

1 Einleitung

1.1 Desiderat und Erkenntnisinteresse der Arbeit

„Von daher ist es dann auch ganz gut, dass das dann jeder mal gemacht hat, dieses Seminar. Weil man dann auch wirklich mal weiß, von was die Dozenten in der Vorlesung reden, wenn’s heißt: der beobachtende Blick und kein Defizitblick, sondern Könnensblick. Das wird ja auch hier immer wieder gepredigt, Könnensorientierung statt Defizitorientierung. Dass man das einfach mal so selbst erlebt hat, dass man das ja auch eigentlich drin hatte, diesen Blick.“ (Interview Fr. Winkler, Z. 93-102)

Diese Aussage einer Studentin des Grundschullehramts bringt verdichtet den Anlass auf den Punkt, aus dem heraus die vorliegende Arbeit entstanden ist. Frau Winkler spricht über ein Seminar, das sie als Teil ihrer universitären Ausbildung, der ersten Phase der Lehrerbildung, besucht hat. Sie spricht über ihre Erfahrungen und ihre Ansichten, doch das, was sie sagt, weist weit darüber hinaus auf zentrale diskursive Linien der zeitgenössischen Lehrerbildung:

1. Wie in einer Predigt, so sagt sie, wird ihr vermittelt, dass „kein Defizitblick, sondern [ein] Könnensblick“ ihrer künftigen Berufstätigkeit zu Grunde gelegt werden soll. Man spürt als Leser*in die normative Kraft, die von dieser Aussage für Frau Winkler ausgeht. Auf diskursiver Ebene findet diese ‚Predigt‘ ihre Parallele in einem „pädagogisch-normative[n] Reformdiskurs“ (Trautmann & Wischer 2019: 532), den Trautmann und Wischer zum Thema Heterogenität in der Schulpädagogik als weit verbreitet bezeichnen. Gefordert wird „eine differenzsensible Wahrnehmung und eine positive Einstellung des schulischen Personals“ (ebd.) gegenüber unterschiedlichen Lernausgangslagen. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass der geforderte Umgang mit Heterogenität nicht nur Fähigkeiten, sondern insbesondere auch eine Haltung umfasst, die im schulpädagogischen Diskurs unter den Begriffen „Ressourcenorientierung“ (Kiso 2019) oder „Potenzialorientierung“ (Amrhein et al. 2014) verhandelt wird. Die Verschränkung der Begrifflichkeiten mit einem ‚Blick‘, wie sie Frau Winkler vornimmt, macht zudem deutlich, dass diese Haltung nicht nur das Lehrerhandeln, sondern auch deren schülerbezogene Wahrnehmung prägen soll. Nur wer um das Können, die Ressourcen und Potenziale von Schüler*innen weiß, so die Annahme, kann im Unterricht differenziert daran anschließen (vgl. Trautmann & Wischer 2011: 107; Schmidt et al. 2016: 10).
2. Dem Könnensblick wird in Frau Winklers Aussage ein Widerpart gegenübergestellt: „kein Defizitblick, *sondern* Könnensblick“, „Könnensorientierung *statt* Defizitorientierung“ ist gefordert. Sie benennt eine Alternative, in der, wie vorstehend ausgeführt, einer Seite der Vorzug gegeben wird. Bezogen auf die eigene Entwicklung benennt sie damit zudem einen Übergang. Eine der wesentlichen Erkenntnisse aus dem Seminar ist für sie, „dass man das ja auch eigentlich drin hatte, diesen Blick“. Der Defizitblick ist kein abstrakter Gegenhorizont, sondern etwas, das sie bei sich selbst festgestellt hat und das dementsprechend überwunden werden muss, um einen Könnensblick zu realisieren. Auch damit ist sie nicht allein. Zahlreiche empirische Untersuchungen weisen nach, dass das Beobachten

und Handeln von angehenden wie praktizierenden Lehrer*innen vielfach von einer vorbewussten, aber nichtsdestotrotz wirkmächtigen Defizitorientierung gegenüber Schülerinnen durchzogen ist (vgl. de Boer 2009, 2012b; Breidenstein et al. 2013; Rabenstein et al. 2013, 2015; Sturm 2013, 2014, 2018; Lange-Vester 2015; Budde & Reißler 2017a & b; Cornel 2018). Die daraus resultierende Diskrepanz zwischen empirischer Ausgangslage und normativer Forderung macht darauf aufmerksam, dass die Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrer*innen als Prozess der Transformation verinnerlichter und vorbewusst wirksamer „Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns“ (Kramer & Pallesen 2019: 91f.) begriffen und gestaltet werden muss.

3. Frau Winkler gewinnt im Seminar ein Wissen über die genannten Zusammenhänge, das sie als „wirklich“ bezeichnet und das ihr die Vorlesungen allein so offenbar nicht vermitteln konnten. Die konkrete Erfahrung mit den verschiedenen ‚Blicken‘ verleiht ihm eine Qualität, die man im Anschluss an schulpädagogische Kategorien als reflexiv bezeichnen kann. Reflexion wird in der Lehrerbildung gerade an Bruchstellen zwischen normativen Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln und dazu im Kontrast stehenden vorbewussten Prägungen, wie sie zwischen Könnens- und Defizitblick zu finden sind, ein großes Transformationspotenzial attestiert (vgl. Häcker 2017: 22). Indem angehende Lehrer*innen sich reflexiv Rechenschaft darüber ablegen, welche „Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns“ (Kramer & Pallesen 2019: 91f.) sie vorbewusst in die Ausbildung und potenziell auch in die spätere Berufstätigkeit mitbringen, generieren sie ein „reflexives Wissen“ (Helsper 2002b: 70), das sie davor schützt, zum Spielball der eigenen Prägungen zu werden. Auf dieser Grundlage, so die Annahme, eröffnen sich Spielräume für das bewusste Hinterfragen und Verändern des pädagogischen Wahrnehmens, Deutens und Handelns (vgl. Helsper 2018b: 37f.).

Frau Winklers Aussage exemplifiziert, warum sich in den vergangenen Jahren zahlreiche Formate der Lehrerbildung entwickelt haben, in denen als „Teil eines elementaren Professionalisierungsprozesses“ (de Boer 2015a: 203) die Beobachtung und Beschreibung von Unterrichtsprozessen und Kinderhandeln eingeübt und reflektiert wird. Wissenschaftliche Beobachtungsverfahren, die im Allgemeinen das „systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 2010: 73) intendieren, setzen einerseits durch methodische Regeln dem unwillkürlichen Einfluss vorbewusster Schemata Grenzen. Andererseits manifestieren sich in Beobachtungen aber auch weiterhin Interpretationen, die an diese Schemata gebunden sind. Psychologisch betrachtet sind elementare Interpretationsvorgänge der Wahrnehmung inhärent (vgl. Myers 2014: 234); kulturwissenschaftlich betrachtet existiert keine Wahrnehmung jenseits des Einflusses kultureller Kodierungen, die den Raum möglicher Interpretationen *a priori* begrenzen (vgl. Schmidt et al. 2016: 13). Da Beobachtungen auf Wahrnehmungseindrücken aufbauen, sind damit Einfallstore für Interpretationen beschrieben, die vor der bewussten Anwendung methodischer Regeln bereits ihre Wirksamkeit entfalten. Positiv gewendet ergibt sich daraus jedoch auch das Potenzial, dass Beobachtungen einen Zugang zu Schemata eröffnen, die sich meist nur in flüchtigen Eindrücken

manifestieren, in der schriftlich fixierten Beobachtung jedoch reflexiv herausgearbeitet werden können. Dem Einsatz von Beobachtungen in der universitären Lehrerbildung wohnt mithin ein Potenzial zum Anstoßen von Professionalisierungsprozessen inne, in denen aus der eigenen Schulzeit mitgebrachte Schemata der kritischen Überprüfung ausgesetzt werden.

Es zeigt sich zusammenfassend, dass eine Überwindung der empirisch nachweisbaren Defizit- zu Gunsten einer Ressourcenorientierung als Aufgabe der Lehrerbildung gefordert wird und dass die Arbeit mit Beobachtungen einen möglicherweise unersetzbaren Beitrag dazu leisten kann, indem sie die reflexive Arbeit an Schemata erlaubt, die diese Defizitorientierung mitbedingen. An dieser Stelle besteht jedoch eine Forschungslücke in der Forschung zur Lehrerbildung, die die vorliegende Arbeit adressiert. Häcker zu Folge bedarf es „einer Bedeutungszuweisung durch das Subjekt, um tatsächlich Reflexion in Gang zu setzen“ (Häcker 2017: 26). Ob die Erwartungen an Reflexion in der Lehrerbildung berechtigt sind, entscheidet sich daher an der Frage, ob die Adressat*innen einem Reflexionsauftrag eine individuelle Bedeutung zusprechen. Um den hohen Ansprüchen an eine reflexive Lehrerbildung ein empirisches Fundament zu geben, fordern Berndt und Häcker entsprechend Studien, die „das Reflektieren als eine spezifische Form der Auseinandersetzung des Subjekts mit pädagogischen Sachverhalten [...] auf ihre Dynamiken im Blick auf die Professionalisierung hin genauer [...] analysieren“ (Berndt & Häcker 2017: 249).

Solche Studien sind in Bezug auf die Arbeit mit Beobachtungsaufträgen selten, da sie außerhalb des Fokus‘ der beiden Hauptströmungen in diesem Gebiet liegen. Etabliert ist eine kompetenztheoretisch fundierte Wirkungsforschung (vgl. Brouwer 2014; Santagata & Yeh 2016; Steffensky & Kleinknecht 2016; Sunder et al. 2016a & b; Todorova et al. 2017; Weber et al. 2018), in jüngerer Zeit ergänzt um eine qualitativ ausgerichtete *In situ*-Forschung, die Kommunikationsvollzüge anhand von Aufnahmen aus Seminaren rekonstruiert (vgl. Artmann et al. 2017; Bräuer et al. 2018; Paseka et al. 2018; Damm et al. 2019; Heinzel & Krasemann 2019; Kern & Stövesand 2019). Fragen nach der subjektiven Bedeutsamkeit von Reflexionsaufträgen für Studierende finden darin wenig Platz. Die vorliegende Studie verortet sich bewusst in dieser Lücke und stellt die Frage:

Wie und mit welchen Folgen für Professionalisierungsprozesse finden Studierende subjektiv sinnhafte Zugänge zum Beobachten und (reflexiven) Beobachten-Lernen im Rahmen universitärer Beobachtungsseminare?

1.2 Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung dieser Frage werden im ersten Abschnitt der Arbeit (Kapitel 2 bis 5) theoretische Grundlagen zur Thematik aufgearbeitet. Kapitel 2 dient einer vertieften Klärung der (grund-)schulpädagogischen Forderung nach Ressourcen- bzw. Potenzialorientierung, ihrer Bedeutung für die Professionalität von Grundschullehrer*innen und der damit verbundenen Herausforderungen an deren Professionalisierung. In Kapitel 3 werden die Begriffe Beobachtung und Wahrnehmung in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt, erziehungswissenschaftliche Bestimmungen des Beobachtungsbegriffs gegenübergestellt und in einem eigenständigen Kapitel die aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtung dargestellt. Kapitel 4 widmet sich dem

hochschuldidaktischen Einsatz von Beobachtungsaufträgen in der Lehrerbildung und den diesbezüglich vorliegenden Studien. In Kapitel 5 wird ein Zwischenresümee vorgenommen und die eingangs benannte Forschungsfrage vor dem Hintergrund der resümierten theoretischen Grundlagen ausdifferenziert,

Im zweiten Abschnitt werden sodann methodologische und methodische Grundlagen einer eigenen empirischen Studie vorgestellt (Kapitel 6 bis 8). Diese gründet in einer „pragmatisch-interaktionistische[n] Variante der Grounded Theory“ (Strübing 2014: 67) nach Strauss und Corbin, deren methodologische Prämissen und Prinzipien in Kapitel 6 vorgestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit reflektiert werden. Die Untersuchungsgruppe besteht aus Studierenden, die an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz im Rahmen von Seminaren zur aufgabenbezogenen Lernprozessbeobachtung an Videos beobachtet, dazu Protokolle verfasst und Feedback erhalten sowie die Protokolle immer wieder gemeinsam reflektiert haben. Das Forschungsfeld sowie die Methoden der Datenerhebung und -aufbereitung sind in Kapitel 7 dargelegt. Kapitel 8 beleuchtet die Methoden der Datenauswertung und ihre konkrete Anwendung in der durchgeführten Studie.

Im dritten Abschnitt werden die Ergebnisse dieser Studie vorgestellt (Kapitel 9 bis 14). Nachdem in Kapitel 9 geteilte Bezugspunkte der studentischen Zugänge zum Beobachten und (reflexiven) Beobachten-Lernen vorgestellt wurden, werden in den Kapiteln 10 bis 13 insgesamt vier typische Zugänge zum Beobachten und Beobachten-Lernen rekonstruiert. In Kapitel 14 wird der Begriff der Perspektivität als Schlüsselkategorie der Rekonstruktion dargestellt und typenvergleichend diskutiert.

Der vierte Abschnitt beschließt die Arbeit mit einer Rückschau auf den Forschungsprozess sowie einem Fazit und Ausblick (Kapitel 15 bis 17). In Kapitel 15 werden in einer Reflexion des Forschungsprozesses Herausforderungen und Grenzen der empirischen Studie analysiert, um die Relevanz und Reichweite der Befunde einordnen zu können. Kapitel 16 dient der Diskussion der Forschungsergebnisse. Zu diesem Zweck werden sie im Lichte der theoretischen Bezugspunkte aus dem ersten Abschnitt betrachtet und weiterführende Fragen abgeleitet. Im Einzelnen wird der Beitrag des (reflexiven) Beobachten-Lernens zur Entwicklung von Ressourcenorientierung, sein Zusammenhang zu den professionstheoretischen Begriffen der Krise und Antinomie sowie seine Rolle in Professionalisierungsprozessen diskutiert. Außerdem erfolgt eine Einordnung der vorliegenden Arbeit in die Forschungslandschaft, in der Ähnlichkeiten und Unterschiede zur bestehenden Forschung aufgezeigt werden.

Theoretische Grundlagen

2 Professionalisierung und Ressourcenorientierung

2.1 Die Forderung nach Ressourcenorientierung in der Grundschulpädagogik

Es ist Teil des Berufsbildes professioneller Grundschullehrer*innen, heterogene Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen zu erkennen und ihnen durch die Bereitstellung differenzierter Lerngelegenheiten individuell anschlussfähige Lernprozesse zu ermöglichen. Diese Forderung wird in der akademischen Grundschulpädagogik unter dem Motto einer „Schule für alle“ (Schorch 2007: 80) erhoben, die einen „pädagogische[n] Umgang mit Heterogenität“ (ebd.: 81, H.g.) pflegen soll¹. „Als gemeinsame Schule für alle Kinder muss sich die Grundschule konsequenter und weitreichender als andere Schularten mit dem Thema Heterogenität auseinandersetzen“ (Inckemann 2014: 374), stellt Inckemann in einem Handbuchartikel zum Thema fest und fasst den diesbezüglichen Diskussionsstand folgendermaßen zusammen: „Inzwischen ist man sich einig, dass die pädagogische Antwort auf Heterogenität eine Einstellung sein muss, Heterogenität als Chance und nicht als Problem, als Potenzial und nicht als Unterrichtsergebnis zu sehen“ (ebd.). Grundschulpädagogisch angemessene Umgangsformen mit Heterogenität seien daher in Konzepten der Binnendifferenzierung, Individualisierung und des adaptiven Unterrichts zu sehen (vgl. ebd.: 375f.).

Auch auf bildungspolitischer Ebene wird der Umgang mit Heterogenität seit der Jahrtausendwende zunehmend zum Thema². In der Folge halten individuelle Förderung und Differenzierung Einzug in bildungspolitische Absichtserklärungen, Gesetze und Ordnungen. In ihren Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule fordert die KMK, dass Grundschullehrer*innen „der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler durch einen an deren Lernausgangslage orientierten individualisierenden und differenzierenden Unterricht Rechnung [tragen]“ (KMK 2015: 9). Im Schulgesetz für das Land Rheinland-Pfalz³ heißt es:

¹ Entsprechende Aussagen finden sich auch in den Einführungswerken von Rehle & Thoma (2003: 54), Kaiser & Pfeiffer (2007: 16) oder Bartnitzky und anderen (2009: 117) sowie in der Diskussion um den Status der Grundschulpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin bei Götz und anderen (2019: 16) sowie Miller und anderen (2019: 28). Die Bedeutung dieses Mottos für die Grundschulpädagogik wird zudem deutlich daran, dass die 28. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe den Titel „Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten“ trug. Es handelt sich allerdings um einen normativen Anspruch, nicht um eine Tatsachenbeschreibung, was sich bspw. daran zeigt, dass 2018 weiterhin 3% der schulpflichtig werdenden Kinder direkt an Förderschulen eingeschult wurden. Dies entspricht immerhin 21700 Kindern, die nicht die Grundschule besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 83).

² Der Heterogenitätsdiskurs ist nicht neu, aber wechselnden Konjunkturen unterworfen (vgl. Trautmann & Wischer 2011: 13). Für die aktuell (erneut) hohe Konjunktur des Themas ist nach Budde erstens die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie, die für Deutschland die international höchste Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen und nationalen Herkunft 15-jähriger Schüler*innen dokumentiert, verantwortlich (vgl. Budde 2012: §3. Analoge Ergebnisse werden bis heute in den IGLU- (vgl. Valtin 2017: 323f.) und TIMSS-Studien (vgl. Bos et al. 2016: 22f.) auch für Grundschüler*innen berichtet. Hinzu kommt zweitens die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und das damit verbundene Inklusionsgebot (vgl. Budde 2012: §3).

³ Da die vorliegende Untersuchung in Rheinland-Pfalz angesiedelt ist, werden nur die entsprechenden Landesgesetze und -verordnungen referiert.

„Jede Schulart und jede Schule ist der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Alle Maßnahmen der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in innerer und äußerer Form wie auch die sonderpädagogische Förderung durch Prävention und integrierte Fördermaßnahmen tragen diesem Ziel Rechnung.“ (SchulG 2016: §10, Abs. 1)

Die Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen des Landes Rheinland-Pfalz schreibt klasseninterne Differenzierungsmaßnahmen für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten (vgl. GSchO 2018: §28, Abs. 3) und Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen (vgl. ebd.: §30, Abs. 2) verbindlich vor. *Individuelle Förderung* ist somit eine Aufgabe, der sich (angehende) Grundschullehrer*innen nicht entziehen können.

Die Konsequenzen, die daraus für das unterrichtliche Handeln von Grundschullehrer*innen resultieren, lassen sich mit den Begriffen „*Potenzialorientierung*“ (Amrhein et al. 2014, H.d.V.) oder „*Ressourcenorientierung*“ (Kiso 2019, H.d.V.) kennzeichnen. Potenzialorientierung bezeichnet Amrhein und anderen zu Folge eine Haltung, die „die individuelle Förderung der Lernpotenziale aller Kinder und Jugendlichen“ (Amrhein et al. 2014: 10) zum Ziel hat. In Abgrenzung zu einer defizitorientierten Perspektive auf Schüler*innen, die „diese oft einseitig in ihren Schwierigkeiten und nicht mit ihren Fähigkeiten [wahrnimmt]“ (ebd.: 11), bedeutet Potenzialorientierung, „die individuellen Begabungen und Interessen zu erkennen und zu nutzen, um die jeweiligen Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu bewältigen“ (ebd.). Ein solcher „Perspektivwechsel von einer Konzentration auf die Defizite zu einer Fokussierung der Ressourcen“ (Kiso 2019: 130) zum Zwecke einer individuellen Förderung liegt analog auch dem Begriff der Ressourcenorientierung zu Grunde. Den Grundgedanken der Ressourcenorientierung formuliert Hebenstreit-Müller dabei folgendermaßen: „Eine gezielte individuelle Förderung kann dann am ehesten gelingen, wenn angeknüpft werden kann an vorhandene Kompetenzen und Potenziale des Kindes“ (Hebenstreit-Müller 2018). Kiso bringt diese Position auf die drei folgenden Leitfragen: „Was kann das Kind bereits?“, „Wo liegt die nächste Entwicklungsstufe?“ und „Wie kann ich diese aufbauend, auf dem was das Kind kann, erreichen?“ (Kiso 2019: 125).

Die Begriffe der Ressourcen- bzw. Potenzialorientierung machen folglich darauf aufmerksam, dass die Forderung nach individueller Förderung ein Anknüpfen an die individuelle Lernausgangslage des*der jeweiligen Schüler*in impliziert. Beide Begriffe verweisen auf bereits vorhandene Mittel und Möglichkeiten (vgl. DWDS o. J.: Stichworte ‚Potenzial‘, ‚Ressource‘), die es für den weiteren Lernprozess auszuschöpfen bzw. fruchtbar zu machen gilt. Die Existenz von Schwächen und Defiziten wird dabei nicht negiert, aber sie werden in zweifacher Hinsicht als relativ aufgefasst⁴:

1. Sie werden als temporäre Zustände aufgefasst, die durch Lernprozesse, die auf Ressourcen aufbauen, überwunden werden können (vgl. Kiso 2019: 124f.)

⁴ Hier bestehen weitreichende Parallelen zu einem sozialkonstruktivistischen Begriff von Heterogenität. Trautmann und Wischer zu Folge handelt es sich bei Feststellungen von Heterogenität um „zeitlich und räumlich begrenzte Zustandsbeschreibungen“ (Trautmann & Wischer 2011: 39) und „eine Bezeichnung, die von außen – von einem Beobachter – zugeschrieben wird“ (ebd.; vgl. auch Budde 2012 sowie Emmerich & Hormel 2013).

2. Sie werden (wie auch Ressourcen und Potenziale) als beobachterrelative Konstrukte betrachtet: „Das, was für den einen eine Ressource darstellt, kann für den anderen ein Defizit sein und umgekehrt“ (ebd.: 130)

Um differenzierten, an individuelle Lernvoraussetzungen anschlussfähigen Unterricht planen und durchführen zu können, ist es mithin „erforderlich, die unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen zu kennen“ (de Boer 2014: 138). Grundschullehrer*innen müssen in der Lage sein, anschlussfähige Lernvoraussetzungen zu erkennen und zu verstehen, um in ihrem Unterricht darauf eingehen zu können⁵. Gefordert ist eine ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik, die sich Lösungs- und Lernstrategien von Kindern und Jugendlichen zuwendet und danach fragt, was ein Kind in Bezug auf einen Unterrichtsgegenstand schon kann (vgl. de Boer & Merklinger 2016: 29f.). *Mit der Forderung nach Potenzial- bzw. Ressourcenorientierung sind daher nicht nur die didaktischen Fähigkeiten von Lehrkräften gefordert, sondern ebenso Anforderungen an ihre diagnostische Kompetenz und an ihre Haltung verbunden* (vgl. Trautmann & Wischer 2011: 107).

Es liegt nahe, von der universitären Lehrerbildung zu erwarten, die entsprechenden Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln oder mindestens anzubahnen. Zahlreiche bildungspolitische Vorgaben dokumentieren diese Erwartung. So wird vom bildungswissenschaftlichen Studium erwartet, dass Absolvent*innen „wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie diese im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können“ (KMK 2004: 11). Die Standards für den Bereich Grundschulbildung gehen darüber noch hinaus und beziehen auch Haltungsfragen explizit als Ausbildungsziel ein: „Grundlage [...] ist ein förderorientierter respektvoller und anerkennender, Umgang mit allen Kindern, dem eine wertschätzende Haltung für Diversität sowie eine differenzierte Wahrnehmung individueller, kindlicher Weltzugänge zugrunde liegen“ (KMK 2008: 64). Wie Terhart jedoch in seinem Kommentar zur Veröffentlichung der Standards für die Bildungswissenschaften bemerkt, ist die bloße Formulierung von Standards keine hinreichende Bedingung dafür, dass die formulierten Ziele auch tatsächlich realisiert werden (vgl. Terhart 2005: 279). Bevor aus der Forderung nach ressourcen- bzw. potenzialorientierten Haltungen und Handlungen Realität werden kann, sind „komplexe soziale, institutionelle und biografische Prozesse“ (ebd.), die unter dem Begriff der Professionalisierung diskutiert werden.

2.2 Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht

2.2.1 Profession, Professionalität, Professionalisierung

Der Frage, was unter Professionalität und Professionalisierung zu verstehen ist, kann man sich auf sehr unterschiedliche Weise nähern. Unterschieden werden kann grundsätzlich zwischen Begriffsbestimmungen, die Professionalität an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe, einer sogenannten Profession, binden und solchen, die damit ein „Handeln einer bestimmten Qualität“ (Pfadenhauer 2005: 9) bezeichnen. Die erstgenannten Bestimmungen legen

⁵ Ähnliche Überlegungen finden sich u. a. auch im US-amerikanischen Diskurs um die Reform der *mathematics and science education* (vgl. van Es & Sherin 2002: 571f.).