

Tina Heitmann

Ethnografische Perspektiven auf das Beraten-Werden und das Beraten-Lernen im Vorbereitungsdienst

Eine Untersuchung in Kernseminaren
an Zentren für schulpraktische
Lehrerbildung in NRW

Tina Heitmann

Ethnografische Perspektiven auf das Beraten-Werden und das Beraten-
Lernen im Vorbereitungsdienst

Beiträge zur Beratungsforschung

Die Reihe wird herausgegeben von: Prof. Dr. Petra Bauer (Eberhard Karls Universität Tübingen), Prof.in Dr. Saskia Bender (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Josef Strasser (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern – Landau), Prof.in Dr. Barbara Thiessen (Universität Bielefeld) und Prof. Dr. Marc Weinhardt (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Die Reihe *Beiträge zur Beratungsforschung* zielt auf eine disziplinübergreifende Bündelung und Intensivierung der Auseinandersetzungen mit Beratung. Die Reihe soll aktuelle empirische Untersuchungen sichtbar machen und den Stand des Diskurses hinsichtlich konzeptioneller Weiterentwicklungen in der methodisch, feld- und zielgruppenspezifisch sehr stark ausdifferenzierten Beratungslandschaft abbilden. In der Reihe erscheinen sowohl Monografien als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Tina Heitmann, Jg. 1977, Dr. phil., ist Beratungs- und Erziehungswissenschaftlerin, Supervisorin (MA), staatlich anerkannte Dipl. Sozialpädagogin und war langjährige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Supervision und Beratung, Soziale Ungleichheit, Methoden und Theorien der Sozialen Arbeit, sowie Ethnografie. Zurzeit ist sie im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv).

Diese Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) wurde gemäß Promotionsordnung im November 2025 an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, vorgelegt.

Tina Heitmann

Ethnografische Perspektiven auf das Beraten-Werden und das Beraten-Lernen im Vorbereitungsdienst

Eine Untersuchung in Kernseminaren an
Zentren für schulpraktische
Lehrerbildung in NRW

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9886-0 Print

ISBN 978-3-7799-9887-7 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9886-0

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: le-tex xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

I Einleitung

1	Problemaufriss, Forschungsrahmen und Ziel der Untersuchung	12
1.1	Erkenntnisinteresse und Relevanz	13
1.1.1	Desiderat, Forschungsfrage und Zielsetzung	14
1.1.2	Theoretische Rahmung und methodischer Zugang	15
1.2	Aufbau der Arbeit	16

II Der schulpädagogische Geltungsbereich, die Ausbildung professioneller Lehrpersonen, sowie Beratung als Teilaufgabe der schulpädagogischen Handlungspraxis und das daraus abgeleitete Forschungsdesiderat

2	Zur Bestimmung des pädagogischen Auftrags im Geltungsbereich der Schule	20
2.1	Allgemeine pädagogische Geltungsbereiche	20
2.1.1	Kernaufgaben der Pädagogik	22
2.1.1.1	Unterricht	23
2.1.1.2	Hilfe	24
2.1.1.3	Erziehung	26
2.1.1.4	Bildung	29
2.1.1.5	Ableitung: Die Schwierigkeit der Abgrenzung	32
2.1.2	Zum Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft	33
2.1.2.1	Pädagogik als professionelle Handlungsform	33
2.1.2.2	Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin	35
2.2	Schulpädagogischer Geltungsbereich	37
2.2.1	Funktion und Rollenbilder der Lehrperson	44
2.2.2	Normative Erwartungen an pädagogische Professionalität	50
2.2.3	Beratung als Schlüsselsegment der Lehrendenrolle	53
2.3	Zusammenfassung	57

3	Entwicklungslinien der Lehrpersonen(aus)bildung, ihre aktuelle Ausbildungsstruktur, relevante Diskurslinien, Erkenntnisse zu Beratung und Vorstellung des rechtlichen Rahmens des Forschungsfeldes	62
3.1	Entwicklungslinien der Ausbildung von Lehrpersonen	62
3.1.1	Gründung und Institutionalisierung	63
3.1.2	Reformen	69
3.1.3	Die drei-phasige Lehrpersonenausbildung	76
3.1.4	Reflexionsanforderungen	80
3.2	Der Vorbereitungsdienst: Professionalisierungsdiskurs und Forschungsstand	88
3.2.1	Forschungsstand zum Vorbereitungsdienst	92
3.2.1.1	Kompetenzen & Praxisforderung	93
3.2.1.2	Die Praxis des Beurteilens	96
3.2.1.3	Seminarleitungen	99
3.2.1.4	Einsozialisierung	101
3.2.1.5	Krisen durch Kontrollerwartungen	103
3.2.1.6	Theorie-Praxis Problematik	104
3.2.2	Forschungsstand zu Beratung im Vorbereitungsdienst	106
3.2.2.1	Beraten und Beurteilen	108
3.2.2.2	Supervision im Vorbereitungsdienst	112
3.2.2.3	Coaching im Vorbereitungsdienst	118
3.3	Struktur und Rechtsrahmen: Vorbereitungsdienst in NRW	123
3.3.1	Die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung	125
3.3.1.1	Ausbildungsschulen	128
3.3.1.2	Fachseminar	130
3.3.1.3	Kernseminar	130
3.3.2	Curriculare Positionierung von Beratung im Vorbereitungsdienst in NRW	131
3.3.2.1	LAA als Adressat:innen von Beratung	132
3.3.2.2	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen	133
3.3.2.3	LAA als Beratende	135
3.4	Zusammenfassung	136
4	Schulpädagogische Beratung: ihre historischen Entwicklungslinien, Diskurslinien, rechtsstaatliche Aufträge und der aktuelle Forschungsstand	139
4.1	Beratung durch Lehrpersonen	140
4.1.1	Historische Bezüge: Kurt Aulin, Walter Hornstein und Thea Sprey	140

4.1.2	Psychoanalytische Pädagogik	143
4.1.3	Lernberatung & Lerncoaching	145
4.1.4	Feedback	147
4.2	Beratungsaufträge im Rechtsrahmen Schule	149
4.2.1	Schullaufbahnberatung	150
4.2.2	Beratungslehrkräfte	152
4.2.3	Schulsozialarbeit	156
4.2.4	Generalisierter Beratungsauftrag für Lehrpersonen	158
4.2.5	Individuelle Förderung	161
4.3	Forschungsstand zu schulpädagogischer Beratung	164
4.3.1	Bevorzugung systemischer und kognitiv-behavioraler Ansätze	166
4.3.2	Beratung von Erziehungsberechtigten	170
4.4	Beratungshierarchien – Status und Adressatenebenen	172
4.5	Zusammenfassung – Der schulpädagogisch geprägte Beratungsbegriff	175
5	Forschungsdesiderate: Handlungsdilemmata und -paradoxien im schulpädagogischen Arbeitsfeld Beratung	178

III Theoretisch und empirisch basierte Wissensbestände sowie ausgewählte Diskurse zu Beratung, Vorstellung eines professionstheoretischen Zugangs zur Beratungsforschung im pädagogischen Kontext

6	Beratungswissenschaftlicher Zugang	186
6.1	(Päd-)Agogische Beratung	189
6.1.1	Katharina Gröning: Beratung als Verständigung	192
6.1.2	Louis Lowy: Beratung als agogischer Lehr- und Lernprozess	200
6.2	Theoretische Positionen: Beratung als Institution	208
6.2.1	Kontraktethik	211
6.2.2	Arbeitsbündnis	213
6.2.3	Fallverstehen	218
6.2.3.1	Burghard Müller: Sozialpädagogisches Fallverstehen	219
6.2.3.2	Fritz Schütze: Reflexives Fallverstehen als Teil der (Beratungs-)Interaktion	220
6.2.3.3	Katharina Gröning: Sozialwissenschaftlich fundiertes Prozessmodell	222
6.2.3.4	Ulrich Oevermann: Wissenschaftliche Fallrekonstruktion	223

6.2.3.5	Roland Becker-Lenz: Methodische Fallrekonstruktion	225
6.3	Empirische Forschung: Beraten als Handlungsmodell	227
6.3.1	Beraten als Forschungsgegenstand	229
6.3.2	Beraten als Handlungspraxis	232
6.3.2.1	Ina Pick: Typologie des Beraten	235
6.3.2.2	Markus Lohse: Triadischer Interaktionsraum	237
6.4	Beratung und Beraten: Ableitungen zur Entwicklung eines Forschungsdesigns	239
6.4.1	Das Beratung-Lernen im Vorbereitungsdienst erforschen	241
6.4.2	Das Beraten-Werden im Vorbereitungsdienst erforschen	242
7	Professionstheoretischer Zugang: Fritz Schütze	246
7.1	Paradoxien professionellen Handelns	247
7.1.1	Professionsratio	253
7.1.2	Lizenz und Mandat als Legitimierungsquellen für Beratung	254
7.1.3	Prozessverlauf der Handlungsparadoxien	256
7.2	Antworten auf Handlungsparadoxien	259
8	Zwischenfazit & Konkretisierung des Gegenstandes	262
 IV Ethnomethodologische Fundierung: explorative, interpretative und reflexive Annäherung an den Gegenstand, Auswertung der Beobachtungsdaten und Diskussion der Ergebnisse		
9	Feldforschungsdesign	270
9.1	Ethnomethodologische Vorüberlegungen, Positionierung und Justierungen	271
9.1.1	Teilnehmende Beobachtung	273
9.1.1.1	Aufzeichnungen im Feld	275
9.1.1.2	Beobachtungsprozess	277
9.1.2	Subjektivität	281
9.1.2.1	Forschungssupervision	285
9.1.2.2	Gütekriterien & Forschungsethik	288
9.2	Methodisches Vorgehen	293
9.2.1	Feldphase und Datenerhebung	294

9.2.1.1	Annäherung an das Feld und Informierte Einwilligung	295
9.2.1.2	Feldaufenthalt	299
9.2.1.3	Beendigung des Feldaufenthaltes	304
9.2.2	Operationalisierung der Auswertung	305
9.2.2.1	Rituale und Muster identifizieren	307
9.2.2.2	Beratung als Gegenstand identifizieren	308
9.2.2.3	Verdichtung und Kategorienbildung	310
9.2.2.4	Freies Assoziieren	311
9.2.2.5	Interpretation	313
9.2.2.6	Bündeln und Beschreiben	315
10	Ethnografische Exploration und Interpretation	316
10.1	Systematische Verortung von Beratung im Kernseminar	317
10.1.1	Der Seminarplan und die Zeitlichkeit sozialer Prozesse	317
10.1.2	Strukturelle Ritualisierung bei der Verortung von Anliegen	326
10.1.2.1	Prüfungsvorbereitung	329
10.1.2.2	Selbstreflexion	332
10.1.2.3	Reflexionsnorm	338
10.1.2.4	Kollegiale Beratung	350
10.1.2.5	POB-C	357
10.1.2.6	Open Space	362
10.2	Beraten-Werden	366
10.2.1	Systematische Darstellung thematischer Anliegen der LAA	366
10.2.2	Die Umdeutung eines Falles zu einem Verwaltungsvorgang	370
10.2.3	Angst vor dem Verlust der Souveränität	379
10.2.4	Der Widerspruch zwischen sozialer Realität von Schule und formalen Anforderungen	399
10.2.5	Versachlichung durch Verrechtlichung und Didaktisierung	406
10.2.6	Pseudoinvitation und symbolische Konsultation	418
10.3	Beraten-Lernen	420
10.3.1	Kollegiale Beratung	420
10.3.1.1	Fallpräsentation, -definition und -verhandlung	422
10.3.1.2	Der Umgang mit Regeln, Struktur und Zeit	425
10.3.1.3	Identifikation und Solidarität	431
10.3.2	Elternarbeit und Elterngespräche	436

10.3.2.1	Zur Vollzugswirklichkeit des Lernens	438
10.3.2.2	Institutionelle Legitimität und situative Angemessenheit	443
10.3.2.3	Ambivalenzerfahrungen im Theorie-Praxis-Transfer	446
10.3.2.4	Reproduktion primitiver Klassifikation	454
10.4	Zusammenfassung und Typisierung: Lehrpädagogische Beratung	466
10.4.1	Zentrale Ergebnisse	467
10.4.2	Handlungsparadoxien	473
10.4.2.1	Hoheitsstaatlichkeits- und Herrschaftsparadoxie	473
10.4.2.2	Sinnweltparadoxie	475
10.4.2.3	Fallbearbeitungsparadoxie	477
10.4.3	Doppelte Professionalisierungserwartung	479
10.4.3.1	Theoriedefizit	480
10.4.3.2	Die Funktion von Beratung	481
10.4.4	Handlungsfeldspezifischer Beratungsbegriff	483

V Schlussbetrachtung

11	Reflexion und Ausblick	486
11.1	Reflexion der Rolle der Forscherin	486
11.2	Limitationen und Desiderate	488
11.3	Ableitende Empfehlungen	489

VI. Dokumenten- und Literaturverzeichnis

Dokumentenverzeichnis	496
Literaturverzeichnis	498
Abbildungsverzeichnis	536
Abkürzungsverzeichnis	537
Danksagung	538

I Einleitung

1 Problemaufriss, Forschungsrahmen und Ziel der Untersuchung

Obwohl Beratung im Vorbereitungsdienst seit 2004 bildungspolitisch als verpflichtend gilt, bleibt bislang unklar, wie sie im institutionellen Alltag tatsächlich praktiziert und verstanden wird. Diese Forschung adressiert die Diskrepanz zwischen normativer Vorgabe und gelebter Beratungspraxis in der Ausbildung von Lehrpersonen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. Beratung und angeleitete Reflexion nimmt einen zunehmenden Stellenwert in der Ausbildung von Lehrpersonenbildung in Deutschland ein, seit der Veröffentlichung der „Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2004 i. d. F. vom 2019). Diese Vereinbarung schuf einen grundlegenden Rahmen und legte Standards fest, an denen sich die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen seitdem orientiert. Die schulische Beratungstätigkeit wurde darin als eine der zentralen Kompetenzen von Lehrkräften festgelegt. Angehende Lehrpersonen sollen demnach im Rahmen der Ausbildung sowohl ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht üben, als auch zu ihrem Ausbildungsverlauf beraten werden. Damit wird dem Wandel schulischer Anforderungen und der Zunahme komplexer pädagogischer Situationen Rechnung getragen. Diese Standards werden von den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt, wenngleich beide Anforderungen – das Beraten-Werden, als auch das Beraten-Lernen – länderübergreifend den Standards entsprechend in die Ausbildung integriert werden sollen.

In Nordrhein-Westfalen wird die Beratung von Lehramtsanwärter:innen (LAA), in der an die universitäre Ausbildung anschließende schulpraktischen 2. Phase der Lehrpersonenausbildung, verstanden als Begleitung der Professionalisierung. Sie ist strukturell vor allem verortet im pädagogischen Kernseminar der „Zentren für schulpraktische Lehrerbildung“ (ZfsL). Diese Zentren gelten als zentrale Ausbildungsstätte für angehende Lehrpersonen in NRW (BASS 12-21 Nummer 4, 2017). Das Kernseminar ist die didaktische und pädagogische Ausbildungsinstanz, in der beratende Begleitung alltagspraktisch seit jeher eingebunden wird. (Bigalke 1970; T. Dietrich 1958; Németh/Skiera 2012; Reble 1958; F. Roth 1962; H. Roth 1975; W. Roth 1972). Zugleich ist es der strukturelle Ort, an dem die LAA in schulpädagogischer Beratung, als Teil der pädagogischen Handlungspraxis, von Kernseminarleitungen (KSL) ausgebildet werden. Daraus ergeben sich die beiden Ebenen, des Beraten-Werdens und Beraten-Lernens, im Vorbereitungsdienst.

1.1 Erkenntnisinteresse und Relevanz

Als Supervisorin in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern habe ich über die Jahre hinweg beobachtet, wie sich berufsbezogene Beratung kontext- und handlungsfeldabhängig konstituiert. Ich habe hierbei die institutionelle Rahmung von Praxis und das Verständnis von Lernen im jeweiligen Handlungsfeld als maßgeblich dafür erlebt, was sich schließlich als Beratung in diesen jeweiligen Kontexten herausformt. Meine berufliche Sozialisation als Sozialpädagogin, als sozialwissenschaftlich und psychoanalytisch ausgebildeter Supervisorin und als Lehrende einer Universität mit dem Schwerpunkt pädagogische Beratung, führen zu einer spezifischen Prägung, die sich auf mein Beratungsverständnis auswirkt. Durch die Arbeit mit Studierenden und deren Begleitung bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Beratung entwickelte sich das Erkenntnisinteresse für die gegenständliche Forschung. Aus dieser Perspektive interessiert mich, was Beratung im Handlungsfeld der seminaristischen Ausbildung von Lehrpersonen für einen Stellwert hat und welches Beratungsverständnis sich dort in Abhängigkeit zur Feldlogik zeigt. Gemäß meiner Prägung möchte ich diesem Erkenntnisinteresse phänomenologisch auf den Grund gehen – neugierig, offen und interessiert daran, wie „Beraten“ in situ hergestellt wird.

Aus unterschiedlichen beratungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Perspektiven wird insbesondere die fehlende theoretische und empirische Fundierung schulischer Beratung im Rahmen pädagogischer Professionalität bemängelt (Bastian/Hellrung 2011; P. Bauer et al. 2020; Bennewitz/Wegner 2020; Fischbach 2017; C. Hoffmann 2012; Müller-Lehmann 2019; Schnebel 2017b; Sawatzki 2023; Schuppener 2023; Wegner 2016; Willmann 2022). Diese führe dazu, dass Beratung zwar einerseits Teil der komplexen pädagogischen Handlungspraxis in der Schule ist, andererseits aber wissenschaftlich untertheoretisiert und damit professionalisierungsbedürftig ist. Mehr noch, es bestehen Widersprüchlichkeiten zwischen den Anforderungen und Ausformulierungen der ministeriellen Aufträge und dem, was aus beratungs- und professionswissenschaftlicher Perspektive unter Reflexion und Beratung verstanden wird. Zugleich wird vonseiten der Professionsforschung gefordert, dass pädagogisches Handeln in Schule, insbesondere während der Ausbildungsphase, zum Zweck des Fallverstehens durch Beratung der Reflexion zugeführt wird, sodass die individuelle Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit unterstützt wird (Abels 2011; Dzengel et al. 2012; Helsper 1996, 2002, 2009; Helsper/Tippelt 2011; Oevermann 2002, Ohm/Shure 2022; 2003; Schütze 1996b; Terhart 1987, 1996, 2001; Wernet 2004; Wernet/Kreuter 2007). An die Ausbildung von Lehrpersonen richtet sich somit eine doppelte Professionalisierungserwartung, einmal hinsichtlich ihrer Aufgabe als Lehrende in deren Zentrum didaktisch-methodische Fähigkeiten der Wissensvermittlung stehen, und einmal hinsichtlich ihrer beratenden Aufgaben,

die sich insbesondere an Kinder, Jugendliche und deren Erziehungsverantwortliche richten (Helsper 2001).

Die eklatanten Lücken zwischen pädagogischer Handlungspraxis und Beratungsforschung begründen dieses Forschungsvorhaben. Daraus resultieren offene Frage danach, wie sich Beratung im Handlungsfeld auf den beiden Ebenen des Beraten-Werdens und Beraten-Lernens als soziale Praxis konstituiert (Heitmann 2024). Eine bildungspolitische Relevanz des Gegenstandes dieser Arbeit lässt sich daraus ableiten, dass Beratungsaufgaben laut ministerieller Erlässe und Ausbildungscurricula im Zusammenhang stehen mit Inklusionspostulaten, dem Anspruch der individuellen Förderung jedes schulpflichtigen Kindes oder Jugendlichen und der Professionalisierung von Lehrpersonen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich darauf, wie Beratung als professionelle Praxis unter den Bedingungen institutioneller Rahmenbedingungen, asymmetrischer Machtverhältnisse und widersprüchlicher Rollenzuweisungen realisiert und gelehrt wird. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist daher die kontextualisierte, d. h. diskursive, historische, institutionelle und handlungspraktische Herstellung von Beratung und Beraten, mit besonderer Fokussierung auf Kernseminare der ZfsL des Vorbereitungsdienstes in NRW.

1.1.1 Desiderat, Forschungsfrage und Zielsetzung

Beratung in der universitären ersten Phase der Ausbildung fand in der Forschung der letzten 15 Jahre viel Beachtung. Beratung in der anschließenden schulpraktischen Ausbildung des Vorbereitungsdienstes jedoch wurde, wenn überhaupt, eher mit Fokus auf die als Beratung deklarierten Besprechungen im Anschluss an die Unterrichtsbesuche (Peitz 2022; Kruse 2022, 2026) oder die zwei verpflichtenden Coachinggespräche (POB-C), in den Blick genommen (Krächter 2018). Die alltäglichen Beratungsinteraktionen zwischen LAA und KSL, das Lehren und Lernen von Beratung im Setting Kernseminar, die formalen Anforderungen und die strukturelle Einbindung wurde bisher noch nicht erforscht. Die Forderung vonseiten der Professionsforschung, Beratung und Reflexion in die Ausbildung zu implementieren, wurden somit bislang nicht hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an das Handlungsfeld oder der angenommenen Ratbedürftigkeit von LAA untersucht. Ob LAA überhaupt aus sich heraus Beratungsanliegen haben, worin diese begründet sind und in welcher Art sie bearbeitet werden, bildet somit eines der Forschungsdesiderate, denen sich diese Arbeit widmet.

Beratung wird als interaktive und kontextsensitive Praxis betrachtet, die durch das Zusammenspiel von Akteur:innen, Institutionen und Erwartungen entsteht und daher auch direkt im jeweiligen Kontext untersucht werden muss. Leitend ist dabei die Frage, **wie professionelles pädagogisch-beratendes Handeln unter den Bedingungen struktureller, diskursiver und organisationaler**

Vorgaben im Kernseminar hervorgebracht, begrenzt und in Paradoxien verstrickt wird. Es wird angenommen, dass diese Aushandlungsprozesse durch die institutionelle Rahmung geprägt sind. Von Interesse ist daher, wie sich Beratung in einem derart komplexen Handlungsfeld wie Schule und Lehrpersonenausbildung Beratung konstituiert, vor allem dann, wenn das berufliche Handlungsfeld durch unterschiedliche Handlungstypen geprägt ist, die nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind und LAA sowohl Beratung in Anspruch nehmen, als auch lernen sollen zu beraten. Letztlich zielt die Untersuchung darauf ab, die strukturelle und situative Verortung von Beratungsanliegen und deren Bearbeitung im ZfsL zu beleuchten, um zu verstehen, wie Beratung konturiert und konstituiert wird. Damit soll ein Beitrag zur praxeologischen, feldspezifischen und professionsbezogenen Theorieentwicklung geleistet werden. Diskurse werden dabei nicht primär machttheoretisch, sondern struktur- und praxisanalytisch gefasst.

1.1.2 Theoretische Rahmung und methodischer Zugang

In der vorliegenden zirkulär angelegten ethnografischen Forschung wird die interaktive Gestaltung von Beratung in der pädagogischen Vollzugswirklichkeit mit einem besonderen Fokus auf das Handlungsfeld des Vorbereitungsdienstes untersucht.

Um die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, werden zunächst explizit pädagogische beratungswissenschaftliche Theoriebezüge diskutiert, in der Fokussierung auf verständigungsorientierte pädagogische (Gröning 2011, 2020) und dialogisch angelegte agogische (Lowy 1966, 1969, 1977) Beratung. Insbesondere ethische Fragen und fallreflexive Herangehensweisen an pädagogische Handlungsprobleme werden ergänzend in den Blick genommen. Zudem wird der Forschungsstand zu pädagogischer Beratung referiert sowie empirische Forschungszugänge auf ihre Anwendbarkeit für diese Forschung geprüft. Aus den daraus abgeleiteten Erkenntnissen werden die für das Forschungsdesign notwendigen begrifflichen Klärungen, Eingrenzungen und Positionierungen vorgenommen. Diese werden sodann ergänzt durch einen interaktionistisch geprägten professionstheoretischen Zugang. Gemeinsam bilden der beratungswissenschaftliche und der professionstheoretische Zugang die Basis für die Entwicklung des Forschungsdesigns.

Die aus einem Jahr explorativer teilnehmender Beobachtung in drei Kernseminaren an den ZfsL in NRW hervorgegangenen Beobachtungsprotokolle werden nach einem hermeneutisch-zirkulär angelegtem reflexiven und interpretativen Verfahren ausgewertet (Bergmann 2000; Bergmann et al. 2010; Breidenstein 2012; Breidenstein et al. 2013; Erdheim 2017; Erdheim/Nadig 1991; Lüders 2000, 2003, 2006). Die Untersuchung richtet sich darauf, wie LAA im Vorbereitungsdienst ihr Beratungshandeln praktizieren, informelle und formelle Beratungsinteraktionen

deuten sowie mit den KSL aushandeln und gestalten. Es handelt sich somit um eine interaktionistisch orientierte Ethnografie (Bergmann 2000; Bergmann/Meyer, 2021; Schütze 1996a, 2015a, 2021), die die wissenschaftlichen Diskurse, die historischen Entwicklungslinien und die organisationalen Bedingungen einbezieht, dabei auf eine explizit machttheoretische Rahmung verzichtet und stattdessen eine explorative makro- und mikroperspektivische Exploration bevorzugt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit entspricht einer strukturierten, mehrschrittigen Methodenkombination, die mit der explorativ angelegten Analyse der historisch begründeten, diskursiven und organisationalen Rahmung beginnt und in eine reflexive, interpretative ethnografische Exploration übergeht. Die Arbeit umfasst einen ausführlichen theoretischen und einen empirischen Teil. Der Einleitung folgend (Kapitel 1) bildet der theoretische Teil die Makroperspektive und ist in zwei Hauptteile untergliedert. Der Geltungsbereich der Schulpädagogik, die Linien und theoretischen Zugänge zur Lehrpersonenausbildung inklusive der Vorstellung des Forschungsfeldes, sowie die historische und rechtliche Einbettung schulpädagogischer Beratung, bilden den ersten Hauptteil. Der beratungswissenschaftliche und der professionstheoretische Zugang bilden den zweiten Hauptteil. Die jeweiligen Schwerpunkte sind noch nicht miteinander verbunden, sondern werden erstmal getrennt voneinander vorgestellt. Das hat zum Ziel, die relevanten Diskurslinien zunächst unter der jeweiligen Schwerpunktsetzung vorzustellen und zu diskutieren, um die Komplexität des Gegenstandes durch diese Art der Systematisierung zugänglich zu machen. Ziel ist dabei die Kartierung des Handlungsfeldes, in dem sich professionelles Handeln vollzieht und Rollen definiert werden. Die aus den Schwerpunktkapiteln resultierenden Erkenntnisse werden in Zusammenfassungen gebündelt und dienen der dezidierten Ausarbeitung bestehender Forschungsdesiderate sowie der Konkretisierung der Forschungsfrage(n).

Durch die hinführende Ergründung allgemeiner pädagogischer Geltungsbereiche (Kapitel 2) werden zunächst wesentliche Begrifflichkeiten geklärt und der pädagogische Auftrag im Geltungsbereich der Schule definiert. Die Vorfeldanalyse der relevanten Diskurse zum Vorbereitungsdienst (Kapitel 3) umfasst die Forschungsstände, die historische Einbettung und die Institutionen und Strukturen, die Beratung und pädagogisches Handeln im Vorbereitungsdienst rahmen. Dazu gehört auch die Organisationsordnung, mit ihren Hierarchien und Rollenerwartungen. Vor diesem Hintergrund wird im weiteren Verlauf dieses ersten Hauptteils aufgezeigt, dass Beratung im schulischen Kontext (Kapitel 4) nicht nur gesetzlich normiert, sondern auch strukturell ambivalent ist. Sie ist eingebettet in ein asymmetrisches Machtverhältnis, durchdrungen von

institutionellen Logiken und dabei selten theoriefundiert. Diese Perspektiven bereiten den Boden für die Ableitung eines spezifisch schulpädagogisch geprägten Beratungsbegriffs und schließlich den aus widersprüchlichen Handlungserwartungen hervorgehenden Dilemmata. Diese begründen sodann die Formulierung dezidierter Forschungsdesiderate (Kapitel 5).

Im zweiten Hauptteil werden theoretisch und empirisch basierte Wissensbestände und ausgewählte Diskurse zu Beratung (Kapitel 6) referiert und hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an dieses Forschungsvorhaben geprüft, sowie der durch Fritz Schütze interaktionistisch geprägte professionstheoretische Zugang zu Forschung im pädagogischen Handlungsfeldern vorgestellt (Kapitel 7). Schließlich werden in einem Zwischenfazit (Kapitel 8) theoretische Ableitungen vorgenommen, die zur Konkretisierung des Gegenstands beitragen, unter Berücksichtigung der referierten Diskurse und Forschungsstände. Die theoretischen Ausarbeitungen bilden den Rahmen, in dem die Mikroperspektive der interaktionistischen Ethnografie im dritten Hauptteil Anbindung findet.

Dieser Zugang erlaubt eine kontextualisierte Untersuchung beratenden Handelns, durch die Fokussierung auf die Spannung zwischen strukturellen Vorgaben und praktischer Handlungsbewältigung. Die Kombination aus Makro- und Mikroperspektive, bei der Entschlüsselung interaktionistischer Sinnerzeugung, wird durch die interpretative Ethnografie zu einem differenzierten Instrument bei der Erforschung der Handlungspraxis. Er leistet durch die Berücksichtigung der feldtypischen Handlungsparadoxien einen Beitrag zum Verstehen professioneller Rationalität unter realen Handlungsbedingungen. Diese finden Berücksichtigung im Feldforschungsdesign (Kapitel 9). Die methodologische Rahmung, das methodische Vorgehen, der Feldzugang, die Feldphase, der Feldabschluss und die Operationalisierung der Auswertung werden ethnomethodologisch und ethnopsychoanalytisch begründet. Dieses Kapitel umfasst auch die Beschreibung der Durchführung einer 12-monatigen reflexiven, interpretativen Ethnografie als teilnehmende Beobachtung des beruflichen Alltags im Handlungsfeld des pädagogischen Kernseminars im Jahr 2023. Ergänzend wurden ethnografische Interviews geführt und dazu Gesprächsprotokolle angefertigt, die sowohl formelle als auch informelle Gespräche protokollieren. In drei verschiedenen Kernseminaren an ZfsL in NRW wurden insgesamt 22 Beobachtungsprotokolle nach dem Prinzip der dichten Beschreibung (Geertz 1983) angefertigt. Diese bilden zusammen mit Gesprächsprotokollen, digitalisierten Arbeitsblättern und Fotos die Grundlage der Interpretation (Kapitel 10). Beraten wird als Handlungsform und soziale Praxis im Vorbereitungsdienst untersucht. Dabei sind die aus komplexen Anforderungen und rigiden Handlungsrahmung resultierenden Dilemmata der angehenden Lehrpersonen aufzuzeigen und in der Interpretation des ethnografisch erhobenen Materials zu berücksichtigen. Die Interpretation orientiert sich an den zuvor im Forschungsdesign zugrunde gelegten methodischen Schritten und Parametern. Der Fokus liegt auf dem

praktischen Handeln im Kontext widersprüchlicher Erwartungen, mit dem Ziel Bewältigungsstrategien, Deutungsmustern und implizites Professionswissen zu identifizieren und daraus abzuleiten, wie sich Beratung in Abhängigkeit zum Handlungsfeld konstituiert, interaktiv hergestellt, strukturell verortet und gelehrt wird. Dafür wird Beraten einmal als etwas untersucht, dass die LAA empfangen bzw. einfordern (Beraten-Werden) und einmal als etwas, das sie für ihr zukünftiges Aufgabenspektrum lernen sollen (Beraten-Lernen). Dazu wird untersucht, wie die LAA Beratung initiieren, welche curricularen Vorgaben existieren und wie sich die Logik des Feldes in diesen Beratungsinteraktionen widerspiegelt. Auch wird erörtert, wie sich Beratungshandlungen von Unterricht unterscheiden und unter welchen Bedingungen der Unterrichtsmodus für den Beratungsmodus geöffnet wird. Aus diesen Erkenntnissen wird dann ein kontextualisierter Beratungsbegriff formuliert, der die soziale Praxis des Feldes abbildet und das Besondere der handlungsfeldspezifischen Beratungsform bestimmt.

Aus der Verknüpfung von beratungswissenschaftlichen Theorien mit den Ergebnissen der Ethnografie resultieren abschließende Empfehlungen (Kapitel 11), durch die ein Beitrag dazu geleistet werden soll, langfristig einen beratungswissenschaftlich begründeten Beratungsbegriff zu entwickeln, der zugleich pädagogisch fundiert und ausreichend feldkonform ist. In diesem letzten Kapitel werden zudem die Limitationen der Forschung aufgezeigt, weitere Forschungsdesiderate benannt und die Rolle der Forscherin reflektiert.

**II Der schulpädagogische
Geltungsbereich, die Ausbildung
professioneller Lehrpersonen,
sowie Beratung als Teilaufgabe
der schulpädagogischen
Handlungspraxis und das daraus
abgeleitete Forschungsdesiderat**

2 Zur Bestimmung des pädagogischen Auftrags im Geltungsbereich der Schule

Pädagogik ist kein einheitliches Handlungsfeld und bedarf deshalb einer Abgrenzung allgemeiner pädagogischer Geltungsansprüche vom spezifischen schulpädagogischen Auftrag. Dabei müssen begriffliche Unschärfen in der pädagogischen Theoriebildung systematisch berücksichtigt werden. Ziel ist die Etablierung einer theoretischen Basis für die Definition des pädagogischen Geltungsbereichs von Schule, um die strukturellen und professionellen Voraussetzungen schulischer Beratung systematisch zu klären. Der erste Teil dieser Arbeit dient der konzeptionellen und begrifflichen Fundierung. Er nimmt eine systematische Klärung des pädagogischen Auftrags im Kontext der Schulpädagogik vor und schafft damit die Grundlage für eine kritisch-reflexive Betrachtung von Beratung als Handlungspraxis von Lehrpersonen. Das erste Kapitel legt den Fokus auf die Bestimmung der pädagogischen Geltungsansprüche. Dabei wird zunächst zwischen allgemeinen pädagogischen Geltungsbereichen, wie Bildung und Erziehung, und dem spezifischen schulpädagogischen Geltungsbereich unterschieden. Abschnitt 2.1 zeigt Grundkonzepte und Spannungsfelder allgemeiner pädagogischer Geltungsbereiche und Abschnitt 2.2 überführt diese in den Kontext von Schule, um aufzuzeigen, wie sich daraus ein spezifischer schulpädagogischer Handlungsrahmen ergibt. Im Anschluss an bildungstheoretische und professionsbezogene Diskurse wird deutlich gemacht, dass Bildung kein Handlungsformat, sondern ein Reflexionsbegriff ist. Damit wird Bildung nicht nur als Ziel, in Form formeller Abschlüsse, sondern auch als mögliche Emergenz pädagogischer Prozesse verstanden. Dem schulpädagogischen Handeln liegen zudem wissenschaftstheoretische Anforderungen an pädagogische Professionalität zugrunde die in diesem Kapitel einführend vorgestellt werden. Diese Sichtweise ist insbesondere für die Interpretation von Beratung als pädagogischer Praxis bedeutsam. Ziel dieses ersten Kapitels ist es daher, die begrifflichen und normativen Voraussetzungen des pädagogischen Handelns in Schule zu klären und den Rahmen abzustecken, in dem Beratung als professionelle Teilaufgabe verstanden, eingeordnet und kritisch reflektiert werden kann.

2.1 Allgemeine pädagogische Geltungsbereiche

Die allgemeinen pädagogischen Geltungsbereiche können nach den gesellschaftlich üblichen Sozialisations- und Lebensbereichen in der Lebensspanne von Menschen definiert werden. Die primäre Sozialisationsinstanz ist die *Familie*, deren

Pädagogik nicht systematisch, sondern alltagspraktisch angelegt ist. Sie verfolgt kein curriculares Ziel und ist erziehungslogisch nicht standardisiert. In der Familie ist pädagogisches Handeln zumeist informell, normativ-implizit und affektiv vermittelt (Bertram / Bertram 2018; Jurczyk 2014;), aber rechtlich gerahmt¹ ist. Ergänzend dazu bildet der elementarpädagogische Geltungsbereich eine institutionalisierte und an Bildungs- und Erziehungsziele geknüpfte Form der systematisierten Pädagogik ab (Bruckner / Lindner 2023; Gutewort 2025; Kuhlmann 2013). Auch diesem Geltungsbereich liegen rechtliche Regelungen zugrunde, die aber lediglich eine Legitimationsgrundlage für außerfamiliäres pädagogisches Handeln darstellen und keine Verpflichtung zur Inanspruchnahme dieser pädagogischen Angebote begründen. Ausnahmen bilden Eingriffe zum Wohle des Kindesschutzes (SGB VIII).

Der *schulpädagogische Geltungsbereich* umfasst die institutionalisierte und rechtlich geregelte Form der Vermittlung von Wissen und der formalen Bildungsabschlüsse. Diesem Geltungsbereich liegt die allgemeine Schulpflicht zugrunde, eine rechtliche Verpflichtung, die sie deutlich von anderen pädagogischen Geltungsbereichen unterscheidet (G. Becker et al. 2007; Helsper 2009; Helsper et al. 1996; Helsper / Böhme 2008; Helsper / Keuffer 2009; Helsper / Tippelt, 2011; Terhart 1994b). Der pädagogische Geltungsbereich der *beruflichen Bildung und Ausbildung* konzentriert sich auf den Erwerb von Qualifikationen zur Berufsausübung, welche durch die anleitende Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten auf spezifische berufliche Anforderungen vorbereiten soll (Appenzeller / Keßler 2024). *Hochschulen*, als Bildungsinstanzen und besonderer Geltungsbereich, setzen den formalen Bildungsweg fort. Das erfordert eine spezifische pädagogische Rahmung, die sowohl rechtlich-formal Bildungsabschlüsse steuert als auch didaktisch-methodisch Bildungsprozesse ermöglicht. Schule und Hochschule sind formalisierte, selektionswirksame Institutionen, in denen Unterricht und Leistungsbewertung zentrale Funktionen übernehmen (Ebner von Eschenbach 2022; Kuper / Schemmann 2023).

Der Geltungsbereich der *Weiterbildung* richtet sich an Erwachsene und fokussiert das interessenorientierte selbstgesteuerte Lernen. Die Weiterbildung umfasst formal, non-formal und informell strukturierte Lernsettings, die sich vornehmlich an ökonomisch verwertbaren Kompetenzen orientieren (Arnold /

1 Das Grundgesetz (Art.6GG) und das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) definieren die Familie als eine Lebens- und Erziehungsgemeinschaft, die aus Eltern und Kindern besteht. Dabei werden auch Ein-Eltern-Familien geschützt. Das Recht regelt die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, insbesondere in Bezug auf Abstammung, Sorge und Umgang. Ergänzend werden die Rechte von Familien, die sich häufig stark auf Eltern konzentrieren, zum Schutz der Kinder und Jugendlichen durch das SGB VIII und das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) eingeschränkt.

Schüßler 2002; Ebner von Eschenbach 2022; Dewe 2018b; Jütte/Bade-Becker 2016; Klenner 2017; Kuper/Schemmann 2023; Tippelt/Hippel 2016).

In allen Sozialisationsinstitutionen, durch die Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Heranwachsens gehen, dient die *Soziale Arbeit*, als Hilfs-, Schutz- und Förderinstanz. Ihr Geltungsbereich bildet die Schnittstelle zu anderen Geltungsbereichen und zur Gesellschaft (K.-H. Braun/Wetzel 2018; Eickhorst et al. 2016; Thiersch 2020). Darüber hinaus adressiert sie auch Erwachsene in prekären Lebenslagen oder bei Hilfebedürftigkeit. Kernpunkte dieses pädagogischen Geltungsbereichs sind die Hilfe durch die Bearbeitung von Lebensproblemen und die Kontrolle im Sinne staatlicher Normerwartungen (Hamburger 2012; Hünersdorf 2010). Soziale Arbeit ist insofern kein klar definierter Bildungsraum, sondern ein intermediäres Feld zwischen Fürsorge, Kontrolle und Empowerment (Dewe 2005; Dewe et al. 1992; Dewe/Otto, 1984, 2010; Gröning/Schütze 2016; Kessl 2021).

Diese angeführten Geltungsbereiche unterscheiden sich u. a. nach rechtlichem Status, Organisationslogik, Professionalitätsgrad und Adressat:innenstruktur. Zum allgemeinen pädagogischen Geltungsbereich gibt es in wissenschaftlichen Diskursen unterschiedliche Positionen, die sich etwa aus historischen oder ideologischen Ansichten ableiten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es nicht *eine* Form der Pädagogik gibt, sondern vielmehr ein plurales Gefüge pädagogischer Praktiken mit je eigener Funktionslogik. Die pädagogische Praxis in den jeweiligen Geltungsräumen kann analytisch in vier Grundformen differenziert werden. Diese im Folgenden vorgestellten Kernaufgaben sind keine einheitlichen Modelle, sondern begriffliche Typisierungen unterschiedlicher Handlungslogiken.

2.1.1 Kernaufgaben der Pädagogik

Der Begriff Pädagogik rahmt seit Beginn des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Denkschulen, Haltungen und Berufsgruppen (Gröning 2010; Idel/Ullrich 2017; Viehhauser/Lehmann 2022). Etymologisch geht er zurück auf das altgriechische *Paidagōgia*, welches übersetzt „Führen eines Knaben“, „Erziehen“, „Unterrichten“ und „Pflegen“ bedeutet. *Páis* bedeutet „Kind“ und *ágein* steht für „führen“ und „leiten“. So wird aus *paideia* „Erziehung und Unterricht des Kindes“ (Böhm 2014, S. 13). Pädagogik (altgriechisch paidagōgikē) enthält aber auch den Begriff *téchnē* – das Handwerk bzw. die Kunst. So würde zusammengesetzt aus *paidagōg-ikē*: Kind/Knabe-führen/lenken-Handwerk/Kunst, also: die Kunst oder das Handwerk der Führung eines Kindes (ebd.). Darin enthalten sind zwei wichtige Aspekte, die nach wie vor für die Pädagogik wesentlich sind. Erstens, das Wissen darum wie etwas getan werden sollte, beschrieben als „Kunst oder Handwerk“,

und zweitens, das *Können*, die tatsächliche „Führung“ des Kindes. Beides ist in pädagogischen Handlungsfeldern gleichermaßen von Bedeutung.

In Diskursen zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten bilden sich diese beiden Aspekte als Diskussion um die Verbindung von – oder die Durchlässigkeit zwischen – Theorie und Praxis ab. Sie werden jedoch je nach Teildisziplin oder Handlungsfeld unterschiedlich bewertet und diskutiert. Ein anderer wesentlicher Punkt ist die Unterscheidung zwischen den jeweiligen *Mandaten* als Handlungsgrundlage für Professionelle: Unterricht, Hilfe, Erziehung und Bildung.

2.1.1.1 Unterricht

Unterricht umfasst die Interaktion zweier Seiten, einmal die des Unterrichtens und die des Unterrichtet-Werdens (Terhart 1994b). Zudem muss ein Unterrichtsgegenstand bzw. -inhalt vorliegen, den eine Seite unterrichtet und über den die andere unterrichtet wurde (ebd. S. 134). „Unterricht ist die gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Helsper/Keuffer 2009, S. 91). Diese allgemeine Handlungsdefinition trifft auf vielfältige soziale Situationen zu, welche die genannten Grundkriterien erfüllen. Folgt die Interaktion spezifischen didaktischen Methoden, ist es ein gezielter Prozess von Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung, der in der Regel in einem strukturierten, institutionalisierten Rahmen (Schule und Bildungseinrichtungen) stattfindet, wobei zunächst einmal unerheblich ist, ob die Interaktionen oder die angewandten Techniken zu einem Lernerfolg aufseiten der Unterrichteten führen (ebd.). Demnach kann nur von „Unterricht“ die Rede sein, wenn „bewußt und mit pädagogischer Absicht eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes der Unterrichteten erreicht werden soll. Das anvisierte Ziel des Unterrichts kann dabei sehr weit und umfassend oder aber sehr spezifisch und eng definiert sein“ (ebd.). Bestimmend ist die pädagogische Zielsetzung, völlig unabhängig davon, welchen Personenmerkmalen die Zielgruppe entspricht, also ob bspw. Kinder oder Erwachsene adressiert werden. Die „pädagogische Intentionalität des Unterrichts“ ist von „Planmäßigkeit“ gekennzeichnet (in sachlicher, zeitlich strukturierter Weise) und immer auch in „übergreifende, gesellschaftlich bedingte und historisch wandelbare Persönlichkeits-, Bildungs- und Erziehungsideale eingebettet“ (ebd., S. 135).

Insofern gilt Unterricht nicht als zufällig, wie eine beiläufige oder alltägliche Unterrichtung, sondern als schematisch und systematisiert, was durch spezifische Methoden unterstützt wird. Durch diese Form „der Planmäßigkeit unterrichtenden Handelns“ wird die Effektivität erhöht und ist dadurch überprüfbar und kontrollierbar. Ein höherer Grad an Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit wird erlangt, der Standardisierung ermöglicht (ebd.). Helsper und Keuffer (2009) beschreiben Unterrichten als eine „Grundform institutionalisier-

ten pädagogischen Handelns, die stärker als Erziehung, Hilfe oder auch Beratung an die Vermittlung eines Inhalts gebunden ist, den der Lehrende beherrscht und so vermitteln soll, dass er von Lernenden, die ihn noch nicht begreifen, gelernt werden kann“. Im Zentrum der Handlung stehe die Vermittlung von Inhalten und weniger die „Gesamtformung der Motive und Lebenshaltungen einer Person“ (S. 92). Die Entscheidung über Lerninhalte und Ziele liege zudem nicht vorrangig in der Zuständigkeit der mit Unterricht beauftragten Lehrpersonen, sondern werde durch Lehrpläne zu einem vorformulierten bürokratischen Akt (ebd., S. 94f). Die Ausgestaltung der Lehrpläne, demnach das tatsächliche Unterrichten der Inhalte, sei hingegen genuine Aufgabe von Lehrpersonen, wodurch sie zu Planungsexpert:innen würden. Die nachfolgende „Unterrichtsanalyse“ sei die Reflexion des durchgeführten Unterrichts, mit dem Ziel daraus Folgen für die nächsten Unterrichtsequenzen abzuleiten (ebd., S. 96).

Unterricht bezeichnet zusammenfassend die geplante, institutionalisierte Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten. Er ist auf kognitive Ziele ausgerichtet, standardisiert organisiert und durch didaktisch-methodische Steuerung geprägt. Unterricht folgt zumeist der Logik formaler Bildungssysteme und unterliegt gesellschaftlichen Selektionsfunktionen. Die Art der Vermittlung von Inhalten, die Zielsetzung und die methodischen Präferenzen werden seit Beginn der Institutionalisierung des Lernens durch Unterricht diskutiert. Auf wissenschaftlicher Ebene fällt das in den Aufgabenbereich der Didaktik (ebd.).

2.1.1.2 Hilfe

Der Begriff Hilfe bezieht sich auf Unterstützungsmaßnahmen, die darauf abzielen, Individuen in schwierigen Situationen zu unterstützen. Hilfe ist oft kontextabhängig und kann sowohl informell (Freunde, Familie) als auch formal organisiert und professionell von Berufsgruppen je nach Sachgegenstand (medizinische und pflegerische Berufe, Soziale Arbeit, Therapie) ausgeführt werden. Der Hilfebegriff ist vor allem deshalb schwierig zu definieren, da allerlei Handlungen damit verbunden sind und somit einer Trennschärfe entgegenstehen. Im pädagogischen Diskurs wurde der Begriff historisch insbesondere mit sozialen Belangen und Fragen verbunden, die heute zum Teil mit dem Hilfebegriff in Sozialgesetzbüchern institutionalisiert sind. „Diese Entwicklung ist eng verknüpft mit der Entstehung des neuzeitlichen Sozialstaats und der Ausgestaltung eigener Fürsorge- bzw. Hilfesysteme“ (Gängler 2009, S. 144). Die damit zusammenhängenden Phänomene werden wissenschaftlich „juristisch kodifiziert, über politische Entscheidungen gesellschaftlich implementiert, philosophisch-anthropologisch reflektiert, ökonomisch auf Finanzierbarkeit geprüft, theologisch-moralisch legitimiert“ (ebd.). Obgleich sich der Begriff „Hilfe“ oder „helfen“ im professionellen pädagogischen Kontext sowie in sozialstaatlichen, oder allgemeinen Bereichen finden lässt, ist er doch insbesondere einer Teildisziplin zugeschrieben und um-

fasst sowohl materielle als auch personengebundene Handlungen und Vorgänge.² Durch den Begriff werden zwei Positionen konstituiert, jener der oder des Helfenden und jene der oder des Hilfebedürftigen. Er eignet sich laut Erziehungswissenschaftler Christian Niemeyer (1994) zur

„Umschreibung von Objektbereichen, Methoden und Handlungsmotiven, die ursprünglich in Reaktion auf das von der Pädagogik der Aufklärungsepoche vernachlässigte Armutsproblem sowie später in Reaktion auf die soziale Frage und heute in Reaktion auf Schwierigkeiten der Lebensbewältigung Eingang in eine verantwortliche pädagogische Gesamtkonzeption fanden und die man in einer pädagogischen Subdisziplin abgelagert hat: der Sozialpädagogik.“ (S. 180 f.).

Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit wäre demnach eine organisierte und professionalisierte Hilfeleistung, die in Teilen behördlich strukturiert und gerahmt ist. Dennoch könne man, so Gängler (2009) „nicht von einem systematischen Aufbau der Sozialpädagogik auf dem Hilfebegriff sprechen“, was er vor allem mit der Entwicklung vom Hilfebegriff zu Dienstleistungslogiken begründet (S. 148). Entscheidend für die Neigung zur einen oder anderen Logik seien vielmehr zum einen die Wechselwirkungen von privaten und institutionalisierten unterstützenden Ressourcen und zum anderen die „Anschlussfähigkeit von sozialen Dienstleistungen im Helfesektor an alltägliche Hilfebedürfnisse“ (ebd.).

Mit Hilfe wird häufig ein altruistisches Verhalten oder eine selbstlose Haltung assoziiert, was aber heute für den Berufsbezug der Sozialen Arbeit im Grunde als widerlegt gilt (ebd., S. 160). Die Hilflosigkeit von Helfer:innen, als Ausdruck von Deprofessionalisierung, so Psychoanalytiker Wolfgang Schmidtbauer (1977/2018), entspringe einem überstrengen altruistischen Ideal, das in dieser Form nicht mehr als zuträglich gesehen wird. Soziolog:innen würden Hilfe eher als „gesellschaftliche Beziehungsform“ charakterisieren (Niemeyer 1994, S. 161), „die durch das Interesse an sozialer Kontrolle geprägt sein kann“ (ebd.), als Indiz für entmündigendes Expertenhandeln. Damit gehen verschiedene sowohl fürsorgewissenschaftlichen als auch erziehungswissenschaftliche Theorietraditionen einher, die das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle in sozialen bzw. sozialpädagogischen Berufen verdeutlichen (Hünersdorf 2010).

Aus Professionalisierungsperspektive wären mit dem Hilfebegriff kluge Wissensanwendung und gekonnte Methodenbeherrschung (Niemeyer 1994, S. 171) verknüpft und nicht ausschließlich Personenkompetenzen wie Empathie (ebd.). Tendenziell folgt die Soziale Arbeit aktuell eher dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“. Dieses Arbeitsprinzip beinhaltet den Anspruch, die Rechtsposition sowie die soziale und materielle Kompetenz Hilfebedürftiger zu stärken, damit diese am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt teilnehmen können³ (Farrenberg/

2 Wie insbesondere im SGB II und XII dargelegt.

3 Vgl. auch § 1 Abs. 1 SGB I

Schulz 2022). Zu den helfenden Berufen zählen auch medizinische, pflegende und therapeutische Berufe, nicht nur pädagogische.

2.1.1.3 Erziehung

Erziehung findet im Elternhaus, im Unterricht, in der Sozialarbeit, aber auch in der Gesellschaft als solche statt (Heid, 1994). Erziehung ist Teil von Bildungsprozessen (Hastedt 2024; Hentig 2009; Kauder 2002), die sich stärker auf das soziale Zusammenleben, auf das soziale Verhalten, als auf den Erwerb von Wissen und Erkenntnis beziehen. Erziehung wird eher als gezielter Prozess beschrieben, der darauf abzielt, die Entwicklung und die Sozialisation von Individuen zu fördern. Sie beinhaltet sowohl formale als auch informelle Aspekte und ist eng mit den Werten und den Normen einer Gesellschaft verbunden. Sie kann Teil von Unterricht oder auch Hilfe sein (Heid 1994). Es ist häufig schwierig, die Handlungstypen Erziehen und Bilden zu unterscheiden (Bernhard 2021).

In der Bundesrepublik Deutschland gab es in den 1960er- und 1970er-Jahren eine sehr intensive Diskussion um den Erziehungsbegriff, die im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich stand (Gröning 2015; Kuhlmann 2013). Zugleich fand in den 1970er-Jahren eine starke Wende hin zur Sozialwissenschaft statt, die mit Aufklärungsanspruch behaftet war. Erziehung wurde als Technologie verstanden, die Möglichkeiten bietet, die Gesellschaft zu verbessern. Dazu gehörte die Entwicklung von Erziehungstechniken, die erwünschte Verhaltensweisen hervorbringen, die der Gesellschaft zuträglich sind (Brezinka 2019). In diesem Diskurs profilierten sich vor allem drei Positionen, die sich alle mit der Abwendung von der sogenannten „schwarzen Pädagogik“ beschäftigten.⁴ Das waren einmal Konzepte aus der psychoanalytischen Pädagogik,⁵ in denen insbesondere das Erziehungsverhalten der Erziehenden betrachtet wurde (Kuhlmann 2013). Im Grunde ging es um die Auseinandersetzung mit den individuellen Erziehungsmustern, die in der Kindheit am eigenen Leib gelernt wurden und sich nun im Erziehungsverhalten niederschlagen. Der Fokus lag auf der Reflexion und der Aufarbeitung eigener psychischer Konflikte, um Reproduktionen von Gewalt zu verhindern. Eine andere Richtung nahm die erneut aufblühende Reformpädagogik, die Ende des 19. Jahrhunderts entstand und sich u. a. mit der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung beschäftigte (ebd.). Es wurde eine ausgeprägte Orientierung am Kind und dessen Bedürfnissen gefordert, zum

4 Schwarze Pädagogik bezeichnet erziehende Verhaltensweisen von Erwachsenen vor allem Kindern gegenüber, die sehr stark physisch und psychisch gewalttätig sind. Unerwünschte Verhaltensweisen, so die Annahme, müssen dem Kind frühzeitig ausgetrieben werden. Johanna Haarer (1934) veröffentlichte das Paradebeispiel der schwarzen Pädagogik: „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“.

5 Alice Miller: „Am Anfang war Erziehung“

Teil wurde Erziehung eher als Manipulation verurteilt. In dieser Zeit sind Schulen, aber auch elementarpädagogische Einrichtungen entstanden.⁶ Eine weitere Linie ist die der kritischen Pädagogik, die auf allgemeine Gesellschaftskritik abzielte. Gesellschaftliche Verhältnisse wurden in Erziehungsprozessen mitgedacht und deren Auswirkungen kritisiert (Gröning 2011, 2015).

Wie über Erziehung gedacht wird, hängt somit von der pädagogischen Positionierung ab. Es gibt normativ orientierte Positionen und sozialwissenschaftlich orientierte Positionen. Ausgewählte Erziehungsansätze bzw. -verständnisse werden im Folgenden expliziert. Mit der Akademisierung der Pädagogik hat sich vornehmlich die sozialwissenschaftliche Betrachtung pädagogischer Themen durchgesetzt. Seit den 1970er-Jahren und verstärkt in den 1980er-Jahren wird zunehmend auf Niklas Luhmann Bezug genommen, der seine Theorie zu sozialen Systemen formulierte, um das Geschehen in Gruppen einordnen und die Dynamik der Selbststeuerung erklären zu können. Insbesondere sein Werk „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ muss an dieser Stelle genannt werden (Luhmann/Schorr 1979). Allerdings ist die Systemtheorie keine Interventions-, Erziehungs- oder Beratungstheorie (Gröning 2011, S. 105), die auf Veränderungen einer Handlungspraxis abzielt, sondern erklärende Soziologie. Gegenstand der Systemtheorie sind „künstliche, organische, psychische und soziale Systeme, die zu komplex sind, um noch mit Hilfe von Kausalitätsvorstellungen begriffen und erklärt werden zu können“ (ebd.). Daher kann die Systemtheorie, die selbst deskriptiv ist, zwar Beobachtungen und Beschreibungen schärfen, aber keine Lösungen zu sozialen oder gesellschaftlichen Problemen anbieten. Lösungen sind nicht intendiert, die Auseinandersetzung auf Basis der Systemtheorie kann einen Gewinn zur Verdeutlichung der Komplexität und tieferen Schärfung des Problembewusstseins darstellen (Kühl 2011, 2015).

Was nun genau Erziehung ist, kann schwer beantwortet werden, da die Positionen sich zum Teil sehr stark voneinander unterscheiden. Zwei Positionen erscheinen in der Erziehungswissenschaft recht dominant. Zum einen sind das Definitionen, die auf Hermann Nohl zurückgehen, der Erziehung als ein leidenschaftliches Verhältnis zwischen einer werdenden Person und einer reifen Person versteht, um ihrer selbst willen. Ziel sei das Zu-sich-selbst-Werden (Bliemetsrieder et al. 2016; Nohl 1920/2022). In der professionellen institutionalisierten Erziehung kann durchaus infrage gestellt werden, was mit „leidenschaftlichem Verhältnis“ gemeint ist und ob es der professionellen Erziehungsrolle angemessen ist (Matthes 1998). Zum anderen wird die Erziehungsdefinition von Wolfgang Brezinka (Brezinka 1981, 1995, 2003 2019) häufig rezipiert (Bernhard 2021; Gudjons/Traub, 2020; H.-H. Krüger 2019), der Erziehung als soziales Handeln durch die Personen versteht, die versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositio-

6 Bedeutend in diesem Zusammenhang ist Maria Montessori und die Waldorfpädagogik.

nen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder die als wertvoll beurteilten Merkmale zu erhalten. Erziehung sei demnach eine soziale Interaktion zwischen Menschen, bei der ein Erwachsener planvoll und zielgerichtet versucht, bei einem Kind unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und der persönlichen Eigenart des Kindes erwünschtes Verhalten zu entfalten oder zu stärken. Erziehung ist insofern ein Bestandteil des umfassenden Sozialisationsprozesses, bei dem Erwachsene beabsichtigen, bewusst in den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern einzugreifen mit dem Ziel, sie zu selbstständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden (Brezinka 1995, 2003, 2019; Kauder 2002).

Der Erziehungsbegriff umfasst eine Vielzahl von verbalen und non-verbalen Aktionen, wie loben, tadeln, erklären, (be-)lehren etc., wodurch er zu einem Überbegriff für eine sehr breite Klasse von Handlungen wird, durch die Menschen versuchen Einfluss auf andere Menschen auszuüben (vgl. Brezinka 2003). „Erziehung“ kann sowohl „Unterricht“ als auch „Hilfe“ beinhalten, umfasst in seiner Breite aber auch die Entwicklung von Werten und Normen und enthält somit eine Anpassungsfunktion an die geltenden Normen. Diesem Verständnis liegt ein Versuchscharakter zugrunde, bei dem offen bleibt, ob das Ergebnis durch Erziehung hergestellt wurde, oder ob andere Faktoren relevant waren. Insofern grenzt diese Definition nach Brezinka an das, was häufig als Sozialisation bezeichnet wird. Erziehung sei jedoch von sozialen Handlungen geprägt, die zielgerichtet sind und nicht willkürlich. Ziele werden von der erziehenden Person gesetzt und werden insofern als normativ diskutiert. Sowohl das Verständnis nach Nohl als auch das Verständnis nach Brezinka beziehen sich auf das soziale Verhältnis zwischen Menschen.

Ergänzend zu diesen Positionen wird das Wort Erziehung überdies als Sammelbezeichnung für alle erfolgreichen und erfolglosen Versuche verwendet, das Verhalten von Personen, insbesondere von Kindern, in einer gewünschten Richtung zu ändern. Der Erfolg von Erziehungsversuchen hängt nicht nur von der erziehenden Person ab, sondern auch von den adressierten Personen. Das Kind mache, dem Erziehungswissenschaftler und Sonderpädagogen Otto Speck zufolge (Speck 1991, S. 112 f.), in diesen wechselseitigen Beziehungen sein autonomes Selbst geltend, daher könne Erziehung nur ein Angebot sein, denn Erziehung sei nicht etwas, das Kindern passiv geschieht. Sie würden nicht gefördert, nicht behandelt, nicht therapiert, sondern gingen aus dem Prozess der Erziehung gemäß dem eigenen Ansatz, der „ontogenetischen Eigengesetzlichkeit“ (ebd.), mit einem eigenen Resultat hervor. Erziehung sei somit eine Auseinandersetzung zwischen dem autonomen System des Erwachsenen und dem autonomen System des Kindes. Dabei würden auf beiden Seiten gemäß ihrem eigenen Ansatz (System-)Interessen ins Spiel gebracht. Für Erziehende seien das erzieherische Interessen, für „Edukanden“ das Interesse ihr Selbst unter erzieherischen Einfluss zu entfalten und ihre Autonomie zu bewahren (ebd.).

Laut Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke (1996) markiere das Ende der Erziehung den Anfang pädagogischer Professionalität. Er kritisiert die häufige Annahme, das Kind müsse durch Erziehung erst zum Menschen gemacht werden (ebd., S. 394) und spricht sich dafür aus, dass professionelle Pädagog:innen eher als „Lernhelfer“ zu verstehen seien (ebd., S. 395), denn als formgebende Vollkommene. Den Kern des pädagogischen Handelns mache aus, dass Professionelle in der Lage seien eine „produktive Lerngemeinschaft“ einzugehen, in der sie zielgerichtet und planvoll ihr Wissen und Können zur Verfügung stellen (ebd.). Dabei müssen Professionelle ein umfassendes Handlungsrepertoire aufweisen, welches sie in Anbetracht der jeweiligen Situation angemessen einsetzen könnten und welches auch geselligen Charakter haben könne. Aufgrund der Fragilität sozialer Situationen und der immer als vorläufig zu verstehenden „Diagnosen“ ebendieser müssten Professionelle zudem ihr Handeln ständig prüfen und korrigieren (ebd., S. 396 ff.).

2.1.1.4 Bildung

Bildung wird vorwiegend als ein umfassender Prozess beschrieben, der über den formalen Unterricht hinausgeht. Sie umfasst die Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Werten über das gesamte Leben hinweg und ist stark von sozialen, kulturellen und individuellen Faktoren geprägt. Alfred Langewand (1994) beschreibt Bildung als einen umfassenden Begriff „des Selbst- und Weltverständnis wie ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘“, die mit „konkreter Individualität von Personen“ verschränkt sind (ebd., S. 69). Der Bildungsbegriff werde mit unterschiedlichen Begriffen in Kontext gesetzt (wie Aufklärung, Vernunft, Tugend, oder Kompetenz) und dadurch jeweils unterschiedliche konnotiert (ebd., S. 70). Hartmut von Hentig erklärt im Anschluss an Wilhelm von Humboldt, dass „dem Wort Bildung seither das Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit“ zukomme (Hentig 2009, S. 4; Berglar 2008).

Eine unmissverständliche Übereinstimmung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs darüber, was Bildung ist, gibt es nach wie vor nicht. Stattdessen werden Bildung und Erziehung, oder auch Sozialisation, bisweilen synonym benutzt oder in Abhängigkeit zum inhaltlichen Gegenstand ausgeformt (Dörpinghaus et al. 2008; Durdel 2002). In aktuelleren Veröffentlichungen wird Bildung überwiegend als das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt beschrieben (Hastedt 2024; Maaser/Walther, 2011). Im Kontext unterschiedlicher Bildungseinrichtungen, wie Schule, Hochschule oder Bildungseinrichtungen der Elementarpädagogik, werden vor allem Bildungskonzepte verfasst und dabei kontextspezifisch bestimmte Definitionen bevorzugt angelegt. Sie enthalten regelmäßig Verknüpfungen zum Wissenserwerb in Form von Lernen (Klafki 2007), aber auch Teilhabeaspekte und Gerechtigkeitsfragen werden diskutiert (Buwow 2025; Goudarzi 2025; Kahle et al. 2025).

Mit Einführung internationaler Vergleichsstudien, ungefähr zur Jahrtausendwende, trat der Bildungsbegriff in Konkurrenz zum *Kompetenzbegriff*. Die Entscheidung, in diesem Kontext nicht von Bildung, sondern von Kompetenz zu sprechen, hängt vor allem damit zusammen, dass der Bildungsbegriff schwer zu operationalisieren ist. Es müssten Verhaltensweisen beschrieben werden, die darauf hinweisen, dass im Verlauf einer Studie jemand Bildung erworben hat oder auch nicht. Kompetenzen sind leichter zu kategorisieren und dadurch messbar (Durdel 2002; Nieke 2002). Seither sind die begrifflichen Trennlinien im Diskurs durcheinandergeraten, weswegen in der Bildungsforschung in manchen Zusammenhängen von Bildung, in manchen von Kompetenzen und in wieder anderen von Erziehung gesprochen wird. Der Kompetenzbegriff ist zuletzt aufgrund der Vernachlässigung von den Bildungsidealen der Bildungsreform in den 1970er- und 1980er-Jahren in die Kritik geraten (Beier et al. 2025). Dazu gehört eine ganzheitliche Betrachtungsweise, denn Bildung zielt zwar insbesondere auf die intellektuellen Fähigkeiten ab, ist aber nicht auf formelle Settings angewiesen. Bildung wird häufig als ein prozesshafter, interaktiver und reflexiver Vorgang beschrieben (Langewand 1994). Menschen können sich selbst bilden, sich selbst zu unterrichten, gelingt im Gegensatz dazu nicht. Diese Definition betont die aktive Rolle des Individuums im Bildungsprozess sowie die Wechselwirkungen zwischen Lernenden und ihren sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Kontexten. Kompetenzen gelten im Gegensatz dazu als abrufbar und daher als operationalisiert messbar (Beier et al. 2025).

Bildung ist nicht auf den Erwerb von Wissen beschränkt, sondern mit *Persönlichkeitsentwicklung* verschränkt, insofern, als sich auch etwas in einer Person bilden kann. Dieser Aspekt ist häufig Diskussionsgrundlage in der Erwachsenenbildung, wenn etwa um die Unterscheidung zwischen Bildung, Ausbildung und Weiterbildung gerungen wird (Ebner von Eschenbach 2022; Kuper/Schemmann 2023; Tippelt/Hippel 2016). *Ausbildung* wird in Abgrenzung zu Bildung als zweckbestimmt betrachtet und darüber vom Bildungsbegriff abgegrenzt (Maaser/Walther 2011). Mit Ausbildung wird in der Regel ein erstmaliger, systematisch organisierter Bildungsprozess beschrieben, der auf Erwerb einer beruflichen Grundqualifikation abzielt. Diese finden in dafür geeigneten Organisationen statt, wie Berufsschulen, Ausbildungsstätten, Betrieben und berufsqualifizierenden Hochschulen. Es geht um das Erlernen beruflicher Handlungsfähigkeit und demnach steht ein kompetenzorientiertes Lernen im Vordergrund. *Weiterbildung* hingegen bezeichnet die Form des Lernens nach Abschluss der Erstausbildung und ist zentrales Feld der Erwachsenenbildung (Jütte/Bade-Becker 2016; Kuper/Schemmann 2023; Tippelt/Hippel 2016). Charakteristisch ist das hohe Maß an Selbststeuerung und Heterogenität der Zielgruppen und Lernformate (Kuper/Schemmann 2023; Rauner/Grollmann 2018; Schmidt-Hertha et al. 2020). Die Rolle von Universitäten und Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Ausbildung und Weiterbildung ist nicht eindeutig einem Bereich zuzuordnen

(Kuper/Schemmann 2023). Es wird argumentiert, Hochschulen seien Orte der akademischen Erstausbildung, da sie grundlegende wissenschaftliche Kompetenzen vermitteln, die durch Messbarkeit (Noten) zu Titeln und Abschlüssen führen, die zur Berufsausübung berechtigen. Formeller Kompetenzerwerb bildet insofern ein Legitimierungsinstrument, sagt aber nicht unbedingt etwas über den informellen Erwerb von Kompetenzen einer Person aus. Der Abschluss berechtigt für die Aufnahme einer professionellen beruflichen Tätigkeit, aber die Professionalität wird damit nicht automatisch hergestellt (Rupp 2023).

Bildung ist somit kein Handlungsformat, sondern ein *Reflexionsbegriff* zur Beschreibung der Selbst- und Weltverhältnisse eines Subjekts. Bildung vollzieht sich nicht nur intentional, sondern auch in widersprüchlichen, informellen und sinnlichen Erfahrungsprozessen und wäre somit nicht als Ziel pädagogischen Handelns, sondern als eine emergente Möglichkeit aus pädagogisch gerahmten und gesellschaftlich bedingten Erfahrungen zu verstehen. Zur Kategorisierung hinsichtlich sich voneinander unterscheidender pädagogischer Geltungsbereiche anhand der Kernkonzepte muss deshalb zwischen „formaler“ (Schule, Ausbildung, Hochschule), „nonformaler“ (Weiterbildung) und „informeller Bildung“ (Selbstwerdung des Subjektes) differenziert werden. Diese Differenzierung beschreibt jedoch keine inhaltlich trennbaren Bildungsformen, sondern unterscheidet Bildungsprozesse nach ihrem institutionellen Rahmen, Organisationsgrad und ihrer Zertifizierungsfunktion. Demnach findet formale Bildung in staatlich regulierten Bildungseinrichtungen statt, ist curricular strukturiert, zielgerichtet und mit anerkannten formalen Bildungsabschlüssen verbunden. Sie folgt einer expliziten Selektions- und Qualifikationslogik. *Nonformale Bildung* erfolgt außerhalb des formalen Bildungssystems, etwa in Volkshochschulen, Weiterbildungsmaßnahmen oder bspw. auch außerschulischen Jugendangeboten. Sie ist meist freiwillig, zielgerichtet, aber ohne staatlich anerkannten Abschluss. Der Grad der Strukturierung variiert stark. *Informelle Bildung* geschieht unbeabsichtigt, ungeplant und alltäglich. Sie ist nicht institutionell organisiert, oder auf formelle Settings angewiesen und entzieht sich didaktischer Steuerung, wirkt aber stark auf Selbst- und Weltverhältnisse ein. Diese Unterscheidung macht deutlich, dass Bildung nicht auf institutionalisierte Wissensvermittlung reduziert werden kann. Sie durchdringt Lebenspraxis, ist situiert, erfahrungsbasiert und strukturell ungleich verteilt. Sie bildet das Zentrum der Pädagogik, kann aber nicht auf Unterricht reduziert werden, da Bildungsprozesse zum einen nicht ausschließlich mit angeleitetem nachprüfbarem Wissenserwerb und Formalqualifikationen in Verbindung stehen und sich zum anderen subjektbezogene Bildungsprozesse der gezielten Steuerung entziehen.

2.1.1.5 Ableitung: Die Schwierigkeit der Abgrenzung

Die dargestellten zentralen Konzepte der Pädagogik sind häufig nicht trennscharf voneinander zu kategorisieren, sondern stehen in überlappender Verbindung zueinander, welche theoretisch erzwungene Differenzierungen, insbesondere in der Alltagspraxis unter Handlungsdruck, nur schwer aufrechterhalten lässt. Gleichzeitig sind pädagogische Handlungen nur bedingt standardisierbar, was in der Unberechenbarkeit des Sozialen begründet ist. In der Handlungspraxis werden Professionelle daher immer wieder mit Situationen konfrontiert, auf die sie nicht vorbereitet sind, oder für deren Bearbeitung sie noch keine Routinen ausgebildet haben. Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wurde, kann das bereits am Setting deutlich werden. Welche pädagogische Kernaufgabe in welcher Situation priorisiert zu bearbeiten ist, bleibt der Einschätzung der Pädagog:innen überlassen. Eindeutig ist lediglich, was ein formaler Rahmen vorgibt, wie bspw. der „Unterricht“ als Setting im Kontext Schule. Jedoch kann in diesem Setting dann sowohl Bildung, Erziehung oder Hilfe und noch mehr stattfinden. Ähnlich ist es, wenn der formale Rahmen und der Auftrag „Hilfe“ vorsieht, denn unter diesem Dach kann in der pädagogischen Handlungspraxis sowohl Erziehung, Bildung, als auch ein methodisch forcierter Lehr(-Lern)Prozess initiiert werden.

Dennoch muss aus wissenschaftlicher Perspektive differenziert werden, und zwar insbesondere hinsichtlich der Begriffe Unterricht und Hilfe, da sie jeweils zwei sich voneinander unterscheidende pädagogischen Traditionslinien als Mandat zugrunde liegen. Gemeinsam haben die beiden Disziplinen die Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche und ihre Bildungsprozesse. Unterricht und Hilfe sind zwar miteinander verbunden, aber ihre spezifischen Bedeutungen und Kontexte unterscheiden sich. Während „Unterricht“ oft als Teil des formalen „Bildungs“-Prozesses betrachtet wird, umfasst „Hilfe“ zusätzliche Unterstützung, die in verschiedenen Lebenssituationen benötigt werden kann. Sie bilden jeweils die zentralen Kernpunkte von zwei großen pädagogischen Teildisziplinen ab, der *Schulpädagogik* und *Sozialpädagogik/Soziale Arbeit*. Beides war in Form von Fürsorge bis Ende des 19. Jahrhunderts „eine gemeinsame Einheit und die allmähliche Trennung der Sphären ist eine Entwicklung“ (Graßhoff/Sauerwein 2022, S. 2), die durch das Fürsorgeerziehungsgesetz markiert wird. Die Forschung spiegelt diese Differenzierung insofern, als sich hier zwei weitestgehend voneinander unabhängige Forschungslinien etabliert haben, die wenig miteinander verwoben sind. „Ebenso sind Diskurse weitgehend getrennt und wenig systematisch aufeinander bezogen“ (ebd., S. 4). Unter diesen beiden großen pädagogischen Teildisziplinen Schulpädagogik und Sozialpädagogik/Soziale Arbeit sind zudem jeweils Ausdifferenzierungen von Handlungsfeldern zu identifizieren, wie bspw. im Bereich Soziales die Arbeit in Behörden, in Beratungsstellen, der Jugendhilfe, der Elementarpädagogik usw.. Im Bereich Schule wird u. a. zwischen Schulformen (Grundschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Berufsschule und

Sonder- bzw. Förderschule) unterschieden. Für beide Teildisziplinen werden Aufträge beschrieben und rechtlich verankert.

2.1.2 Zum Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Die beschriebenen Geltungsbereiche und die Kernkonzepte sind Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Diskurse und wirken darüber in die pädagogische Praxis hinein. Zugleich resultieren aus der pädagogischen Handlungspraxis immer wieder Fragen, Phänomene und Orientierungsbedarfe, welche wissenschaftliche Aufarbeitung erfordern. Somit stehen Theorie und Praxis bestenfalls in einem Wechselverhältnis zueinander. Als Dach für die pädagogisch Handlungspraxis bilden wissenschaftliche Bezugsdisziplinen einen Rahmen, der zum einen Orientierung bietet hinsichtlich der Angemessenheit der Handlung und deren Wirksamkeit und zum anderen den Geltungsbereich definieren und abzugrenzen hilft. Professionelles Handeln in diesem Sinne beschreibt den intendierten und gezielten Rückbezug auf fundierte und geprüfte Wissensbestände, die sich vom Alltagswissen unterscheiden.

2.1.2.1 Pädagogik als professionelle Handlungsform

Pädagogik bezeichnet die berufliche oder institutionalisierte Praxis von Erziehung, Bildung und Betreuung. Ihr Merkmal ist die Handlungsorientierung, das tatsächliche Tun. Sie ist situationsbezogen und bezieht sich auf das unmittelbare Soziale, auch dann, wenn ihr Planung vorausgeht. Die Form der Handlung und der Handlungsbezug sind abhängig von der pädagogischen Aufgabenstellung, dem Setting, in dem die Handlung stattfindet, dem Ziel und dem Organisationsbezug. Pädagogisches Handeln ist ein historisch gewachsenes, kulturell gerahmtes und sozial situatives Geschehen. Es ist durch die Spannung zwischen normativen Erwartungen, institutionellen Strukturen und subjektiven Lebenslagen geprägt. Eine sachlich fundierte Systematik muss sowohl die gesellschaftlichen Geltungsbereiche pädagogischer Praxis als auch die grundlegenden Handlungsformen und ihre wissenschaftliche Reflexion berücksichtigen.

Pädagogisch Praktizierende sind ständig „mit der Bewältigung konkreter Handlungsprobleme befasst“, wofür sie nach pragmatischem Wissen suchen, das sie direkt in Handlung übersetzen können (Lüders 1994, S. 569). Mit Erziehungswissenschaft sind Tätigkeiten zu bezeichnen, die der Wissenschaft zuzuordnen sind und sich mit Bildung und Erziehung beschäftigen. Pädagogik aber ist die „erzieherische und bildende Praxis sowie das unmittelbar darauf bezogene Nachdenken“ (ebd.). Die pädagogischen Berufsfelder werden wie einleitend beschrieben anhand ihrer Geltungsbereiche differenziert, denn die gesellschaftlichen Aufträge an pädagogische Handlungsfelder unterscheiden

sich nicht nur hinsichtlich der Zielgruppen, sondern auch im Hinblick auf zu erreichende Ziele. Damit gehen die Gestaltung von Setting, methodische Präferenzen, zeitliche und ökonomische Ressourcen, Kontrollinstrumente etc. einher. Bezugsdisziplinen insbesondere der beiden großen Teildisziplinen sind für die Schulpädagogik fachdidaktische Wissenschaften, aber auch Bildungswissenschaften, die sich mit der Didaktik und der Methodik des Lernens beschäftigen. Für Sozialpädagogik/Soziale Arbeit sind eher Soziologie, Psychologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, Philosophie und Gesundheitswissenschaft wichtige wissenschaftliche Bezugstheorien.

Die Professionalität der pädagogischen Handlung leitet sich aus der Reflexivität ab, indem Wissen und Können fallspezifisch miteinander verschränkt werden (Helsper/Tippelt 2011; Oevermann 1996, 2002; Schütze 1994b, 2015a). Drei Aspekte sind hierfür wesentlich, die *Handlungslogik*, hinsichtlich der Logiken, nach denen in der professionalisierten Berufspraxis gehandelt wird; das *Wissen* und das *Können*, bezüglich der Relation zueinander bei Professionellen; und die *Reflexivität*, im Hinblick auf die Bewältigung professioneller Aufgaben. Der „reflexive Handlungstypus“ wird als Idealtypus professionellen pädagogischen Handelns beschrieben, für den die Fähigkeit Voraussetzung ist, verschiedene Wissensbestände jeweils fall- und kontextspezifisch reflexiv miteinander in Beziehung zu setzen (Dewe/Otto 2018a, S. 197 ff.). Dazu gehört das Spektrum von Anforderungen und Bedürfnislagen von Adressat:innen, Klient:innen oder Schüler:innen, von Bildungsinstitutionen bzw. formellen und informellen Hilfesystemen, von Organisationen, für die sie arbeiten, oder sozialen Netzen sowie von ihren eigenen, bewussten und unbewussten Motiven, Haltungen und Kompetenzen. Während es in der Sozialen Arbeit als eine der Kernkompetenzen gilt, komplexe Problemlagen und widersprüchlicher Anforderungen aus der Rolle und der Person heraus zu bewältigen, ist es für Lehrpersonen zentral heterogenen Gruppen Wissensbestände zu vermitteln, die ihnen positive Bildungsverläufe ermöglichen. Auch sie erleben in ihren Handlungszusammenhängen widersprüchliche Anforderungen (Combe/Helsper 1996; Helsper 1996, 2002, 2009; Helsper/Tippelt 2011; Klafki 1977, 2007).

Pädagogik als professionelle Handlungsform wird demnach nicht ausschließlich über das Handeln an sich bestimmt, sondern vor allem über den der Handlung zugrundeliegenden Theoriebezug. Sie ist dann professionell, wenn sie sich theoriegeleitet als reflexive Praxis versteht. Sie basiert nicht lediglich auf Alltagserfahrungen, sondern auf wissenschaftlich fundierten Theorien zu Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen und Entwicklung. Die Professionalität ergibt sich dann aus der Verschränkung von Theorie und Praxis – nicht als Anwendung von Theorie als Technologietransfer, sondern durch das theoriefundierte prozesshafte Deuten, Entscheiden und Handeln unter Einbezug von ethischen, sozialen, politischen und kulturellen Kontexten. Pädagogisches Handeln ist dann professionell, wenn Pädagog:innen in der Lage sind, mit

unvollständigem Wissen in unvorhersehbaren Situationen verantwortlich und begründet zu handeln (Oevermann 1996, 2002). Pädagogische Professionalität besteht demnach in der Fähigkeit, unter Bedingungen von Ungewissheit und normativer Ambivalenz urteilsfähig zu handeln. Dies erfordert sowohl fallbezogenes Deutungsvermögen (Gröning/Schütze 2016; Oevermann 1996; Schütze 1993, 1994b, 1996a, 2021), als auch theoriegeleitete Reflexion (Dewe 2009; Dewe/Otto 2018a, 2010; Helsper 1996, 2001, 2002, 2009; Helsper/Tippelt 2011; Helsper et al., 1996; 2000; Schütze 1987, 1994b, 1996a, 2016b). Professionelles pädagogisches Handeln ist deshalb nicht durch Routinen ersetzbar, sondern entsteht in der reflexiven Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Anforderungen. Es ist keine Anwendung von technischem, rezeptartigem Wissen, sondern ein Prozess praktischer Urteilskraft.

Professionelle müssen die widersprüchlichen Aufträge und vielschichtigen Situationen in der Praxis einschätzen können und zugleich die damit zusammenhängenden Verunsicherungen und Ambivalenzen rational und emotional angemessen bewältigen (Schütze 1996a, 1996b; Helsper, 2002, 2009). Studierende stehen vor der Herausforderung der Aneignung und Einordnung analytisch-kognitiven Wissens einerseits sowie der Bedeutung praktischen Lernens und der Berücksichtigung emotionaler Prozesse beim Lernen, Beurteilen und Entscheiden andererseits. Dabei soll die Reflexion von Praxiserfahrungen helfen (Dewe/Otto 2010).

2.1.2.2 Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin

Die Akademisierung von pädagogischen Berufen und die damit einhergehenden begrifflichen Differenzierungsprozesse haben dazu geführt, dass die ursprünglich allgemeine Nutzung von „Pädagogik“ als Sammelbegriff kritisch betrachtet wird. Bevorzugt wird häufig der Begriff Erziehungswissenschaft, die sich als wissenschaftliche Disziplin mit der Erziehung und der Bildung von Menschen jeden Alters beschäftigt (Stein 2017, S. 11). Sie gilt als wissenschaftliche Disziplin, die Erziehungs- und Bildungsprozesse analysiert, beschreibt und erklärt. Ziel ist der Erkenntnisgewinn durch kritische Reflexion von Erziehung und Pädagogik als gesellschaftlich eingebettete Phänomene, nicht die direkte Handlung. Es könnte argumentiert werden, dass sich darüber ein doppelter Auftrag entwickelt hat, da zum einen unter dem Dach der Erziehungswissenschaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge erforscht werden sollen und zum anderen Vorschläge zu machen sind, wie Bildungs- und Erziehungspraxis gestaltet und verbessert werden können. Erziehungswissenschaftler Christian Lüders schreibt dazu (1994, S. 569), „[d]er Erziehungswissenschaftler fragt nach den historischen, institutionellen, begrifflichen und theoretischen Voraussetzungen und Implikationen des Erziehungs- und Bildungsbegriffs. Würde sich der Praktiker mit derartigen Problemen befassen, wäre er umgehend handlungs- und entscheidungsunfähig.“

hig; denn es würde genau das fraglich werden, wovon er notwendigerweise ausgehen muß, daß es nämlich Erziehung und Bildung gibt und daß sie praktisch möglich sind“. Damit markiert er einen wesentlichen Unterschied zwischen Wissenschaft und Praxis, nämlich den des Geltungsbereichs der jeweiligen Expertise. Gleichzeitig betont er die Interdependenz der Geltungsbereiche, denn für die Wissenschaft geht es weniger um „die Lösung praktischer Probleme und die Gestaltung pädagogischer Situationen“, sondern um die „distanzierte Analyse zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung“ (ebd.), ohne dabei unter direktem praxistypischen Handlungsdruck zu stehen. Das sei „handlungs- und entscheidungsentlastend“ (ebd.).

Aufgrund vielfältiger interdisziplinärer Verknüpfungen mit zahlreichen Bezugsdisziplinen kann zurzeit insgesamt eine gewisse Unschärfe bezüglich der Abgrenzung der Erziehungswissenschaft von anderen Disziplinen kritisiert werden. Andererseits ergeben sich gerade über diese Verknüpfungen mit Bezugsdisziplinen erkenntnisorientiert vielfältige Blickwinkel. Daraus kann eine Bündelung der Wissensbestände zugunsten mehrperspektivischer Forschung und Theoriebildung des Sozialen entstehen. Zugleich sollte nicht vernachlässigt werden, dass dieses Wissen für die Praxis anschlussfähig sein muss, um im Sinne von Professionalisierung nutzbar zu sein. Nach Schütze (1996b, S. 333) bildet insbesondere die empirische Wissensbasis Handlungsorientierung. Zugleich betont er die Notwendigkeit von Professionellen, in pädagogischen Kontexten Fallverläufe individuell analysieren zu können, ohne zu generalisieren und zu routinisieren, als grundlegende Fähigkeit (Schütze 1996a, S. 190 f.).

Hier sind in erster Linie die für Ausbildung und Studium verantwortlichen Akteur:innen gefragt, aber auch Sozialisationsprozesse im beruflichen Handlungsfeld durch die dort tätigen Professionellen. Gleichzeitig müssen (neue) Wissensbestände ihren Weg in die Praxis der bereits Praktizierenden finden, sodass diese ihr Handeln professionalisieren können. Allein durch die Vermittlung von Wissen jedoch ist der Schritt zum professionellen Handeln nicht getan. Die Praxis unterliegt häufig einer eigenen Logik, die nur bedingt bzw. nur sehr langsam verändert und an neue Erkenntnisse angebunden werden kann. Dabei sind die Ebenen der Bezugsdisziplin/ Profession, der Organisation, der Gruppe und des Individuums zu berücksichtigen. Erziehungswissenschaftliches Denken zielt nicht auf unmittelbare Steuerung, sondern auf das Verstehen pädagogischer Praxis im Kontext von Macht, Kultur, Subjektivität und Gesellschaft. Diese Differenz ist funktional notwendig, um theoretische Erkenntnis nicht auf kurzfristige Praxislösungen zu reduzieren. Gleichzeitig ist wissenschaftliche Reflexion dann besonders wirksam, wenn sie die Komplexität pädagogischer Situationen rekonstruieren kann, ohne diese normativ zu überformen.

2.2 Schulpädagogischer Geltungsbereich

Die Geltungsbereiche des Schulsystems lassen sich in vier interdependenten Gruppen darstellen: 1) der rechtliche Geltungsbereich, 2) der gesellschaftliche Geltungsbereich, 3) der räumlich-organisatorische Geltungsbereich und 4) der pädagogische Geltungsbereich. Der *rechtliche Geltungsbereich* leitet sich ab aus dem in Schulgesetzen und -verordnungen geregelten Bildungs- und Erziehungsauftrag und den Rechtsbeziehungen zwischen Schule und Schüler:in, den Erziehungsberechtigten sowie den sonstigen Personen, die für die Erfüllung der Schulpflicht verantwortlich sind. In Deutschland ergibt sich der rechtliche Rahmen aus den Schulgesetzen der Länder, denn laut Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Die allgemeine Schulpflicht legt die Anzahl von Jahren und das Alter fest, in dem Kinder und Jugendliche in den rechtlichen Geltungsbereich fallen und darüber in diesem Zeitraum an das Schulsystem gebunden sind.

Der erweiterte *gesellschaftliche Geltungsbereich* ergibt sich aus der Selektions- und Integrationsinstanz innerhalb einer Gesellschaft die Schule verkörpert. Durch die Vermittlung von Normen und Regeln sozialisiert Schule in bestehende gesellschaftliche Strukturen, reproduziert aber auch soziale Ungleichheiten (Bourdieu/Passeron 1971; Burow 2025; Illich, 1971; Goudarzi 2025; Mafaalani 2023). Ihr Einfluss nimmt an den Grenzen individueller Lebenswelten ab und konkurriert dort mit anderen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Peergroup oder Medien.

Der *schulische Geltungsbereich* ist *räumlich und organisatorisch* auf den institutionellen Raum beschränkt, der sich konkret auf den Unterricht und die schulischen Veranstaltungen bezieht (Helsper 2002; Helsper/Keuffer 2009; Klafki 1977). Außerhalb davon, etwa im familiären Kontext, hat die Schule keinen direkten Durchgriff, wohl aber mittelbare Wirkung. Der pädagogische Geltungsbereich erstreckt sich auf das Lernen von Wissen, Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen, die durch den rechtlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag definiert sind (Kunter et al. 2017; Terhart 1994b). Schule gilt als ein institutionalisiertes System zur gezielten Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Bildung (Buddeberg 2022; Hastedt 2024; Hornberg/Kahle et al. 2025; Möller et al. 2025). Ihr Einfluss ist auf Lern- und Sozialisationsprozesse innerhalb des schulischen Rahmens begrenzt und findet in der Regel in Gruppen (Klassen oder Lerngruppen) statt.

Bei Systematisierungsversuchen der erziehungswissenschaftlichen *Schulpädagogik* wurde hauptsächlich zwischen drei Linien unterschieden: 1) eine Theorie des pädagogischen Handelns unter schulischen Bedingungen; 2) eine Theorie des Lehrplans und des Unterrichts; 3) eine Theorie der Schule (Reh/Drope 2012, S. 154). Darin enthalten sind allgemeine Theorien der Schule, die Themenfelder Schulorganisation und Schulformen, Sozialisation in der Schule und Schulleben,

Theorie des Lehrberufs und Rolle von Lehrpersonen, Rolle und Verhalten von Schüler:innen, Theorien der Didaktik und des Curriculums, Theorie des Lehrens und Unterrichtstheorie, Unterrichtsanalysen, -forschung und -planung (Haag et al. 2013).

Unterricht bildet den Kern der schulpädagogischen handlungspraktischen Tätigkeit. Lehrpersonen gelten als gebildete Expert:innen für das Fach, welches sie unterrichten, und als akademische Expert:innen für das Lehren und Lernen (Heitmann 2024). Mit Unterricht sind Lernziele und deren Überprüfung verschränkt (Harring et al. 2022). Als Theorie des Unterrichts wird die Didaktik bezeichnet, die sich mit der Theorie und der Praxis des Lehrens und Lernens auseinandersetzt. Wobei Didaktik eher mit „Lehrkunst“ in Verbindung gebracht wird und Mathetik⁷ mit „Lernkunst“. Im engeren Sinne versteht man unter Didaktik die Wissenschaft vom Lehren,⁸ in Abgrenzung von der Mathetik, die sich als Wissenschaft vom Lernen versteht (Herzig et al. 2017, S. 265 ff.). Didaktik (das Was, Wozu und Warum der Lehre) ist laut Klafki (1977, 2007) zudem von der Methodik (dem praktischen Wie der Lehre) streng zu unterscheiden. Da es Lehrpersonen an erster Stelle mit Gruppen und erst an zweiter Stelle mit Einzelpersonen zu tun haben, werden fortwährend Gerechtigkeitsfragen, Transparenz in der Notengebung und zuletzt Differenzierung im Umgang mit Schüler:innen bzw. den Lerninhalten diskutiert (K.-O. Bauer 2002; Beier et al. 2025).

Das *institutionalisierte Lehren und Lernen* ist in Deutschland in differenzierende Organisationseinheiten unterteilt, die jeweils eigene schulpädagogische Theorien hervorgebracht haben. Diese sind zum einen nach Alter und zum anderen nach gemessenen Leistungsstand⁹ der Zielgruppe und der Abschlüsse unterteilt und diskutiert worden. Das ist zurückzuführen auf schulpädagogische Entwicklungen und Reformen, insbesondere zu Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre. Didaktische Konzepte und Optionen sind mit diesen äußeren Differenzierungen eng verknüpft. Sonderpädagogik bildet etwa seit den 1960er-Jahren einen Teilbereich der Schulpädagogik (ehemals Sonderschulpädagogik), dessen Entwicklung eng mit der Etablierung der Fachrichtung an Universitäten zusammenhängt. Während ursprünglich eine Trennung von „Bildungsfähigen“ und „Bildungsunfähigen“, vor allem zur Zeit des Naziregimes, praktiziert wurde (Exklusion), ist man in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg dazu übergegangen externe Orte für Zielgruppen zu schaffen (Separation). Ungefähr seit der Jahrtausendwende sind Bemühungen zu erkennen, junge Menschen mit Förderbedarf

7 Mathetik versteht Lernen als einen von den Lernenden organisierten aktiven, selbst organisierenden Prozess. Diese Definition schließt jede Art des Lernens ein und ist unabhängig von Lehrpersonen. Mehr dazu bei Hartmut von Hentig (1985).

8 Der Begriff leitet sich vom griechischen Wort „didasko“ ab, was übersetzt „lehren und belehren“ bedeutet.

9 Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Sonderschule, Berufsschule

Zugang zu den Orten zu verschaffen, an denen sich junge Menschen ohne Förderbedarf sich aufhalten (Integration), aber erst seit dem Jahr 2009 gibt es mit Verweis auf die UN-Konvention¹⁰ einen (Rechts-)Anspruch auf eine gemeinsame (Schul-)Struktur, die sich den Bedürfnissen der Menschen individuelle anpasst (Inklusion). Das Schulsystem erhielt daraufhin länderübergreifend den Auftrag, mehr zu Individualisieren und bspw. den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schüler:innen in das sogenannte „Regelschulsystem“ zu integrieren (Hänsel 2024).

Das stellte das Schulsystem, die einzelnen Organisationen und vor allem die einzelnen Lehrpersonen, stellenweise vor große Herausforderungen (Bräu 2024; Sturm 2023). Es zeigt sich, dass als Antwort darauf, insbesondere im Bereich der sonderpädagogischen Lehre und Praxis, pädagogische und therapeutische Verfahren des Lehrens vermischen (Brunsting et al. 2023). Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften, der kognitiven Psychologie und der Verhaltenstherapie werden als Ausgangspunkt für pädagogische und sonderpädagogische Überlegungen herangezogen und bilden die Grundlage für praktische Handlungsempfehlungen (ebd.). Interdisziplinäre Orientierung ist vor allem für die Soziale Arbeit typisch. Durch die Nutzung von speziell psychologischen und therapeutischen Bezügen und Ansätzen, wird eine gewisse Nähe zwischen Sonder- und Sozialpädagogik markiert, die auch in der historischen Entwicklungslinie (Gröning 2011), der Zielgruppe sowie dem Auftrag begründet ist. Im Zentrum ihrer jeweiligen pädagogischen Aufgabe steht nicht im selben Maße Bildung durch Unterricht, wie in der allgemeinen Schulpädagogik. Stattdessen enthält sonderpädagogische Förderung wesentlich mehr – auch individuelle – Aspekte von Erziehung und Hilfe, sowie Diagnose,¹¹ wenngleich sie ebenfalls im schulischen Raum stattfindet, auf messbare Lernerfolge abzielt und zu formalen Bildungsabschlüssen führen soll (Hänsel 2024). Diese Entwicklungen werden insbesondere von Mayer et al. (2024) in ihrem Buch „Schule und Pathologisierung“ als selektive und stigmatisierende Praktiken kritisiert.

Abgrenzung: Schulpädagogik und Soziale Arbeit

Zur Klärung des pädagogischen Geltungsbereichs von Schulpädagogik und auch zur Bestimmung des Verhältnisses zur gemeinsamen Bezugsdisziplin – der Erziehungswissenschaft – werden im Folgenden die aufeinander bezogenen Teildisziplinen Schulpädagogik und Soziale Arbeit hinsichtlich ihrer Handlungsbereiche, ihren Schnittstellen und Abgrenzungen untersucht. Darüber, so das Ziel, sollen Schnittstellen markiert, Unterschiede verdeutlicht und Überlappungen sichtbar gemacht werden.

¹⁰ von Deutschland 2009 ratifiziert

¹¹ Begutachtung, bzw. Feststellung von Förderbedarfen, Einleitung oder Durchführung von diagnostischen Verfahren.

Aus der Perspektive des Bildungssystems wird Soziale Arbeit „weitgehend als Ausfallbürge bedeutsam“ zumal sie „nicht den Bildungs- und Kultus-, sondern den Sozialressorts zugeordnet ist“ (Graßhoff/Sauerwein 2022, S. 3). Für die Soziale Arbeit oder die Sozialpädagogik bedeutet Schule häufig Ausgrenzung und sie wird „als Selektions- und Allokationsinstanz“ betrachtet (ebd.). Niemeyer (2009, 233 ff.) erläutert, mit Verweis auf Gertrud Bäumer, dass mit Sozialpädagogik¹² zu Ende des 19. Jahrhunderts Erziehung vornehmlich von Kindern gemeint war, die außerhalb von Schule und Familie stattfand. Die Einschränkung des Handlungsmodus der Erziehung wurde in der Folge eingeschränkt „auf einen kleinen Bereich des Umgangs mit Kindern, der nicht die Bildungs- und Aktivierungsaufgaben der Jugendhilfe angemessen erfasste“ (Hamburger 2012, S. 19), da es notwendig erschien, die Handlungsbereiche der Sozialpädagogik in Bezug auf Zielgruppen und Handlungsrepertoire auszuweiten. Ergebnis dieser Auseinandersetzung war, dass Unterstützung, Beratung, Begleitung, geplantes und strukturiertes Zusammenleben, Vermittlung von Informationen, soziale Ressourcen und materielle Hilfen, Reflexion und Bildung, Planung und Öffentlichkeitsarbeit Teil der Aufgaben sozialpädagogischen Handelns wurden. Vor allem aber die „institutionelle Zuordnung außerhalb von Familie und Schule ist problematisch geworden, weil wichtige Aufgaben der Jugendhilfe beispielsweise in der Familie wahrgenommen werden [sozialpädagogische Familienhilfe] und weil auch die Schule nicht frei von sozialpädagogischen Aufgaben gedacht werden kann [Schulsozialarbeit]“ (ebd.).

Sozialpädagogik ist auch im 21. Jahrhundert nach wie vor primär auf die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet, konzentriert sich demnach eher auf die Didaktik des Lehrens und des Vermittelns, während Sozialarbeit einen breiteren Fokus hat und sich auch mit Erwachsenen in schwierigen Lebenslagen befasst (Niemeyer 2009, 2010). Der Fokus liegt auf der Entwicklung von Kompetenzen, sozialen Fähigkeiten und der Integration in das Bildungs- und Berufssystem. Sozialpädagogik konzentriert sich in erster Linie auf die Erziehung und Bildung von Individuen, mit dem Ziel, die persönliche und soziale Entwicklung zu fördern und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dazu könne auch Wissen vermittelt werden, falls dieses den Individuen fehlt und ihnen ermöglicht, innere und äußere Ressourcen in Anspruch zu nehmen. Sozialpädagogik wird als eine „beraterische Handlungsform“ beschrieben,

12 Der Begriff Sozialpädagogik wurde historisch betrachtet „überwiegend als Bezeichnung für eine besondere pädagogische Praxis zur Lösung bestimmter sozialer Probleme verwendet“ (Hamburger 2012, S. 19). Diese habe vor allem mit „erzieherischen Probleme der ‚sozialen Frage‘ des 19. Jahrhunderts, von Massenarmut und -elend“ in Verbindung gestanden (ebd.) und später „im Wesentlichen mit der Praxis der Jugendfürsorge und Jugendpflege, die durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924 in einschneidender Weise institutionalisiert worden war“ (ebd.).

die sich insbesondere in der Krisenpädagogik sowie in der Subjektivierungs- und Identitätsarbeit manifestiert, beschrieben (Ried 2017, S. 458).

Die Zentralstellung von informellen Bildungsprozessen in der Sozialpädagogik wird damit nicht widerlegt, sondern ergänzt um die Berücksichtigung der für Bildungsprozesse typischen Machtasymmetrien. Denn insbesondere in Feldern der aktivierenden Sozialpädagogik¹³ bewegen sich die Professionellen im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle (Dollinger/Raithel 2006). Erziehungs- und Bildungsprozesse, vor allem wenn sie an Erwachsene gerichtet sind, haben dann normative Ansprüche und dienen der Anpassung von Individuen an gesellschaftliche Strukturen unter dem Deckmantel der Hilfeleistung (Hamburger 2012, S. 38 ff.). Sozialpädagogik ist insofern von Sozialarbeit zu unterscheiden, als sie die Aufgabe hat, Menschen „Bildungsanregungen und -unterstützung zu geben und dies auch in und nach Krisen“ (Wunsch 2025, S. 19). Die Zielgruppe der Sozialarbeit ist breiter und umfasst Menschen aller Altersgruppen, die in sozialen, wirtschaftlichen oder psychischen Notlagen sind. In der Sozialpädagogik kommen daher eher erzieherische Methoden zum Einsatz, wie Gruppenarbeit, Spiel- und Freizeitpädagogik sowie individuelle Förderpläne. In der Sozialarbeit hingegen sind die Methoden vielfältiger und beinhalten Beratung, Case Management, Netzwerkarbeit und Krisenintervention (Niemeyer 2010). Die Sozialarbeit ist im Vergleich zur Sozialpädagogik stärker auf die konkrete Problemlösung ausgerichtet (Dewe et al. 1992; Galuske 2011; Geißler/Hege 2001; Thiersch 2014a; Thole 2016; Wunsch 2025).

Es kann demnach argumentiert werden, dass Sozialpädagogik eher mit Bildung und Erziehung im Rahmen des Sozialen assoziiert wird, während sich Sozialarbeit auf die Unterstützung und die Lösung von sozialen Problemen konzentriert. Beides ist jedoch eng miteinander verbunden und ergänzt sich in vielen Bereichen. Obwohl die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede, „die zwischen einer *genuin* pädagogischen und einer sozialarbeiterisch-fürsorgerischen Sozialen Arbeit bestehen“ (B. Hoffmann 2025, S. 42), bislang nur oberflächlich bearbeitet wurden, kann angenommen werden, dass Trennlinien eher theoretisch konstruiert sind, als dass sie sich in der Praxis als relevant herausstellen.¹⁴ Soziale Ar-

13 Am stärksten im SGB II ausgeprägt

14 In Ausbildung, Wissenschaft und Praxis hat sich etabliert, nicht mehr scharf zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu unterscheiden, sondern stattdessen die übergeordnete Bezeichnung Soziale Arbeit zu verwenden. „Soziale Arbeit als Wissenschaft setzt sich aus Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik zusammen“ (Wunsch 2025, S. 29). Die Bezeichnung Soziale Arbeit umfasst somit sowohl Wissenschaft als auch Tätigkeiten der Berufsgruppen Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es Partizipationsmöglichkeiten einzufordern (ebd. S. 19). Dafür greift sie in gesellschaftliche Zusammenhänge ein und thematisiert Gerechtigkeitsfragen. Insbesondere sorgt sie dafür, dass Menschen aus schwierigen Lebenssituationen Unterstützungen erhalten und in gesellschaftliche Zusammenhänge integriert werden können. Historisch betrachtet wurde der Begriff der Sozialpädagogik überwiegend als ein spezifisches Konzept zur Lösung sozialer Probleme verwendet, insbesondere der erzieherischen

beit versteht Niemeyer (2009) übergeordnet als einen professionellen Handlungsbereich, der sich mit der Unterstützung von Individuen und Gruppen in sozialen Schwierigkeiten beschäftigt. Er betont, dass Soziale Arbeit sowohl präventive als auch intervenierende Maßnahmen umfasst und auf die Verbesserung der Lebensbedingungen von Klient:innen abzielt (ebd.).

Im Vergleich dazu zielt die Schulpädagogik im formellen Kontext Schule auf die Verbesserung der Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen ab. Schulpädagogisches Handeln ist speziell auf den formellen und informellen Bildungsbereich innerhalb von Schulen ausgerichtet. „Schulen sind Institutionen zur gemeinsamen und planmäßigen Erziehung und Unterrichtung der heranwachsenden Generation“ (Meyer/Vogt 1997, S. 22), denen sich Kinder und Jugendliche aufgrund der allgemeinen Schulpflicht nicht entziehen können. Diese Teildisziplin beschäftigt sich hauptsächlich mit der Theorie und der Praxis des Lehrens und Lernens in schulischen Kontexten. Zielgruppen sind in erster Linie Schüler:innen sowie Lehrpersonen und in zweiter Linie das gesamte schulische Umfeld. Schulpädagogik ist somit untrennbar mit dem Schulwesen verbunden und findet vorrangig in Schulen, aber auch in Ausbildungsstätten und anderen Bildungseinrichtungen Anwendung. Im Bereich der beruflichen Ausbildung findet eine Verschränkung zwischen Schulpädagogik und betrieblicher Ausbildung statt, wodurch sie sich deutlich von der Sozialen Arbeit unterscheidet, der Mandate für die Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft anhaften. Während die Soziale Arbeit, auch in der Spezifizierung der Sozialpädagogik, eher integrativ mit dem Fokus auf der Entwicklung von Personen und deren gesellschaftlicher Teilhabe unter Berücksichtigung der gesamten Lebenslage arbeitet (Dewe 2005; Dewe et al. 1992; Mührel 2019; Mührel/Birgmeier, 2009; Mührel/Röh 2008), verwendet die Schulpädagogik spezifische didaktische Konzepte und Methoden, die explizit auf die schulische Bildung ausgerichtet sind. Dazu gehören Lehrplangestaltung, Unterrichtsplanung und -evaluation sowie die methodisch strukturierte Förderung von Lernprozessen von und in Gruppen (G. Becker et al. 2007; Helsper/Keuffer, 2009; Herzig et al. 2017; Terhart 1994b, 1996, 2011; Wenzel 2002). Übergeordnetes Ziel von schulpädagogischen Prozessen ist immer die Vergabe von Abschlüssen. Das tun schulpädagogische Professionelle unter besonderen institutionellen Rahmenbedingungen, die stark hierarchische und komplexe Organisationen herausgebildet haben (Schütze 1996a). Diese haben zwar einerseits einschränkenden Charakter, sind aber andererseits auch von großem Nutzen, indem sie strukturieren und Handlungsabläufe vernetzen (ebd., S. 221).

In den 1990er Jahren sei laut Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke in der Erziehungswissenschaft allgemein „ein Paradigmenwechsel von Erziehung

Herausforderungen des 19. Jahrhunderts. Diese Problematiken standen im Kontext von Massenarmut und der Jugendfürsorge, welche durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924 institutionalisiert wurde.

zu Lernhilfe“ (1996, S. 403) angestoßen worden. Allerdings sei das vor allem in der Sozialpädagogik zu beobachten gewesen. In der Schulpädagogik dominiere „zweckrationale Didaktik und Methodik“ (ebd.), vor allem im Umgang mit Randgruppen. Diese werden, sofern sie sich nicht den an sie gerichteten Erwartungen und Zielen unterwerfen, sanktioniert oder sogar ausgeschlossen (Ellinger 2022, 76 ff.).¹⁵ Im schulischen Kontext wird die Zuständigkeit für Randgruppen dem Teilbereich der Sonderpädagogik zugewiesen. Diese beschäftigt sich allgemein mit der schulischen und außerschulischen Erziehung und Förderung von Menschen mit Behinderung, im Sinne einer Hinführung zur Selbstständigkeit oder aber der Erhaltung von Fähigkeiten und Funktionen (§ 75 SGB IX). Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf findet an Schulen des allgemeinen Lernens (allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen), an ausgewiesenen und auf Schwerpunkte spezialisierten Förderschulen sowie an Schulen für erkrankte Personen statt. Die schulische sonderpädagogische Förderung umfasst körperliche und geistige Behinderungen, Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte: Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung) (<https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>, abgerufen am 25.04.2025). Die Trennlinie der Disziplinen Schulpädagogik und Soziale Arbeit lässt sich am ehesten über den Organisationsbezug argumentieren, was für die Schulsozialarbeit allerdings potenziell problematisch ist, da sie inhaltlich zuständig ist für soziale Fragen an der Schnittstelle von Gesellschaft und den Lebensbedingungen von Menschen, aber formal der Schulpädagogik mit ihrer Orientierung an der Erreichung des bestmöglichen Schulabschlusses zugeordnet ist. Sie befinden sich dann im Spannungsfeld zwischen zwei sich entgegenstehenden Handlungslogiken. Zugleich werden damit der hinreichend beschriebene unbestimmte Status, Machtverhältnisse und die daraus resultierenden Schwierigkeiten im Handlungsfeld Fuß zu fassen erklärbar (K. Baur/Zipperle 2023; Knoche 2023; Thieme et al. 2023). Eine andere Möglichkeit wäre es, die Trennlinie an der jeweiligen Zielsetzung der pädagogischen Handlungslogik zu ziehen, wodurch sich ein Dilemma sowohl für die Sonderpädagogik als auch für die allgemeine inklusive Schulpädagogik ergeben würde. Das Erreichen von optimalen formalen Bildungsabschlüssen steht ggf. im Widerspruch zu realistischen individuellen Bildungszielen und -möglichkeiten. Vertreter:innen der Disziplinen müssten sich dann täglich inhaltlich und pädagogisch der Tatsache stellen, dass es zum Erreichen eines bestmöglichen Abschlusses für manche Kinder mehr braucht, als das Lernen von Inhalten des Lehrplanes, da junge Menschen nicht ausschließlich als Theoriewissen-Lernende, sondern mit ihrer Biografie, ihren

15 Vgl. auch Hänsel (2024).

sozialen Prädispositionen und ihrer ganzen Lebenswelt im Klassenraum sitzen (Böhmer 2025; Seukwa/Wagner 2021).

Bildung ist zentrales Element des Pädagogischen. Die Konnotation allerdings unterscheidet sich in den beiden großen Teildisziplinen der Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit, wodurch sich auch Auswirkungen auf das Berufsverständnis ergeben. Während es in der Sozialen Arbeit verwoben ist mit Hilfeleistung bei einer Problemstellung im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe, zielt die Schulpädagogik auf die Optimierung der Gestaltung von Bildungsverläufen ab. In beiden Disziplinen bildet Beratung einen zentralen Zugang, eine Methode oder eine Schlüsselfunktion bei der Unterstützung und der Anregung von Bildungsprozessen (A. Bauer et al. 2012; Dewe 2009; Dewe/Schwarz 2013; Gröning 2011, 2015, 2010). Grundsätzlich lässt sich festhalten, während Schule auf Selektion und Normierung abzielt, ist Soziale Arbeit oft kompensatorisch und an individuellen Lebenslagen orientiert. Die Rationalitäten beider Felder sind nicht einfach kompatibel. Aus den vielfältigen Handlungsanforderungen und Erwartungen sowie den daran geknüpften Zugangs- und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten durch Formalqualifikationen in Form von Bildungsabschlüssen ergibt sich im Geltungsbereich der Schulpädagogik eine besondere Fokussierung auf die Rolle, die Kompetenzen und die Persönlichkeit der vermittelnden, steuernden und selektierenden Instanz – der Lehrperson.

2.2.1 Funktion und Rollenbilder der Lehrperson

Zu einzelnen Aspekten der Diskussion bezüglich einer modernen, an die Anforderungen des digitalen und inklusiven Zeitalters angepassten professionellen Lehrperson liegen Strukturierungsversuche vor. Forschungsarbeiten zur Professionalisierung in der Zeit nach PISA bis dato folgen jeweils ihren etwaigen rahmenden Denkschulen und methodologischen Positionierungen. Insbesondere professionssoziologische Zugänge unter erziehungswissenschaftlichem Dach werden verstärkt zitiert (Combe/Helsper 2023; Helsper/Böhme 2008; Helsper/Tippelt 2011; Terhart 2011; Wernet 2004).

Die Forschungsansätze lassen sich grob in vier Zugänge gruppieren, die spezifischen Annahmen und Ansätzen folgen. Dabei stehen mal die professionellen Wissensdimensionen des Berufs (Schubarth/Pohlenz 2006; Stender et al. 2021; Ziemer 2009), mal strukturtheoretische Untersuchungen des Handlungsfeldes (Dzengel et al. 2012; Griewatz 2021; Heinrich/Klenner 2020; Wernet 2004, 2006, 2009b; Wernet/Kreuter 2007), mal Interaktion und Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht (Breidenstein 2002; Breidenstein/Schütze 2008; Schnitzer et al. 2023) oder auch die Lehrperson mit ihrer Biografie, Persönlichkeit und (Selbst-)Reflexionsfähigkeit im Vordergrund (A. Braun 2017; Hinzke 2018; Kosinár 2014; Vogel 2019; Völschow/Kunze 2021). Diese Zugänge sind nur

stellenweise miteinander verbunden, so dass eine umfassende und systematische Diskursanalyse an dieser Stelle als Desiderat markiert werden muss.

Dem *kompetenzorientierten Ansatz* nach erfolgt Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen „in qualitativ sich unterscheidenden Stufen durch zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten mit Erfahrungswissen“ (Bonnet/Hericks 2014, S. 5). Der *strukturtheoretische Ansatz*, vor allem von Ulrich Oevermann, Werner Helsper und Andreas Wernet vertreten, ist von Antinomien geprägt, welche Ausdruck der Tatsache sind, „dass professionalisiertes Handeln einen Handlungstyp bildet, der gegenüber ‚Fremden‘ ein soziales Handeln vorsieht, wie es eigentlich lediglich in Vergemeinschaftung stehenden Akteuren vorbehalten ist“ (Bonnet/Hericks 2014, S. 6f.). Der *berufsbiografische Ansatz* hingegen lenkt den Blick weniger auf die Struktur, als auf die individuelle Person und die Ausbildung von Persönlichkeit. Entwicklungsprobleme im Prozess der Rollenübernahme stehen dabei im Zentrum der Betrachtung und fokussieren vornehmlich personenbezogene, soziale und biografische Ressourcen (vgl. hierzu auch Terhart 2011; Vogel 2019). Andere Autor:innen unterteilen Professionsforschung im Handlungsfeld Schule in fünf Ansätze, zu denen auch der strukturtheoretische und der kompetenzorientierte Ansatz (hier *Expertenansatz*) gehört. Darüber hinaus wird der *Persönlichkeitsansatz* genannt, welcher im Kern dem berufsbiografischen Ansatz zugeordnet werden kann. Zudem werden *Aktionsforschung* und *kulturtheoretische Perspektiven* genannt (A. Braun 2017, S. 13 ff.).

Forschende in der Tradition Oevermanns haben sich vorrangig mit Profession und Professionalisierung der Schulpädagogik beschäftigt. Sie plädieren aus strukturtheoretischer Perspektive für weitreichende Schulreformen und nennen den Lehrberuf selbst „professionalisierungsbedürftig“ (Bonnet/Hericks 2014; Oevermann 1996; Terhart 2011). Denn ein strukturlogisches Grundelement der professionellen Beziehungs- und Handlungspraxis besteht darin, dass die Bearbeitung von Problemen die „Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Stichweh 1994, S. 373) betrifft was das gegenseitige Einverständnis für die Zusammenarbeit mit Klient:innen erforderlich macht. Der individuelle Bildungsprozess von Schüler:innen kann als eine permanente Krise aufgefasst werden. Das von Oevermann vorgeschlagene professionalisierte Arbeitsbündnis muss aber im schulpädagogischen Kontext täglich neu hergestellt werden, sonst scheitert es an der allgemeinen Schulpflicht, welche die Freiwilligkeit eines solchen Arbeitsbündnisses konterkariert (Oevermann 2003). Bei dieser täglichen Herstellungspraxis sind Schulpädagog:innen auf einen stabilen Beziehungsraum angewiesen, für dessen Gestaltung sie verantwortlich sind. Bei den Versuchen, die Ausbildung von Lehrpersonen zu professionalisieren, sollte daher dem individuellen Fallverstehen auf der Basis der stellvertretenden Krisenbewältigung ein weitaus größerer Stellenwert als bisher zukommen, so Oevermann (ebd.).

Der Schulforscher Ewald Terhart vertritt in seinen seit Ende der 1980er-Jahre zahlreich erschienenen Publikationen die These, die Professionalität von Lehrpersonen sei ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem. Der „Prozess der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen [sei] entlang dem biographischen Leitmotiv der Entwicklung von beruflicher Identität“ (Terhart 2001, S. 28) definiert. Dieser Prozess sei ein aktiver und konstruktiver Prozess der „Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes“ (ebd., S. 125).

Die implizite Unterstellung, Professionalität sei ausschließlich biografisch geworden und damit individuell, vernachlässigt die institutionellen Rahmenbedingungen und verlagert die staatliche Verantwortung auf das Individuum. Sie bildet damit implizit die Grundlage für die Verweigerung institutioneller Zuständigkeit und macht möglich, dass weiterhin Generationen von Lernende Lehrpersonen ausgesetzt werden, die diese biografisch verortete Aufgabe nicht bewältigt haben. An professionelle Lehrpersonen zu geraten, wäre demnach einfach Glückssache. Diese unterkomplexe Annahme führt selbstredend zur Kritik, dass „unabhängig von der konkreten Person, dem jeweiligen Selbst, der jeweiligen Berufsbiografie und dem professionellen Habitus ein Idealentwurf oder ein ‚Leitbild‘ des professionellen Lehrers zu formulieren“ sei (Helsper 2002, S. 95). Zugleich wird die Bedeutung der Entwicklung eines beruflich professionellen Habitus nicht in Abrede gestellt. Demzufolge müssten sowohl strukturelle Elemente, etwa in Form von entsprechenden Angeboten und evtl. Kontrollinstanzen, als auch Elemente zur Förderung und Reflexion eines leitbildorientierten beruflichen Habitus in der (Aus-)Bildung von Pädagog:innen implementiert werden. Die angeleitete Reflexion der praktischen Tätigkeit würde, so die Annahme, Professionalisierungsprozesse fördern (ebd.).

Für die Lehrpersonen selbst, die sich in komplexen und zum Teil widersprüchlichen Organisationskontexten bewegen (Schütze 1996b) und damit täglich auf der Handlungsebene einen Umgang finden müssen, bleiben ihre konkreten Aufgabenbereiche oft unklar. In welchen Teilen sind sie nun zuständig für Erziehung oder Bildung und welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen sie in welchem Umfang, um den Aufgaben gerecht zu werden (Böllert/Nieke 2002; Wenzel 2002)? Diese und andere Kernfragen beschäftigen die Erziehungs- und Bildungswissenschaft bereits seit der Institutionalisierung des Lehrberufs (Terhart 1996, S. 448). Verschiedene pädagogische Traditionslinien haben darauf unterschiedliche Antworten gegeben. Immer, so Terhart, „geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muß, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermittelt, erwerben und aufrechterhalten läßt (Aus- und Weiterbildung)“ (ebd.). Das Spannungsverhältnis, in dem sich Lehrpersonen in ihren Organisationen bewegen (zwischen Individualismus und Berufskultur), bezeichnet Terhart (1996, S. 458 ff.) als maßgeblich für schulpädagogische Professionalisierungsverhältnisse. In diesem Spannungsverhältnis sei für die Individuen prinzipiell jede pädagogische Positionierung möglich (ebd.,

S. 448 f., S. 454 f. & S. 458 f.). Diese sei zwar von der pädagogischen Grundausrichtung einer spezifischen Schule durch ihr Konzept eingegrenzt, was aber nicht einschränkend wirke, solange die formalen organisationalen Rahmenbedingungen und -vorgaben insgesamt erfüllt seien (ebd., S. 460 ff.). „Auf der Ebene des konkreten beruflichen Handelns bleibt immer noch Raum für Eigenbestimmung, Selbständigkeit, von Umdefinition, ja: von Abwehr“ (ebd., S. 462). Es gehöre zu den impliziten Normen der Berufskultur, dass sich Lehrpersonen nicht gegenseitig in ihre Arbeit einmischen, was einer Professionalisierung durch Kollektivierung, mitsamt den damit einhergehenden sozialen Kontrollmechanismen, entgegenstünde (ebd., S. 463). Abweichungen von dieser Norm als Einmischung zu verstehen und sich dagegen zu wehren, diene dem Aufrechterhalten des eigenen Schutzraums in der Organisation. Diese Haltung, auch wenn sie nicht alle Lehrpersonen teilen, sei in der Regel keine „persönliche Eigenart“, sondern ein Resultat der Strukturen:

„Unterrichten ist ein Arbeitsprozeß, der bei unklaren und zum Teil widersprüchlichen Zielen unter sehr großen operativen Unsicherheiten und nur bedingt möglicher Wirkungskontrolle verläuft, dabei jedoch unausweichlich ein hohes Maß an persönlichem Involviertsein mit sich bringt. Eine Folge dieser strukturellen Situation ist ein konstantes Gefühl des Versagens angesichts hoher Erwartungen. In dieser Lage werden Formen kollegialer Kooperation, wird bei Austausch über konkrete Fragen und Probleme der Unterrichtsführung von den einzelnen als Risiko, wenn nicht gar als Bedrohung wahrgenommen.“ (ebd., S. 464).

Schule als Instrument gesellschaftlicher Steuerung und Normierung wirkt sich in vielerlei Hinsicht auf Akteur:innen des Schulsystems aus (Bröcher 2021). Nicht nur Schüler:innen sind normierten Testverfahren, Beurteilung und Bewertung ausgesetzt, sondern auch Lehrpersonen – insbesondere in der Phase des Übergangs und der beruflichen Sozialisation sind diesen Verfahren ausgesetzt (Kosinár 2014). Daran wird die besondere Normierungsfunktion von Schule deutlich. Angehende Lehrpersonen sind besonders beschäftigt mit der Unterscheidung zwischen dem, was an Innovation aus der Wissenschaft kommt, und dem, was in der Praxis umgesetzt wird bzw. werden kann. Problematisch ist, dass innovative Ideen und Konzeptionen häufig nicht unmittelbar in die Schulen transportiert werden können, da diese Teil eines staatlich organisierten Bildungssystems sind, welches streng hierarchisch geregelt ist. Grundlegende Veränderungen sind demnach immer in Kooperation mit Institutionen der Bildungsadministration umzusetzen, die als Exekutive bürokratisch organisiert und abhängig von der Legislative sind. Kommen angehende Lehrpersonen neu an die Schulen, insbesondere in längeren Praxisphasen oder im Vorbereitungsdienst, werden sie folglich mit dieser Diskrepanz konfrontiert (Munderloh 2018; Nix 2020; Pille 2013; Schubarth/Pohlenz 2006; Schubarth et al. 2007; Strietholt/Terhart 2009)

Unter Berücksichtigung professionstheoretischer Befunde, die vor allem das Besondere und das Typische der professionellen beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen beschreiben, könne laut Bonnet und Hericks (2014) speziell von drei Aspekten gesprochen werden. Der erste sei „ein klar definierter Kernbereich des Handelns“ (ebd., S. 4), nämlich explizit der Unterricht. Denn „mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung [stelle Unterrichten] den zentralen Bereich“ (S. 4 f.) des Handelns dar. Der zweite Aspekt sei die „Unhintergebarkeit der eigenen Person“, da Lehrpersonen stets als „ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt“ (ebd.) sind. Dazu gehöre die biografisch beeinflusste Art und Weise, wie jemand unterrichtet, den Lernenden und anderen Akteur:innen begegnet und die eigene Rolle ausgestaltet. Gleichzeitig verkörpern sie „die Institution bzw. Organisation, für die bzw. in der sie tätig sind – das Schulsystem und die einzelne Schule“ (ebd.). Als dritten Aspekt nennen Bonnet und Hericks im Anschluss an Oevermann, dass es Professionen generell „mit Krisen- oder Umbruchsituationen im Leben von Menschen zu tun“ (ebd.) haben. Ihre Arbeit sei dann gefragt, wenn es Krisen von Adressat:innen zu bewältigen gebe, und „Professionelle verfügen dann über ein ‚lizensiertes Eingriffsrecht‘ in die personale Integrität anderer Menschen, das sich ethisch nur dadurch rechtfertigen lässt, dass es wertgebunden darauf abzielt, die Klienten bei der Lösung ihrer Krisen zu unterstützen“ (ebd., S. 5). Für Lehrpersonen sei zusätzlich zu berücksichtigen, dass durch sie potenziell Krisen ausgelöst werden können, was mit dem Kernauftrag zusammenhänge. Die mit Lehren verknüpften notwendigen benotenden Handlungen führen dazu, dass „Lehrpersonen permanent in den Bereich der persönlichen Integrität der Lernenden eingreifen. Ein Beispiel sind schulische Leistungsbewertungen, die potenziell verletzende und enttäuschende Situationen darstellen, die für die Schüler/innen nicht nur in ihrer spezifischen Rolle, sondern als ganze Personen objektiv folgenreich sein können“ (Bonnet/Hericks 2014, S. 5). Auch in dieser Argumentation zeichnet sich eine Form dauerhafter Ungewissheit ab, die in der Natur des Sozialen liegt und nicht wegstrukturiert werden kann, also auch im Unterricht eine Rolle spielt und nach Flexibilität im Umgang mit Unerwartetem ruft – aufseiten von Lehrpersonen ebenso wie aufseiten von Schüler:innen (Gruschka 2018).

Lehrpersonen sind Vertretende einer der „mächtigen Professionen“ (Schütze 1996a, S. 227), zu denen auch Medizin, Jurisprudenz und Psychologie gehören. Ihre Macht erhalten sie u. a. dadurch, dass die ihnen Anvertrauten (Kinder und Jugendliche) rein rechtlich nicht selbst darüber entscheiden können, ob sie anvertraut werden wollen und darüber hinaus, wem sie anvertraut werden. Die allgemeine Schulpflicht regelt das äußere Arbeitsbündnis. Lehrpersonen müssen sich insofern nicht um ihre Schüler:innen bemühen, außer wenn sie zum Zwecke des Lernerfolgs auf eine gemeinsame Verständigung abzielen. Lehren können Lehrpersonen auch ohne Interesse an den Lernzielen von Schüler:innen. Der Grundkonflikt könnte sich demnach im Spannungsverhältnis von Fach- und

Erziehungskompetenz abzeichnen (Wenzel 2002, S. 186). Das unterscheidet die praktische Schulpädagogik maßgeblich von der praktischen Sozialen Arbeit, denn die „bescheidene Profession“ (Schütze 1992, S. 132 ff.) kann sich in den meisten Tätigkeitsfeldern¹⁶ nicht auf einen ähnlichen Pflichtrahmen berufen und ist entsprechend deutlich stärker auf Verständigung mit ihren Klient:innen angewiesen, woraus neben notwendigen Wissensbeständen der konkreten Tätigkeit die zentrale pädagogische Aufgabe resultiert. Zudem haben Lehrpersonen die gesellschaftliche Lizenz zur Beurteilung und Bewertung, was ihnen in Bezug zu Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigten eine mächtige Position verleiht. Von ihren Bewertungen hängen Ressourcen und Möglichkeiten junger Menschen ab (Sauter 2012). Dennoch tun sie das in einem Organisationszusammenhang und im Auftrag der Gesellschaft.

Die Aufgaben einer Organisation konkretisieren ihren gesellschaftlichen Zweck und formulieren somit die von der Gesellschaft erwarteten Leistungen. Je nach Aufgabe und Zweck resultieren daraus spezifische Handlungsanforderungen und -ziele. Mit der Zweckgebundenheit von Organisationen gehen auch Kompetenzerwartungen an ihre Mitglieder einher, die im Kontext Schule als Formalqualifikationen langwierig erlangt und nachgewiesen werden müssen. Sind Handlungsanforderungen und Aufgaben zeitlich und inhaltlich konstant, „unterliegen die Handlungsvollzüge Regeln und Routinen“ (Strikker/Timmermann 2009, S. 156). Wechseln sie häufig, „lassen sich regelhafte und routinierte Handlungsvollzüge nur schwer entwickeln, sind die Handlungsvollzüge stärker situativ bestimmt“ (ebd.). Das bedeutet, „regelhafte Handlungsvollzüge sind stärker durch die Organisation und ihre Struktur bestimmt, innovative oder fallweise Handlungsvollzüge sind stärker durch die handelnden Personen selbst strukturiert und bestimmt“ (ebd.). Schule und pädagogisches Handeln in Schule unterliegen strengen zeitlichen Abläufen und Regelungen. Es ist demnach davon auszugehen, dass sich diesbezüglich feste Regeln und Routinen ausgebildet haben. In sozialpädagogischen Handlungsfeldern sind Handlungen, sofern sie nicht in behördliche Abläufe eingebunden sind, häufig stärker situativ und unstrukturiert als in schulischen Kontexten. Fallweise Handlungsvollzüge werden sich in der Schule daher deutlich schwieriger durchsetzen lassen, denn obgleich Lehrpersonen innovative Ansprüche an sich haben und fallbezogen arbeiten wollen, läutet der Schulgong das Ende der Unterrichtsstunde ein und begrenzt damit ihren Handlungsrahmen. Dadurch erhält die Dimension der zeitlichen Rahmung eine hohe Bedeutung. Nichtsdestotrotz haben Lehrpersonen innerhalb ihres Unterrichts innovative Möglichkeiten, denn in diesem, zugegeben engen zeitlichen Rahmen, legen sie selbst die Struktur fest. Die Möglichkeit für „inno-

16 Abgesehen von pädagogischen Maßnahmen nach dem SGB II und VIII.

vative oder fallweise Handlungsvollzüge“, wie Schütze (1996a) es nennt, besteht also, wenn auch eingeschränkt.

2.2.2 Normative Erwartungen an pädagogische Professionalität

Parallel zu den theoretischen und methodologischen Zugängen der Professions- und Professionalisierungsforschung haben sich „normative Vorstellungen davon entwickelt, was man unter gelingender Professionalisierung zu verstehen und wie man diese zu beschreiben habe“ (Bonnet/Hericks 2014, S. 6 f.). Antinomien, Dilemmata und Paradoxien werden als „konstitutiv“ und damit als „Kern professionellen pädagogischen Handelns“ (Combe/Helsper 2002, S. 38) betrachtet, was pädagogisches Handeln zu einem „anspruchsvollen Balanceakt“ (ebd.) macht. Reflexion wird als Schlüsselkompetenz zur Professionalisierung verstanden und als Metakompetenz von pädagogischem Personal (Hummrich 2016; Idel et al. 2016; Wehner/Mehl 2016). Ausgangspunkt für die Bestimmung professionellen pädagogischen Handelns sind daher Analysen des in Interaktionen „stattfindenden Vermittlungsprozesses von Inhalten, Kompetenzen oder Haltungen, der mit Macht-, Kompetenz- oder Wissensunterschieden“ (Helsper 2009, S. 30) korreliert. Aufgrund der immanenten Ungewissheit kann „pädagogischer Erfolg nicht technisch gesichert werden und das pädagogische Handeln bewegt sich notwendigerweise in der Spannung von abstraktem Regelwissen und nur konkret herzustellendem spezifischem Fallbezug“ (ebd.). Hier kommt der Entwurf einer idealtypischen Lehrperson ins Spiel, die mit den komplexen beruflichen Anforderungen und Unberechenbarkeiten flexibel und sicher umgehen kann. Insbesondere die von Donald Schön (1987, 1991) konstruierte Figur des „reflektierten Praktikers“ wurde hierfür auf den Aufgabenbereich von Lehre und Bildung im Schulsystem übertragen (Abels 2011). Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass Reflexionsfähigkeit etwas ist, das gelernt und geübt werden kann (Göhlich 2011; Lambrecht/Bosse 2020). Kritisch wird allerdings auch angemerkt, dass nicht alle Menschen eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit mitbringen (Häcker 2019) und dass die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit in hohem Maße abhängig ist vom Lernumfeld und der dort gewährten Unterstützung (Häcker 2022a).

Den Diskurs zur pädagogischen Professionalität beschreibt Lüders (1994) als zweipolig. Zum einen gehe es um Anerkennung, das sei die „standespolitische Dimension der Professionalisierungsdiskussion“ (ebd., S. 583). Zum anderen beziehe sich die Diskussion darauf, „was denn ein Pädagoge eigentlich können, wissen und wollen muß, um seine Praxis erfolgreich bewältigen zu können“ (ebd., S. 584). Von Bedeutung seien diesbezüglich nicht zuletzt die grundlegenden Besonderheiten pädagogischer Praxis „und ihren institutionellen Rahmen, also die Unterschiede z. B. zwischen Beratung, Kursleitung und Unterricht“ (ebd.). Damit hänge die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Praxis zusammen, was

als „Praxisrelevanz“ diskutiert wird. Dazu gehöre das Versprechen „der wissenschaftlichen Pädagogik, pädagogische Praxis verbessern zu wollen“ (ebd., S. 585).

Allerdings, so gibt Lüders zu denken, könne Professionalisierung nicht mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt werden, das sei naiv (ebd.). Es sei zudem zu wenig bekannt „über die konkreten Handlungsvollzüge von Pädagogen in der Berufspraxis, die Besonderheiten pädagogischer Professionalität und ihre Voraussetzungen“ (ebd., S. 586). Es bleibe die Frage offen, wie das im Studium vermittelte „also formalisierte und teilweise hochabstrakte Wissen in der pädagogischen Praxis Bedeutung erlangen kann“ (ebd., S. 587). In der Praxis sei das stark verallgemeinerte und einzelfallunabhängige Wissen oft wenig hilfreich, da man es in der Berufspraxis mit besonderen Personen, deren Geschichten und Erfahrungen oder Lebenssituationen zu tun habe (ebd.). Theoretisches Wissen sei, so argumentiert er weiter, „potentielles Deutungswissen“, welches pädagogische Situationen erklärt, bzw. Möglichkeiten eröffnet zu verstehen, wie Situationen gedeutet werden können (S. 588). Die Kunst der professionellen Praxis bestehe darin, „allgemeines Wissen mit einem je besonderen Fall vermitteln zu können“, da es keine Anwendungsregeln für wissenschaftliches Wissen geben könne (ebd.). So solle im Studium die „Kunstfertigkeit“ eingeübt werden, „theoretisches Wissen situativ angemessen zu nutzen“ (ebd.).

Oevermann tritt in ähnlicher Weise für das Einüben, das Erlernen und die Inkorporation der pädagogischen Handlungspraxis ein, um darüber einen professionalisierten Habitus zu entwickeln (Oevermann 1996, S. 105, S. 123). Den Kern seines Verständnisses vom professionellen Handeln bildet das Arbeitsbündnis (ebd., S. 115). In diesem Sinne ist professionelles Handeln nach Oevermann immer „Fallverstehen“ (ebd., S. 134) und unterscheidet sich von ökonomisch oder administrativ begründetem Handeln. Seinem Verständnis nach ist es die Aufgabe der Profession, zwischen Theorie und Praxis insbesondere im Hinblick auf die Lösung manifester Probleme von Klient:innen zu vermitteln. Das bedeutet, in der Rolle als Stellvertretung für Klient:innen in einer Krise, verbinden Professionelle lebensweltliches Verstehen mit der theoretisch fundierten Analyse von Deutungsmustern, im Sinne des hermeneutischen Verstehens. Dazu beziehen laut Oevermann (1996) Professionelle sozialwissenschaftlich basiertes Wissen von gesellschaftliche Strukturen, Macht- und Herrschaftstheorien ein, um strukturtheoretische Erkenntnisse zu erlangen, die dem/der Klient:in ohne die professionelle Person nicht ohne Weiteres zugänglich sind. Demnach müssen Professionelle einerseits über spezifisches Fachwissen verfügen sowie methodische Fähigkeiten erlernt haben. Andererseits muss personenbezogen eine besondere praktische Kompetenz in der Beziehungsgestaltung und im fachspezifischen Fallverstehen ausgebildet werden. Zwar ist dies nicht standardisierbar, ist jedoch Voraussetzung dafür, dass Professionelle theoretisches Wissen fallspezifisch anwenden können. Es bleiben dennoch immanente Spannungen in der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, welche die Ambiguitätstoleranz

von professionellen Pädagog:innen herausfordern. Hierin liegt die besondere Schwierigkeit, denn die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis beinhaltet immer auch Widersprüche, die es auszuhalten gilt.

Der Soziologe Fritz Schütze formuliert den Gedanken, dass eine Profession „von der Gesellschaft die Lizenz“ (1996a, S. 191) erhalte, die ihre Handlungen und Eingriffe legitimiere. Im Sinne des Vollzugs des Auftrags sei den Klient:innen, den Patient:innen oder den Schüler:innen begrenzter Schaden oder Schmerz zuzufügen, wenn es der Erfüllung des Auftrages diene. Allerdings sei hier sorgsam zwischen Schaden und Nutzen abzuwägen. Im Hinblick auf schulpädagogische Handlungen können Notenvergabe, Leistungsmessungen, Diagnostische Verfahren, Exklusionstechniken und Selektionsmaßnahmen, Beschämungstechniken im Unterricht und schlecht begleitete Gruppenprozesse Schüler:innen durchaus Schmerzen bereiten. An diesen Stellen zeigt sich die pädagogische Professionalität, die im Kontext Schule vor allem das Mandat hat, Lernprozesse gezielt am Individuum orientiert zu steuern und darüber gesellschaftliche Teilhabe zu unterstützen und zu ermöglichen (Giesecke 2015; Hornberg/Buddeberg 2022; KMK/SWK 2023; Terhart 1992b).

Für schulpädagogisch professionelles Handeln sind demnach folgende Aspekte zentral: Lehrpersonen benötigen ausgewiesenes *fachliches Wissen* im Bereich der beauftragten Lehre. Sie brauchen darüber hinaus fundiertes Wissen darüber, wie sie dieses Wissen bestmöglich zur Verfügung stellen (*Didaktik & Methodik*), dazu gehört auch, Inhalte an die Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen. Dazu müssen sie sich genauso mit Lern- und Entwicklungsprozessen auskennen wie mit Rahmenbedingungen, die Lernen beeinflussen, aber auch unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Blick haben. Entsprechend diesen Voraussetzungen sollen sie differenzieren und ihren Unterricht angepasst gestalten, indem sie bspw. methodisch versiert flexibel mit gegebenen Bedingungen umgehen, u. a. digitalen Möglichkeiten, Gruppengrößen und Heterogenität. Sie müssen darüber hinaus die Fähigkeit zur *Reflexion des eigenen Handelns* professionalisieren.

Nun wird deutlich, dass zwischen kollektiver und individueller Professionalisierung unterschieden werden muss. Die *kollektive Professionalisierung* umfasst den Berufsstand, der mit Rahmenbedingungen einhergeht, die den professionalisierten Beruf fundieren. Dazu gehören institutionalisierte und akademisierte Ausbildungsverläufe und Abschlüsse, aber vor allem die Organisationsrahmung inklusive gesetzlicher Regelungen für die Ausübung des Berufs. Für die *kollektive Professionalisierung* ist entscheidend, inwieweit die Organisationen Einfluss nehmen auf individuelles professionelles Handeln. Dies zeigt sich bspw. durch Bedingungen, die vonseiten der Organisationen gesetzt werden, um *individuelle Professionalisierung* zu ermöglichen. Die individuelle Fähigkeit einer Person in pädagogischen Kontexten Arbeitsbündnisse herzustellen und auf deren Basis zu handeln ist pädagogische Professionalität. Sie wird innerhalb des (berufs)biografischen Verlaufs hergestellt. Dazu gehört, entscheidende Wissensbestände zu etablieren,

die fachliche Kenntnisse einerseits und reflexives Wissen andererseits umfassen. Reflexives Wissen beinhaltet das Vermögen Fallverläufe eingebettet in ihren Kontext situativ zu analysieren und individuell anwenden zu können sowie die eigene Praxis, Hintergründe und Orientierungen reflektieren zu können (Schütze 1996a, S. 205 ff.). *Reflexivität* steht immer im Zusammenhang mit der kollektiven Professionalisierung und ist nach Schütze (ebd., S. 207 f.) dauerhaft von De-Professionalisierung bedroht oder, nach Oevermann (1996), professionalisierungsbedürftig.

Die dargestellten normativen Anforderungen an professionalisierte schulpädagogische Praxis in Form eines Idealtypus sind potenziell problematisch, da Lehrpersonen immer mehr Aufgaben in ihre Rollensegmente hineingeschrieben werden, ohne dass dafür angemessene Wissensbestände systematisch zugeführt werden. Zuletzt sind das vor allem Aufgaben im Zusammenhang mit Digitalisierung und Medienkompetenz, die sie sich überwiegend selbst erarbeiten müssen, aber auch Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Inklusions-Paradigma stehen, für welches weder das System als solches, noch die einzelnen Organisationen oder die individuellen Lehrpersonen hinreichend auf Eignung und Wissensbestände geprüft wurden (Brüggemann-Kons 2025; Syring et al. 2025; Thomas 2025). Wie kann also ein Handlungsauftrag reflektiert werden, wenn die zugrunde liegende Theorie nicht vorhanden oder verfügbar ist? Lehrpersonen befinden sich in hochkomplexen Handlungszusammenhängen, an die stets weitere Aufgaben und Rollenerwartungen herangetragen werden und müssen unter hohem Handlungsdruck, oft unter schwierigen Bedingungen, mit großen Gruppen zum Teil sich widersprechende Ziele erreichen. Sie sollen die bestmöglichen Lernbedingungen schaffen, sodass jeder schulpflichtige junge Mensch die bestmöglichen Bildungschancen erhält. In diesem Zusammenhang wird in der praxisorientierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung oft auf Beratung als methodisches Instrument verwiesen, welches Lehrpersonen zur Unterstützung und Steuerung dieser Prozesse nutzen sollen (Schuppener 2023; Serke/Streese 2022; Tsirigotis 2017; Willmann 2022).

2.2.3 Beratung als Schlüsselsegment der Lehrendenrolle

Es wird argumentiert, dass die ersten Anstöße zur Schulberatung von Seiten der Sozialpädagogik bzw. von sozial engagierten Pädagog:innen kamen (C. Hoffmann 2012). Diese zu Beginn des 20. Jahrhunderts als helfend angelegte sozialpädagogische Beratungsarbeit wurde jedoch recht bald umfunktioniert und hat im Zuge der Persönlichkeitsforschung und der Erforschung von Leistungsfähigkeit von Lernenden schließlich der Erforschung schwieriger Schülercharaktere