impulsen erwachsen, was sich in der wörtlichen Wiederholung auch rhetorisch darstellt. Lehrerprofession, die – aus lebenslangem Lernen gespeist – sich nicht in eingleisigen Routinen erschöpft, sondern Krisen als solche wahrnimmt und Handlungsoptionen auslotet, wäre eines der Ziele von Fortbildungen und wird von dem Sprecher als „*Impuls*“ bezeichnet: als Anregung, Schwung, Bewegung – so sieht er gleich mehrere Möglichkeiten, Innovationen umzusetzen, dies durchaus auch im Bereich des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft; denn der Umgang mit LRS indiziert ja, „*dass gemeinsames Lernen bei unterschiedlichen, also heterogenen Lernvoraussetzungen didaktisch-methodisch möglich ist*“ (Sturm, 2010, S. 92). Allerdings scheint es sich hier um keine kooperative Praxis zu handeln; der enthusiastierte Sprecher agiert in seinem Innovationsstreben nicht in kollegialem Austausch, sondern allein. Das zuvor benannte „*Frustrierende*“ steht als Gegenfigur einer Praxis entgegen, die durch pädagogischen Elan und Einzelkämpfertum gekennzeichnet ist.

Dem gegenüber wird als Kontrapunkt die lokale Unbekannte („*wo*“) hier nachträglich eingeführt: Der Raum wird als der des Faktischen definiert („*in der Realität*“), dem ein potenzieller („*kann ich*“) gegenübersteht. Das „*da kann ich was machen*“ – dies deutet sich hier an – ist eigentlich ein Sprechen im Irrealis; das „*kann*“ bricht sich an der Realität, die präsentisch und faktisch mächtig zu sein scheint. Das „*jetzt*“, verstärkt durch das Adverb „*dann*“, deutet die Übermacht des Präsentischen an: *Das ist dann jetzt so* ist das Diktum des Faktischen gegenüber dem in dem *Ich kann da was machen* sich protokollierenden Wünschenswerten und Utopischen. Analog ist das Sprechen an dieser

Stelle, und es müsste nun konkretisiert werden, was der Sprecher zu Anfang als *frustrierend* charakterisiert hat.

*musst hier erst mal vertreten, dann musst du hier vertreten und hier vertreten*

Die dreimalige Wiederholung der Vertretungspraxis zeigt die Dominanz dieser Erfahrung. Als *Vertreter* aber kommt der Akteur niemals zu seiner eigentlichen (Professions-)Praxis, deren Sinnkonstituierung er ja nachgerade in der Fortbildung konsolidieren will. Im Gegenteil wird die Entwertung des eigenen Tuns durch die eigentliche, faktische Praxis eben durch die Kenntnis einer potenziell wünschenswerten, aber unreal bleibenden Praxis in Fortbildung umso deutlicher erfahren und führt zu einer als absurd empfundenen Situation. Vertretung ist gerade nicht ein nachhaltiges, als Kontinuum gültiges Tun, sondern ein Interim; anscheinend aber ist die pädagogische Praxis genau durch eine solche Realität gekennzeichnet: eine Aneinanderreihung von Interims, von der mit Recht angenommen werden darf, dass sie von allen Beteiligten als wenig sinnhaft erlebt wird, insofern eine Begegnung mit Vertreter\*innen letztlich immer ihren Zweck verfehlen muss, denn: Die eigentliche Begegnung bleibt ja aus. Hinzu kommt: Dem optionalen Können des Professionellen steht ein faktisches Müssen in der Logik der zweckrationalen, rein instrumentellen Struktur der Schule gegenüber – professionstheoretisch erlebt der Akteur die Degradierung zum Vollstrecker eines nicht als sinnhaft erlebten Vollzugs. Zugleich wird damit deutlich, dass eine Kooperation verunmöglicht ist: Wo es schon an dem existenziellen Minimum zum Aufrechterhalt der Organisationsstruktur fehlt, werden keine Ressourcen für kooperative Designs sein, wie etwa das *team teaching* eines darstellte.

*und dann fällt das aus, dann fällt das aus*

Ist das Vertreten schon immer nur die zweitbeste Option, so stellt das Ausfallen hier noch eine Steigerung dar. Den „*tolle[n] Impulse[n]*“ steht eine – schon von den Textanteilen her – übermächtige *Realität* entgegen, die jetzt sogar durch die Negation einer wie immer gearteten Begegnungspraxis gekennzeichnet ist. Büße ich in dem *Vertreten-Müssen* an Handlungs- und Beziehungsmöglichkeiten und damit an professioneller Praxis ein, so wird in dem *Ausfallen* die Praxis in toto in Nicht-Existenz überführt. Die „*Impulse*“ entlarven sich hierdurch nach und nach als Luftschlösser und plausibilisieren damit das „*Frustrierende*“ dieser Praxis und die Absurdität professionellen Handelns und Wollens. Selbst die Möglichkeit einer „an kühler Rationalität ausgerichtete[n] Organisationsentwicklung“ (Heinrich, 2009, S. 82) bleibt unrealistisch, wenn Praxis „ausfällt“. Die „organisationale Verfasstheit von Pädagogik“ (Heinrich, 2009, S. 82) wird hier in ihre Nicht-Existenz überführt – hier ist selbst die Rede davon, „Utopisches‘ denken zu können“ (Heinrich, 2009, S. 82), sinnlos.

Es darf in diesem Kontext erneut die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Fortbildungen gestellt werden.

*und eh dann findet man eben gutes Material und sagt, so, das würde den Kindern helfen. Ja dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld*

Das Auffinden guten Materials zeigt den Akteur abermals als Einzelkämpfer – er hat sich auf die Suche gemacht nach Material, das „*den Kindern helfen*“ soll. Es wird deutlich, dass er genau das im Blick hat, was von einer professionellen Lehrkraft erwartet wird: Der Lernfortschritt, die Entwicklung und letztlich die Bildung seiner Schüler\*innen ist der Bezugspunkt seines Handelns. Die Mittel hierfür sind allerdings nicht unmittelbar vorfindlich, sondern müssen von ihm gefunden werden; d.h., eine Suchbewegung ist vorgängig und zeigt also letztlich den engagierten Lehrertypus, vielleicht sogar den, der ein „überhöhtes Engagement“ an den Tag legt und damit schlimmstenfalls in ein Burn-Out driftet (vgl. Schaarschmidt, 2010). Die Suchbewegung läuft aber nicht ins Leere; daher wäre das Engagement prinzipiell angemessen, denn schließlich findet der Akteur ja das, was er gesucht hat. Allerdings wird ihm beschieden: „*dafür haben wir*

*kein Geld*“. Dem „*man*“, hinter dem sich der Einzelkämpfer verbirgt, steht ein übermächtiges „*wir*“ gegenüber, das zugleich Sachwalter der Ressourcen ist: Schließlich ist mit Geld alles das zu bezahlen, was benötigt wird, um „*den Kindern*“ zu „*helfen*“. Die Suchbewegung des Einzelkämpfers wird ad absurdum geführt, zumal die dreimalige Repetition darauf hinweist, dass in der Tat für nichts Geld vorhanden ist – gleichviel, welche neuen Anregungen der Akteur ins Spiel bringt, wird dies in den Bereich des Unmöglichen verwiesen. Damit aber war die Fortbildung letztlich erfolg- und sinnlos – sie führt nicht zum eigentlichen Ziel. Wer sich hinter diesem „*wir*“ verbirgt, wird zwar nicht genannt, aber es scheint ein gesellschaftliches Kollektiv – als Architektur sozialer Realität ein Ergebnis von „*Vergesellschaftung und Ordnungsbildung*“ (Fend, 2008, S. 145) – zu sein, das sich in der Organisation Schule widerspiegelt und diese damit beauftragt, dass „*Bildung [...] für alle Heranwachsenden obligatorisch organisiert*“ wird. Dies genau ist die Nahtstelle für die Verschränkung von Gesellschafts-, Beziehungs- und Organisationsparadoxie, denn

„in welcher Gestalt sich die Gesellschaftsparadoxie öffentlich darstellt und wie das Bildungsmandat an die Schule definiert und über die entsprechenden bildungspolitischen Maßnahmen bis in die Gestalt des Schulsystems und seine Alimentierung hinein praktisch umgesetzt wird“ (Ilien, 2008, S. 256),

dies ist verantwortlich für die Ausgestaltung des konkreten Schulsystems, für die (Aus-)Bildung und Fortbildung seiner Akteure. Indem hier die Alimentierung versagt wird, *wird das Begegnungsgeschehen, dem der eigentliche „bildungsphilosophische Sinn“ (Ilien, 2008, S. 256; Herv. S.W.) zugeschrieben werden muss, sozusagen ausgehungert*. Damit gerät die Organisationsparadoxie in den Blick, der zufolge Schulpädagogik organisiert werden muss, aber nicht organisierbar ist (vgl. Ilien, 2008, S. 44), so dass Lehrkräfte sich eigentlich immer schon einem ambivalenten Professionsverständnis ausgesetzt sehen.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass es nicht die Intention des Sprechers ist, in ein sich selbst beklagendes Defizitdenken einzusteigen – eine Reflexion des Unterrichts ist immer schon vorausgegangen, wenn die Suche nach „*Impulse[n]*“ und nach „*gute[m] Material*“ erfolgt. Eine Überzeugung, die sich lediglich in ihrem Leid selbst zu vergewissern und zu bestärken suchte, hätte wohl kaum zu der Teilnahme an einer Fortbildung geführt, die auf die Heterogenität von Schüler\*innen eingeht.

## 2.2 Erste Fallstrukturhypothese: Fortbildungen in der Logik der Sollbruchstelle

Eine vorläufig erste, sich aufdrängende Hypothese lautet: Die Akteure werden in ihrem Bemühen, ihr Professionswissen weiterzuentwickeln, zwar durch entsprechend (gute) Fortbildungen gestützt; es fehlt aber später an der entsprechenden Alimentation, Impulse umsetzen und handeln zu können. Da sie – ablesbar an der Suchbewegung nach Entwicklung und Begegnung – den Anspruch der Professionalität theoretisch aufrechterhalten, geraten sie in Widerspruch zu einer Organisation von Schulalltag, die ihnen *die Sinnhaftigkeit ihres professionellen Tuns letztlich in der praktischen Umsetzung dementiert*. Die vergemeinschaftende Rede über die professionswiderständigen Strukturen – hier in der Kaffeepause – kann *in der Logik einer Sollbruchstelle* gedeutet werden: Sie erhält den Anspruch von Professionalisierung trotz absurd ausgestalteten Kontextes aufrecht und schützt bei ausbleibender Kooperation in der Schule durch Vergemeinschaftung auf der Fortbildung dennoch für den Fall der Fälle *vor einem Abgleiten in Handlungsunfähigkeit und damit vor dem Abbruch des Professionalitätsbewusstseins*. Sie erhält – den Akteur entlastend – theoretisch den Professionsanspruch aufrecht – bei gleichzeitig praktischem Eingeständnis des Abbruchs von Möglichkeiten professionellen Handelns infolge der mangelnden Alimentierung und verunmöglichter Kooperation.

*Dies bewahrt den einzelnen Akteur davor, zu resignieren und sein Professionsverständnis auch theoretisch zu verwässern. Anders ist nicht erklärlich, warum Lehrkräfte Fortbildungen besuchen, Impulse aufnehmen und gleichzeitig wahrnehmen, dass das Begegnungsgeschehen – die eigentliche professionelle Sinnkonstante – durch Schein-Auswege aus der Organisationsparadoxie ausgehungert wird. Der Gewinn der Fortbildungen liegt also nicht allein in den in der Synopse dargestellten Vorteilen, sondern – verifizierbar anhand der Pausengespräche zwischen den Fortbildungsmodulen – auch und vielleicht sogar gerade in der *Herstellung eines Konsenses über die Absurdität der erlebten Praxis*. Damit erweisen sich Fortbildungen u.a. als *wichtiges Medium für Sollbruchstellen, die in dem vergemeinschaftenden Kontext sichtbar, erfahrbar und aussprechbar werden und möglicherweise den einzelnen Akteur vor dem totalen Scheitern an dem Widerspruch zwischen professionstheoretischen Ansprüchen und erlebter Realität bewahren*. Zu fragen wäre nach dem gesamtgesellschaftlichen Kontext, der ein Bildungsverständnis und damit solche Strukturen generiert, die letztlich „das Bildungsproblem verfehlen“ (Ilien, 2008, S. 257).*

### 2.3 Mark II: *Wenn man die Zeit, die man mit dem ganzen Unsinn verbringt, die Kinder hätte*

Zur Absicherung der ermittelten fallspezifischen Strukturlogik soll diese erste Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Stelle aus dem Protokoll kontrolliert werden. Der zweite Protokollausschnitt lautet:

*Wenn man die Zeit, die man mit dem ganzen Unsinn verbringt, die Kinder hätte, könnten wir auch einigen wirklich mal helfen. Das ist (3) dieser ganze Dokumentationsquatsch, wenn ich das, was mein Schulamt mir alles aufoktroziert, was ich alles schreiben soll, wenn ich das alles machen würde, würde ich keinen Unterricht mehr machen*

Auch vor diesem weiteren Ausschnitt geht es um mangelnde finanzielle Unterstützung, um zu große, zu heterogene Klassen bei gleichzeitig mangelndem Personal, als dass man den Bedarfen der unterschiedlichen Kinder gerecht werden könnte.

*Wenn man die Zeit, die man mit dem ganzen Unsinn verbringt, die Kinder hätte,*

Angesichts der zuvor rekonstruierten Stelle, bleibt hier fraglich, worauf Mark mit „*die Zeit*“ referiert: Erfolgt nun etwa die Einsicht des Sprechers, dass die Fortbildung angesichts mangelnder Möglichkeiten, ihre „*Impulse*“ in die Realität umzusetzen, „*Unsinn*“ ist? Die Konsequenz wäre, in Zukunft solche Fortbildungen nicht mehr zu besuchen – bei gleichzeitigem Eingeständnis, dass ein Professionalitätsbewusstsein nicht mehr existierte, weil nicht existieren kann. Damit wäre Mark mit seinem Beruf am Ende. Diese Lesart wäre nach dem Vorangegangenen eher abwegig, denn Mark hatte kundgetan, dass er „*den Kindern helfen*“ will. Da aber zuvor die Rede davon war, dass organisatorisch eher Mangel herrscht, wenn Stellvertreterpraxis dominiert, wenn der pädagogische Bezug wegen dieses Mangels geradezu „ausfällt“, so ist die Frage legitim, von welcher Zeit Mark spricht, die er innerhalb der organisationalen Rahmung von Schule verbringt, und zwar seiner Deutung folgend „*mit dem ganzen Unsinn*“. Mark setzt hier ein stillschweigendes Einverständnis bei den anderen voraus, dass die Referenz seiner Wertung jedem eigentlich klar ist. Darauf verweist auch die Nutzung des unpersönlichen Pronomens „*man*“: Es besteht also anscheinend latent ein Konsens darüber, was „*mit dem ganzen Unsinn*“ gemeint ist. In der Fortführung der Parataxe fällt auf, dass Mark nicht sagt *für die Kinder*. Gedankenexperimentell wird deutlich, dass Mark hier dezidiert den Anspruch auf Beziehung erhebt: So würden Eltern in Kontexten des Sorge- und Umgangsrechts ebenfalls eher sagen: *Ich habe das Kind an den Wochenenden* als: *Ich habe an Wochenenden Zeit für das Kind*. Hier wird deutlich, dass die von Mark beklagte Organi-



sation von Schule nicht „unter performativer Beachtung der Beziehungsparadoxie“ mitgedacht wird – damit erweist sie sich als „technizistisch verkürzt“ (Ilien, 2008, S. 257) und kann Bildungsprozesse in einem emphatischen Sinne nicht initiieren.

*könnten wir auch einigen wirklich mal helfen. Das ist (3) dieser ganze Dokumentationsquatsch,*

Deutlich wird das Professionsverständnis, das Mark hat: Wiederholt wird hier, dass er „den Kindern helfen“ will. Selbst wenn man dieser Auffassung Naivität unterstellte, so bleibt diese Unterstellung angesichts der Nicht-Existenz von Beziehung irrelevant – die Frage nach einem „berufspraktisch angemessenen Umgang mit der Beziehungsparadoxie“ (Ilien, 2008, S. 17) stellt sich nicht, wenn der Lehrer *die Kinder nicht hat*. Der Wunsch des Lehrers Mark also, die Kinder wahrzunehmen und in eine (helfende) Beziehung zu ihnen einzutreten, bricht sich an der Realität: Die Zeit, die er die Kinder gerne hätte, ist er mit „Unsinn“ und mit „[Q]uatsch“ beschäftigt – dies wird hier durch eine demonstrativ eingeleitete Erläuterung bekräftigt, die zugleich inhaltlich benennt, womit die Zeit verbracht wird: mit *Dokumentationen*. Letztere gehören zum Wesen von Einrichtungen, die Informationen erschließen, speichern, und katalogisieren – Dokumentationen gehören in die Logik von Behörden und signalisieren amtliche Deutungshoheit. Damit ist angedeutet, dass im Umgang mit der Organisationsparadoxie die Beziehungsparadoxie gerade nicht performativ beachtet wird: Wiederum technizistisch verkürzt erschöpft sich ein solcherart eingefordertes Lehrerhandeln in administrativen Tätigkeiten (*Dokumentation*) und ersetzt geradezu die Beziehungspraxis, anstatt sie in den Fokus zu nehmen. Die Wiederholung des helfenden Gestus aber zeigt eine Lehrkraft, die gerade im pädagogischen Bezug den Gehalt ihres Professionsverständnisses sieht. In dem „*wir*“ deutet sich nun auch so etwas wie ein kooperativer und kollegialer Gestaltungsraum an, der allerdings durch den Konjunktiv in eine Utopie verlagert wird. In dem „*wirklich*“ protokolliert sich die Realität, die als kontradiktorisch zu dem „*könnten [...] helfen*“ zu denken ist: In Wirklichkeit kann den Kindern – entgegen anderer Verlautbarungen – nämlich nicht geholfen werden.

*wenn ich das, was mein Schulamt mir alles aufoktroziert, was ich alles schreiben soll, wenn ich das alles machen würde,*

Noch einmal tritt die administrative Seite der Organisationskomponente dominant in Erscheinung; hier zeigt sich der Akteur in der Tat nur noch als Vorstrecker, der auch nicht mehr ansatzweise autonomer Herr seiner Entscheidungen ist, sondern vom „*Schulamt*“ genötigt wird zu „*schreiben*“, d.i., *Dokumentationen* zu erstellen. Während in dem „*soll*“ noch die Unfreiwilligkeit dieses Diktats unhinterfragt mitschwingt, wird in dem zweiten Konditionalsatz Widerstand deutlich: Im *Sinne einer Professionshygiene* nimmt sich der Akteur anscheinend die Freiheit heraus, dem dienstlichen Befehl nicht zu folgen, und widersetzt sich damit einem rein zweckrationalen Handeln. Dies wäre im Prinzip ein Dienstvergehen, zu dem Mark sich hier öffentlich bekennt – er muss sich also sicher sein, dass die anderen Fortbildungsteilnehmer\*innen ihm in seiner Entscheidung mental folgen. Mark hat für sich eine Lösung gefunden, die sich im Lamento („*dieses Frustrierende*“) bricht, den Anspruch von Profession in das Utopische verweist („*könnten [...] wirklich [...] helfen*“) und dennoch als *Erkenntnis dieser Sollbruchstelle* festhält, dass der Abbruch des utopisch gefassten Sinns der Profession Lehrer nicht heißt, dass dieser Sinn als Ziel auch aufgegeben wird. Damit gelingt es Mark, dass seine Klage nicht in Selbstmitleid und generalisiertes Lamento kippt.

*würde ich keinen Unterricht mehr machen*

Durch die fortgeführte Parataxe wird deutlich, dass das *Aufoktrozierte* zu einer Annihilation seines Berufes führen würde – er wäre ein Lehrer, der „*keinen Unterricht mehr machen*“ kann. Das Paradoxe an einer solchen amtlich verordneten Praxis ist unmittelbar einsichtig, so dass die schuldhafte, weil bewusste Verletzung der Dienstpflicht hier nicht

nur plausibilisiert, sondern zugleich legitimiert wird, weil es nämlich vernünftig ist, so zu handeln, wie Mark es tut. Dies wird durch die öffentliche Bekanntmachung seines Vergehens noch einmal sanktioniert: *Mark muss hier im Sinne einer Professionshygiene gegen amtliche Regelungen und damit gegen die organisatorische Verfasstheit der Institution Schule verstoßen, um in ihr als Professioneller tätig sein zu können.* Ermöglicht wird ihm dies u.a. durch hier so genannte Sollbruchstellen auf Fortbildungen, wo er in Vergemeinschaftung mit Kolleg\*innen sich seines fortgeführten (theoretischen) Anspruchs auf Professionalisierung vergewissert, wohl wissend, dass er in der Praxis diesen Ansprüchen nicht gerecht werden können. Eröffnet wird damit den Teilnehmer\*innen der Fortbildung die Möglichkeit eines konstruktiven Umganges mit der Organisationsparadoxie.

#### 2.4 Zweite Fallstrukturhypothese: Professionshygiene als latenter Sinn von Sollbruchstellen

Mark zeigt sich als ein Lehrer, dem es in erster Linie um die pädagogische Beziehung zu seinen Schüler\*innen („*Kindern*“) geht, hier im Besonderen im Gestus des *Helfens* indiziert. Die *Aushungerung auf der Organisationsebene* stellt ihn damit in eine dilemmatische Situation: Er kann – wider besseres Wissen – nicht, was er können will und können soll: die Kinder so zu unterrichten, dass ihnen geholfen wird.<sup>2</sup> Es bliebe ihm das Funktionieren entlang der Organisationsentwicklung, was einem „neue[n] Professionalitätsbewusstsein“ gleichkäme, „das höchst ambivalent ist“ (Heinrich, 2009, S. 82), oder aber das Einstimmen in ein Lamento über die Zustände und als logische Konsequenz der Verzicht auf Fortbildungen, die ihm „*Impulse*“ und „*gutes Material*“ bieten. Beide Varianten kommen für Mark nicht in Betracht. Er agiert insofern professionell, als er die realen Verhältnisse zwar nicht ausblendet (vgl. Heinrich, 2009, S. 82), aber dennoch das „*Utopische*“ mitdenkt und an ihm als Sinnkonstante seiner Profession festhält. Damit läuft er weniger Gefahr, in seinen beruflichen Ruin zu laufen, als die beiden anderen Handlungs- (und letztlich damit auch Habitus-)Varianten. *Sollbruchstellen* im Sinne von vergemeinschaftender Rede über Professionsansprüche versus Organisationsparadoxie ermöglichen die bewusste Reflexion des professionellen Dilemmas und damit Professionshygiene.

### 3 Rück- und Ausblick

Was können die Rekonstruktionen uns darüber mitteilen, was in der Lehrer\*innen(fort)bildung (auch) geschieht?

Es wurde hier nur ein sehr kleiner Ausschnitt (30 Sekunden aus einer ganztägigen Fortbildung) interpretiert, der dennoch Strukturen rekonstruieren hilft, die für Fortbildungen konstitutiv sind.

Zunächst einmal: Theoretisch findet in Fortbildung Professionalisierung statt, die aber aus organisatorischen Gründen oft nicht umsetzbar ist. Eine Fortschreibung von Konzepten scheitert an der Singularität der Lehrkräfte – in der Regel wenden sich Fortbildungen dann doch an vereinzelt abgeordnete Lehrer\*innen, die als Einzelkämpfer\*innen an ihren Schulen weder die Unterstützung durch die Schulleitung noch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen und Strukturen erhalten. Eine Orientierung am individuellen Entwicklungsstand der Kinder ist damit utopisch (siehe Vertretungspraxis und Unterrichtsausfall). Dass unter einer solchen Organisation auch widerstandsfähige Lehrkräfte mit positiver Grundstimmung leiden, kann nicht bedeuten, dass mit den Lehrkräften etwas nicht in Ordnung sei und man nur an dieser Stellschraube drehen müsse, damit der

<sup>2</sup> Hier ist zu bedenken, dass Mark Sonderpädagoge ist und damit einen besonderen Modus von Unterricht im Blick hat, der weniger von der Selektions- und Differenzierungsantinomie betroffen ist, als dies der Unterricht der Lehrkräfte von anderen Schulformen wäre.

Output am Ende wieder stimmt. Eher dürften zusätzliches Personal, eine andere zeitliche Vertaktung von Unterricht und die Bereitstellung weiterer instrumenteller Hilfestellung zielführend sein.

Der Sinn von Fortbildung sollte als Bezugspunkt den Lernfortschritt der Schüler\*innen im Blick haben – wie passt dies zu den Rekonstruktionen dessen, was in der Fortbildung geschieht?

Abgesehen vom inhaltlichen Input, von vorgestellten Konzepten und Material scheint eine latente Sinnkonstante von Fortbildungen zu sein, Lehrkräften zur ermöglichen, *ihre Sollbruchstellen wahrzunehmen und so ihren Professionalisierungsanspruch trotz mangelnder Alimentierung auf der organisationalen Ebene aufrechtzuerhalten*. Als sinnkonstitutiv für diesen Anspruch kann das Aufrechterhalten einer Beziehungspraxis gelten: Im Zentrum des Professionsverständnisses steht die Beziehung der Lehrkraft zum Schüler bzw. zur Schülerin. Diesen Anspruch gegen eine widerständige Organisation von Schule wahrzunehmen und zu behaupten, gelingt in vergemeinschafteten Formationen (wie hier während der Kaffeepause einer Fortbildung) wahrscheinlich besser als auf der eher formalen Ebene einer Fortbildung. Dennoch dürfte dies ein zentrales Moment von Fortbildung und *Professionshygiene* sein, etwas, das – wenn man sie am Ende einer „Nahrungskette“ sehen will – auch den Schüler\*innen schließlich zugutekommt: *Eine Lehrkraft, die trotz stringenten Mangels auf der organisatorischen Ebene ihren (utopischen) Anspruch auf Professionalisierung zumindest theoretisch nicht aufgibt, dürfte für Entwicklung und Bildung ihrer Schüler\*innen besser sein als andere denkbare Varianten*.

Zu fragen wäre schließlich, ob in der Tat hierdurch auf Dauer Schlimmeres (für das Professionsverständnis des einzelnen Akteurs) verhindert werden kann, ob also eine solche Praxis im Sinne einer Professionshygiene wirkt und einem „Ausbluten“ der Profession vorbeugt.

## Literatur und Internetquellen

- Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11677-4>
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Brückel, F., & Schildknecht, J. (2010). Konzeption eines binationalen Certificate of Advanced Studies „Schulentwicklung“. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 424–436). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Heinrich, M. (2009). *Schulprofilierung: wie Wettbewerb eine Schule verändert*. Opladen & Farmington-Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf077t>
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2010). TALK – ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 327–343). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in

- den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 298–309). Münster: Waxmann.
- Sieland, B., & Rahm, T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 245–259). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerfortbildung. F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 89–105). Münster: Waxmann.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wilckens, S. (2018). *Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. Die Bedeutung des schulischen Schriftspracherwerbs für die Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20483-9>
- Winkler, C. (2010). Unterstützungssysteme an schwedischen Schulen. Eine Fallstudie. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 437–449). Münster: Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Wilckens, S. (2019). Professionshygiene für Lehrkräfte. Lehrer\*innenfortbildung als Sollbruchstelle. *PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (1), 42–53. <https://doi.org/10.4119/pflb-3174>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>