

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Mei-Ling Liu

Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland

 ZSB



Springer VS

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Band 72

Reihe herausgegeben von

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)

der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12308>

Mei-Ling Liu

Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland

Mei-Ling Liu
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Halle (Saale), Deutschland

Dissertation Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, u. d. T.: Mei-Ling Liu:
Lehrerhabitus an exklusiven Schulen. Eine empirische Studie zur Lehrer-Schüler-
Beziehung und zum Lehrerbild in China und Deutschland.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Werner Helsper
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger
Tag der Disputation: 24.10.2017

Gefördert durch ein Ausländer-Promotionsstipendium der Konrad-Adenauer-Stiftung
und ein Promotionsabschlusstipendium der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Schriften der DFG-Forschergruppe 1612
„Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“, Band 5

Studien zur Schul- und Bildungsforschung
ISBN 978-3-658-21273-5 ISBN 978-3-658-21274-2 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21274-272>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Die vorliegende Studie ist von Oktober 2012 bis Anfang September 2017 an der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstanden. Für diese fünf Arbeitsjahre habe ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bei all denen zu bedanken, die mich bei meiner Arbeit an der Dissertation begleitet und unterstützt haben.

Ganz besonders will ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Werner Helsper für seine umfassende Unterstützung, seine intensive und anregende Betreuung und Begutachtung danken. Ich danke ihm zunächst dafür, dass er mich als Doktorandin akzeptierte und mir einen Arbeitsplatz im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung anbot. Das war ein guter Zugang zu einem freundlichen, wissenschaftlich qualifizierten, kollektiven Forschungskreis, insbesondere zur DFG-Forscherguppe 1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“. In diesem Kreis habe ich umfangreiche wissenschaftlich wertvolle Erfahrungen gemacht und viel gelernt. Zum Zweiten bedanke ich mich bei meinem Doktorvater dafür, dass er jederzeit in jeder Phase dieser Arbeit (Forschungsdesign, Feldzugang, Datenauswertung, Schreiben, Veröffentlichung und auch Finanzierung) mich warmherzig, umfassend und intensiv begleitete und professionell half, meine Arbeit zu fördern. Seine anregende Betreuung verhalf mir stetig zu einer Reflexion dieser Arbeit und zu einer überzeugenden Interpretation und Abstrahierung. Insbesondere beim Schreiben jedes Kapitels gab er mir eine ausführliche inhaltliche Rückmeldung und suchte mit mir nach Korrekturhilfen von Kollegen und sich selber. Er hat sogar eine Fallstudie sprachlich durchkorrigiert. Dadurch bin ich zu einem professionellen Schreiben auf Deutsch gekommen. Außerhalb seiner fachlichen Kompetenz habe ich dabei sehr viel von seiner positiven, bescheidenen und humorvollen Haltung im Umgang mit Menschen erfahren. Für seine riesige Hilfe und sein kompetentes und persönliches Vorbild bin ich meinem Doktorvater unendlich dankbar.

Mein besonderer Dank gilt auch meinem zweiten Betreuer, Herrn Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger. Dank seiner richtigen Vermittlung habe ich meinen

Doktorvater Prof. Dr. Werner Helsper kennengelernt. Er hat mir in Kolloquien und Seminaren viele methodologische Anregungen, insbesondere bei der dokumentarischen Interpretation und sinngenetischen Typenbildung gegeben. Außerdem hat er auch paar Seiten von meiner Arbeit gegengelesen und vor allem mit einer inhaltlichen Rückmeldung versehen. Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Dr. Krüger ganz herzlich für sein Lesen und seine Begutachtung meiner Arbeit.

Für den Feldzugang muss ich außer meinem Doktorvater auch Herrn Prof. Dr. Heiner Ullrich (Johannes Gutenberg-Universität Mainz), Herrn Prof. Dr. Ya-Qing Mao und Herrn Prof. Dr. Hong-Qi Chu (Beijing Normal University) danken. Der Zugang zu exklusiven Schulen wurde durch die Vermittlung meines Doktorvaters und Prof. Ullrichs in Deutschland und die Vermittlung von Prof. Dr. Mao und Prof. Dr. Chu ermöglicht. An dieser Stelle bedanke ich mich auch ganz herzlich bei allen Schulleiterinnen und Schulleitern und besonders bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern der acht ausgewählten exklusiven Schulen für ihre bereitwillige Unterstützung.

Für ihre Hilfe bei der Datenauswertung und der Literaturhinweise danke ich einer Menge von Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich. Alle Kollegen im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der MLU haben mich gut unterstützt, insbesondere die Kolleginnen und Kollegen in der Interpretationswerkstatt der dokumentarischen Methode. In Kolloquien haben mir Doktoranden sowie Doktorinnen viele interessante Ideen und wertvolle Anregungen überlassen. Dazu gehören auch die Kolleginnen und Kollegen in der Forschungswerkstatt der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Frau Dr. Mareke Niemann hat mir wichtige Hinweise für den Aufbau der Falldarstellung gegeben, dafür danke ich ihr sehr.

Frau Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt, Herr Prof. Dr. em. Hartmut Wenzel und Frau Franziska Bradler will ich ganz besonderes für ihr Gegenlesen und die Korrektur der Fallstudien danken. Bei der Übersetzung mancher chinesischer Interviewtexte hat Frau Menghan Wu mir geholfen und ebenso ihr Mann, Herr Benjamin Roscher, hat auch dabei gegengelesen, wofür ich sehr dankbar bin. Frau Dr. Anja Gibson danke ich herzlich dafür, dass sie mir bei der Auswahl und Korrektur mancher übersetzter Interviewtexte geholfen hat.

Dank der Hinweise von Frau Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt und der Vermittlung von Herrn Dr. Christian Fischer habe ich die Fachlehrerin für Deutsch als Fremdsprache Frau Gisela Hartung kennengelernt. Bei Frau Hartung will ich

mich ganz besonders dafür bedanken, dass sie alle Teile meiner Arbeit gegengelesen und vor allem grammatisch und stilistisch korrigiert hat. Sie nahm sich Zeit für mich und arbeitete mit mir regelmäßig bei ihr zuhause am Text meiner Arbeit. Dabei habe ich mein Deutsch stetig verbessert. Ich danke auch ihrem Mann, Herrn Prof. Dr. Günter Hartung, für seine freundliche und gute Unterstützung.

Ohne Finanzierungsunterstützung der Konrad-Adenauer-Stiftung von April 2012 bis Sep. 2016 hätte ich mein Deutschlernen und meine Studien in Deutschland nicht realisieren können. Dafür muss ich mich bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Konrad-Adenauer-Stiftung, insbesondere bei Herrn Dr. h.c. Berthold Gees, bedanken. Durch die Vermittlung von Prof. Helsper und Frau Dr. Gibson wurde mein Antrag auf ein Promotionsabschlusstipendium an der MLU positiv entschieden. Ich bedanke mich herzlich bei dem Team des Prorektorates für Struktur und strategische Entwicklung, insbesondere beim Projektleiter Herrn Prof. Dr. Wolfgang Auhagen, Herrn Markus Leber und Frau Dr. Helga Lohse für ihre Aufmerksamkeit und Hilfe.

Ich danke auch sehr meinen chinesischen Hochschullehrern, Herrn Prof. Dr. Zhi-Kui Niu und Herrn Prof. Dr. Jin Sun (Beijing Normal University) für ihre dauerhafte Aufmerksamkeit. Am Ende will ich mich von Herzen bei meinen Eltern, meinem Mann Herrn Tao Zhang und meiner Tochter Annalena/Yiying Zhang sowie meinen zwei Brüdern für ihre Liebe und Unterstützung in meinem Leben bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Fragestellung und Zielsetzung	5
1.2	Aufbau der Studie	6
2	Lehrerprofessionalität und Lehrer-Schüler-Beziehung	9
2.1	Lehrerprofessionalität	9
2.1.1	Parsons ‚pattern variable‘	11
2.1.2	Oevermanns Modell des Arbeitsbündnisses und der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns	17
2.1.3	Antinomien und Paradoxien des Lehrerhandelns: Hespers Professionalisierungskonzept.....	30
2.2	Synthese und eigene Überlegungen auf der Basis des theoretischen Rahmenkonzepts zur Analyse der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	36
2.2.1	Asymmetrie vs. Symmetrie	38
2.2.2	Diffus vs. Spezifisch	43
2.2.3	Nähe vs. Distanz.....	44
3	Forschungsfeld und einbezogene empirische Studien	49
3.1	Schulsysteme und exklusive Schulen in China und Deutschland	49
3.1.1	Bildungssystem und exklusive Bildungseinrichtungen in Deutschland	49
3.1.2	Bildungssystem und exklusive Schulen in China	54
3.1.3	Der Terminus „exklusive Schulen“ (Oberstufe)	58
3.2	Stand der empirischen Forschung zur Lehrer-Schüler-Beziehung und zum Lehrerbild	59
3.2.1	Forschungsüberblick in Deutschland.....	60
3.2.2	Forschungsüberblick in China.....	66
3.2.3	Forschungsdesiderate	66
3.3	Heuristische Annahmen	67
4	Methodische Anlage	71

4.1	Datenerhebung.....	71
4.1.1	Die Auswahl der exklusiven Schulen und der Feldzugang.....	71
4.1.2	Leitfadengestützte Lehrerinterviews	83
4.2	Auswertungsverfahren und fallanalytisches Vorgehen	86
4.2.1	Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode.....	87
4.2.2	Fallkontrastierende Relationierung, Vergleiche und Herausarbeitung ..	99
4.2.3	Theorienbezogene Diskussion, Distinktion des Lehrerhabitus und heuristische Theoretisierung	102
5	Die Fallstudien.....	105
5.1	Fall Frau Schmitz.....	105
5.1.1	Einführung in den Fall.....	105
5.1.2	Schule und Schüler.....	106
5.1.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	107
5.1.4	Lehrerbild.....	117
5.1.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	133
5.2	Fall Herr Dr. Mayer	135
5.2.1	Einführung in den Fall.....	135
5.2.2	Schule und Schüler.....	135
5.2.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	136
5.2.4	Lehrerbild.....	151
5.2.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	164
5.3	Fall Herr Fischer	165
5.3.1	Einführung in den Fall.....	165
5.3.2	Schule und Schüler.....	165
5.3.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	166
5.3.4	Lehrerbild.....	181
5.3.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	191
5.4	Fall Frau Jung	192
5.4.1	Einführung in den Fall.....	192
5.4.2	Schule und Schüler.....	192
5.4.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	194
5.4.4	Lehrerbild.....	208
5.4.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	215
5.5	Fall Frau Xu.....	216

5.5.1	Einführung in den Fall.....	216
5.5.2	Schule und Schüler.....	217
5.5.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	218
5.5.4	Lehrerbild.....	230
5.5.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	244
5.6	Fall Herr Jiang	245
5.6.1	Einführung in den Fall.....	245
5.6.2	Schule und Schüler.....	246
5.6.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	248
5.6.4	Lehrerbild.....	255
5.6.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	266
5.7	Fall Herr Yun	268
5.7.1	Einführung in den Fall.....	268
5.7.2	Schule und Schüler.....	269
5.7.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	271
5.7.4	Lehrerbild.....	278
5.7.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	288
5.8	Fall Frau Fan.....	289
5.8.1	Einführung in den Fall.....	289
5.8.2	Schule und Schüler.....	290
5.8.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	292
5.8.4	Lehrerbild.....	307
5.8.5	Zusammenfassung: Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	317
6	Fallkontrastierung und Typenbildung.....	319
6.1	Sinngenetische Typenbildung.....	319
6.1.1	Typen der Lehrer-Schüler-Beziehung	319
6.1.2	Typen der Lehrerbilder.....	323
6.2	Fachkultureller und internationaler Vergleich	332
6.2.1	Fachkultureller Vergleich.....	332
6.2.2	Internationaler Vergleich.....	335
6.2.3	Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten und Differenzen in Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrerbildern	338
6.3	Relationierung zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild	340
6.4	Bilder der exklusiven Schulen aus Sicht der Lehrpersonen	344

6.5	Schülerbilder aus Sicht der Lehrpersonen.....	346
6.6	Pädagogische Haltungen, Herausforderungen und Enaktierung in den exklusiven Schulen	348
7	Theorienbezogene Diskussion, Distinktion des Lehrerhabitus und heuristische Theoretisierung.....	355
7.1	Lehrerprofessionalität an exklusiven Schulen.....	355
7.1.1	Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Lehrpersonen	356
7.1.2	Lehrerbilder aus Sicht der Lehrpersonen.....	359
7.2	Ausprägungen des Lehrerhabitus: zentrale pädagogische Orientierungen der Lehrpersonen auch in Bezug auf ihre Stellung zur Elitebildung	361
7.3	Ein heuristisches Theoriemodell: Relation zwischen pädagogischen Erwartungen, Erfüllung und Beziehungsmuster	367
7.4	Ergebniszusammenfassung	376
	Literaturverzeichnis.....	385
	Internetadressen.....	399
	Transkriptionsregeln.....	401

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Die Logik der Ausdifferenzierung von Familie und Gesellschaft in der idealtypischen Gegenüberstellung	16
<i>Abbildung 2:</i>	Gelingendes pädagogisches Arbeitsbündnis: Autonomisierung.....	27
<i>Abbildung 3:</i>	Falsches Arbeitsbündnis in der Organisationsprägung der „Trichterpädagogik“	29
<i>Abbildung 4:</i>	Strukturvarianten der Näheantinomie	47
<i>Abbildung 5:</i>	Das Bildungssystem in Deutschland 2016	51
<i>Abbildung 6:</i>	Das allgemeine Bildungssystem der Volksrepublik China	55
<i>Abbildung 7:</i>	Gegenstandskonzeption des Orientierungsrahmens bzw. Habitus ...	90
<i>Abbildung 8:</i>	Die Verortung der sinngenetischen Typen der Lehrer-Schüler-Beziehungen.....	323
<i>Abbildung 9:</i>	Die Verortung der Lehrerbilder.....	329
<i>Abbildung 10:</i>	Die Verortung der sinngenetischen Typen der Lehrerbilder	331
<i>Abbildung 11:</i>	Die Spektren der Typen der Lehrer-Schüler-Beziehungen nach Fächern	333
<i>Abbildung 12:</i>	Fachkultureller Vergleich der Lehrerbilder.....	334
<i>Abbildung 13:</i>	Die Spektren der Typen der Lehrer-Schüler-Beziehungen nach Nationen.....	336
<i>Abbildung 14:</i>	Internationaler Vergleich der Lehrerbilder.....	337
<i>Abbildung 15:</i>	Fachkultureller und internationaler Vergleich der Lehrer-Schüler-Beziehungen.....	340
<i>Abbildung 16:</i>	Gegenseitige Erwartungen und Erfüllung im pädagogischen Arbeitsbündnis	371
<i>Abbildung 17:</i>	Gegenseitige Erwartungen und Erfüllung seitens des Lehrers im pädagogischen Arbeitsbündnis.....	372
<i>Abbildung 18:</i>	Gegenseitige Erwartungen und Erfüllung seitens des Schülers im pädagogischen Arbeitsbündnis.....	374
<i>Abbildung 19:</i>	Gegenseitige Erwartungen ohne Erfüllung im pädagogischen Arbeitsbündnis	375

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Überblick der Datenerhebung	85
<i>Tabelle 2:</i>	Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit	89
<i>Tabelle 3:</i>	Stufen und Zwischenstufen der dokumentarischen Interpretation von Interviews	91
<i>Tabelle 4:</i>	Verteilung der Kernfälle (maximale Kontraste) in den Fachkulturen und Nationen.....	93



1 Einleitung

Heutzutage entwickeln sich Gesellschaften sehr schnell und entsprechend sind die Ansprüche an die Schulbildung gestiegen und vielseitiger geworden. Im Zuge der Globalisierung von Bildung der internationalen Konkurrenz wird Bildung für fortgeschrittene, modernisierte und sich modernisierende Staaten immer wichtiger, und eben die Frage über Spitzenförderung von Exzellenz ist bedeutsam geworden. Angesichts der Herausforderungen der sich rasch entwickelnden Gesellschaften sind die Stratifizierung im Bildungssystem und die Eliteschulen bzw. exklusiven Schulen an der Spitze der Schulbildung bemerkenswert in den Fokus gekommen (z.B. bei der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Diese Spitzenförderung zeigt sich in China in besonderer Art und Weise durch die Einrichtungen der speziellen Schulen und vor allem Klassen. In Deutschland ist sie ablesbar durch die Förderung von Hochbegabten-Einrichtungen in den letzten zwanzig Jahren. Die neue Form der Spitzenförderung führt dazu, dass eine besondere ausgewählte Schülerklientel entsteht, die vor allem nach der Leistungsfähigkeit, kognitiven Fähigkeit und IQ-Kriterien selektiert wird. Dadurch wird eine hochleistungsorientierte, leistungsstarke und auch besonders lernmotivierte und -ambitionierte Schülerschaft zusammengesetzt. Folglich sind die Lehrer an diesen Schulen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Es ist bedeutsam, folgende Fragen zu betrachten: Wie verstehen die Lehrer sich selber als Lehrer und wie verstehen und gestalten sie die pädagogische Beziehung zwischen sich und diesen Schülern, wie gehen sie mit welchen besonderen pädagogischen Herausforderungen in Bezug auf die ausgewählte Schülerschaft um?

In der umfangreichen Literatur der vergangenen 20 Jahre haben viele Autoren aus dem amerikanischen und deutschsprachigen Raum professionelles Wissen und professionelle Kompetenz von Lehrkräften erforscht und diskutiert, vom einzelnen Unterrichtsfall bis zum internationalen Vergleich (vgl. Terhart et al. 2011). Die Fragen in Bezug auf das Lehrwissen und die Lehrerprofessionalität

in exklusiven Schulen sind aber kaum in der Bildungsforschung beantwortet worden.

Die Lehrer in anderen Schulformen (z.B. Förderschule, Hauptschule) haben möglicherweise geringere pädagogische Probleme (z.B. fehlende Lernmotivation und Unterstützung sowie private Probleme in der Familie). Aber die Lehrer an exklusiven Schulen sind eben mit eigenen besonderen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert in Bezug auf die selektierte leistungsexzellente Schülerschaft, weil diese Schüler sehr viel, insbesondere fachliche Leistungsexzellenz, von sich selbst und von ihren Lehrern erwarten. Man kann sich vorstellen, dass die Lehrkräfte aus bestimmten Perspektiven und aufgrund hoher Anforderungen in den exklusiven Schulen auch wie ihre Schüler fast „Elitelehrkräfte“ oder „beste Lehrkräfte“ sind. Die Erfassung des professionellen Lehrerwissens in exklusiven Schulen ist ein guter Hinweis für die Erkenntnis und die Entwicklung der Professionalität von Lehrkräften. Deswegen sind die Forschungen über die Lehrkräfte an exklusiven Schulen, insbesondere über ihr Lehrerwissen und ihr professionelles Verständnis relevant.

Tatsächlich spielt die Professionalität der Lehrerschaft die entscheidende Rolle dafür, ob die exklusive Schulen wirklich gut funktionieren können und wie die Schüler dort ausgebildet und behandelt werden, nämlich ob die Bildung der Elite für die gesellschaftliche Zukunft gelingen wird. Die vorliegende Arbeit interessiert sich für die pädagogischen Orientierungen der Lehrpersonen vor allem in Bezug auf ihre Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrerbilder in den exklusiven Schulen der Oberstufe, aus der die Schüler mit guten Leistungen in großer Anzahl die Universitäten und sogar „Elite Universitäten“ besuchen. Sie werden wahrscheinlich unsere Zukunft stark beeinflussen.

Der Fokus dieser Arbeit legitimiert sich durch zwei wichtige Perspektiven: erstens durch die Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbilder sowie den Zusammenhang zwischen ihrer Mustervariante und dem sozialkulturellen Kontext, und zweitens durch die Bedeutsamkeit der professionellen Orientierungen (Habitus) für die pädagogische Handlungspraxis des Lehrers.

Die Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehungen und die damit aufgebauten Lehrerbilder werden zunehmend im Forschungsfeld betrachtet. Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen ist nicht nur wichtig und wirkungsvoll für unterrichtliche Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Helsper und Hummrich 2014, S. 43f.), sondern auch für die Individuation und Biographie des Schülers (vgl.

ebd., S. 45). Die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen und darauf bezogene Orientierungen der Lehrpersonen stehen im Zusammenhang mit der Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe (vgl. ebd., S. 44) und mit fachlichen Lernkulturen (vgl. ebd., S. 44; Willems 2007; Wulf et al. 2007). Für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen ergeben sich eben international variierende Beziehungsmuster (Baumert et al. 1997; vgl. Fend 2004; vgl. Helsper und Hummrich 2014, 44f.). Von daher können sich nach den Kulturen des jeweiligen Sozialkontextes (Schulkultur, Zusammensetzung der verschiedenen Gruppen zwischen Lehrer und Schüler, Fachkultur und nationale Kulturen sowie jeweilige mögliche Kombination der Sozialkulturen) verschiedene Beziehungsmuster ergeben. Eventuell bilden sich in Verbindung mit der jeweiligen Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung auch verschiedene Lehrerbilder heraus, die gemeinsam mit ihren Typen der Lehrer-Schüler-Beziehungen die Bildungsqualität und die Zukunft der Schüler zweifellos beeinflussen und sogar entscheiden können.

Der Forschungsfokus – professionelle pädagogische Orientierung – hat einen Zusammenhang und Unterschied zu Wissen und Überzeugungen (beliefs) der Lehrkräfte und spielt eine entscheidende Rolle für die Handlungspraxis des Lehrerhandelns. In der Lehrerwissensforschung werden einerseits Überzeugungen und Wissen von einigen Autoren als überlappende Konstrukte behandelt (vgl. Hoy et al. 2006, S. 716), andererseits werden beliefs dem Wissen untergeordnet oder umgekehrt wird Wissen als besondere Form von beliefs verstanden (vgl. Philipp 2007, S. 268). In Anlehnung an das Modell „professionelle Handlungskompetenz“ (Frey und Jung 2011, S. 544; Krauss et al. 2004) sind die pädagogischen Orientierungen dem pädagogischen Wissen zuzuordnen, das dem Professionswissen unterstellt ist. Überzeugungen oder Werthaltungen stehen neben dem Professionswissen an der zweiten Stelle unter dem Rahmen der professionellen Handlungskompetenz. Berufsbezogene Überzeugungen werden als eine bedeutsame Rolle für die Qualität des Berufshandelns verstanden (vgl. Reusser et al., S. 478) und repräsentieren „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Ori-

entierung geben“ (ebd., S. 478). Dieses Verständnis von berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte stellt einerseits die entscheidenden Merkmale bzw. Komponenten der professionellen Überzeugungen dar, die durch Affektion und Bewertung in Bezug auf das Bildungswesen und den Lehrerberuf gekennzeichnet sind, andererseits stehen professionelle Überzeugungen von pädagogischen Orientierungen in einem kausalen Verhältnis. Die professionelle pädagogische Orientierung in der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf konjunktives Wissen bzw. impliziertes handlungsleitendes Wissen im Rahmen der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010; vgl. Bohnsack et al. 2011; Bohnsack 2014). Wie Asbrand in Anlehnung an Mannheim (1980) und Bohnsack (vgl. 2003, S. 59ff.) schreibt: Konjunktives Wissen ist „atheoretisches, impliziertes Wissen. Es handelt sich um implizite Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen. Dieses handlungsleitende Wissen wird in der Sozialisation auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen“ (Asbrand 2011, S. 3). Die pädagogischen Orientierungen der Lehrperson wirken in der Lehrerprofessionalität mit Wissen und Können zusammen an der Bearbeitung von beruflichen Anforderungen (vgl. Operhardt 2007, S. 106).

Während die Studien zu Überzeugungen, beliefs, häufig durch quantitative Studien legitimiert wurden, stellt die vorliegende Studie sich im Rahmen der Professionalisierungstheorie vor allem durch strukturtheoretische Ansätze (vgl. Helsper 1996, 2002a, 2002b, 2011, 2016b; vgl. Oevermann 1996, 2002) als eine internationale und fachkulturelle vergleichende qualitative Rekonstruktion der Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrerbilder in den exklusiven Schulen im Feld Schulbildungsforschung in China und Deutschland dar.

Das Forschungsinteresse dieser Studie in einem fachkulturellen und internationalen Vergleich geht davon aus, dass die fachkulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Lehrerhabitus in einem Land mit westlicher Kultur und in einem Land mit östlicher Kultur erkennbar zu machen sind, damit das Lehrer-Schüler-Verhältnis und das Lehrerbild jeweils vor einem innerkulturellen und interkulturellen Horizont zur Erkenntnis kommen.

Ein Vergleich über professionelles Wissen bzw. pädagogische Orientierungen von Lehrkräften vor allem in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Lehrerbild in chinesischen und deutschen exklusiven Schulen ist eine gute Auswahl. Zum einen sind sie auf Professionsebene und Institutionsebene syste-

matisch vergleichbar, zum anderen könnten die Gemeinsamkeiten der Lehrerorientierungen von „Elite“ oder „exklusiven“ Lehrkräften für die jeweilige Mehrheit der eigenen Kultur stehen. Darüber hinaus kann man die interkulturellen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen erkennen.

1.1 Fragestellung und Zielsetzung

Zentral zielt die Studie auf eine Rekonstruktion von Deutungsmustern bzw. pädagogischen Orientierungen der Pädagogen (Lehrerhabitus) vor allem in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen und das Lehrerbild im exklusiven schulischen Kontext in China und Deutschland. Zentrale Fragestellungen beziehen sich auf reale und ideale Lehrer-Schüler-Beziehungen der Lehrpersonen und das Selbstbild als Lehrer¹ sowie sein ideales Lehrerbild.

1. Was für reale und ideale Konstellationen von Lehrer-Schüler-Beziehung haben die Lehrpersonen in den exklusiven Schulen?
2. Wie verstehen die Lehrpersonen sich als Lehrer in den exklusiven Schulen und was für ideale Lehrerbilder entwerfen sie?

Zum Zweiten zielt diese Arbeit auf die Relation der pädagogischen Orientierungen in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Lehrerbild ab. Die zentrale Fragestellung betrifft das Passungsverhältnis oder Spannungsverhältnis zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild.

3. Was für ein Verhältnis ergibt sich zwischen ihrer Beziehungsorientierung und ihrer Orientierung in Bezug auf ideale Lehrerbilder?

Zum Dritten widmet sich diese Studie der Herausarbeitung der fachkulturellen und internationalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beziehungsmuster und Lehrbilder.

4. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in den pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte in den chinesischen und deutschen exklusiven Schulen?

¹ Um es schriftlich zu erleichtern, wird „Lehrer“ in dieser Arbeit in der generellen Bedeutung angesprochen, ohne Bezug auf das Geschlecht. An manchen Stellen wird Lehrerin oder Lehrerinnen verwendet.

5. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in den pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte in den Fächern Mathematik und Physik und im Fachbereich Sprachen?

Zum Abschluss wird nachgefragt, ob und welche besondere Bedeutung die exklusive Schule für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Ausprägung der Lehrerbilder hat (bezogen auf pädagogische Herausforderungen oder Vorteile).

6. Was für besondere pädagogische Herausforderungen ergeben sich für die Lehrpersonen, wenn sie ihre pädagogischen Orientierungen in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Lehrerbild in den exklusiven Schulen umsetzen, nämlich ihre idealen Lehrer-Schüler-Beziehungen gestalten und ihren idealen Lehrerbildern folgen?

Dabei werden die Vorstellungen der Lehrkräfte von Schule und Unterricht in den Blick genommen, nach ihrem Wissen über ihre Schüler² und zentral nach dem realen und dem idealen Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie ihrem Bild von sich als Lehrer und ihren idealen Lehrerbildern gefragt. Es wird im Endeffekt deutlich, dass sich diese Studie in einem Vergleichshorizont einer qualitativen Rekonstruktion von Mustern der Lehrer-Schüler-Beziehungen und Lehrerbildern widmet. Dazu werden ihre gegenseitige Relation und die pädagogische Orientierungen in den Fachkulturen und in den chinesischen und deutschen Kulturen betrachtet. In einem weiteren Schritt wird versucht, die verschiedenen Ausprägungen des Lehrerhabitus auf Basis der zentralen pädagogischen Orientierungen in den Blick zu nehmen, damit die Habitusformen der Lehrpersonen an exklusiven Schulen in Bezug auf ihre Stellung zur Elitebildung erkennbar werden.

1.2 Aufbau der Studie

Im 2. Kapitel wird der Theoriebezugsrahmen in Bezug auf Lehrerprofessionalität (2.1) dargestellt. Im Zentrum stehen Parsons „pattern variable“ (2.1.1), Oevermanns Professionalisierungstheorie in Bezug auf „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (2.1.2) und Helspers „Antinomien und Paradoxien“ des Lehrerhandelns

² Ebenso wie bei „Lehrer“, repräsentiert „Schüler“ Schülerin und Schüler, wenn „Schüler“ im Allgemeinen angesprochen wird.

(2.1.3) in einem historischen und inhaltlichen Zusammenhang. Ihre Bedeutungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und relevante Komponenten (2.2) für die vorliegende Arbeit werden skizziert. Im 3. Kapitel werden zum Ersten (3.1) im Anschluss an aktuelle Forschungen und Diskussionen über „exklusive Bildungseinrichtungen“ in Deutschland (3.1.1) und China (3.1.2) Merkmale der exklusiven Schulen für diese Arbeit bestimmt (3.1.3). Es folgt (3.2) ein Überblick über die relevanten empirischen Studien zur Lehrer-Schüler-Beziehung und zum Lehrerbild nach Schultypen in Deutschland (3.2.1) und China (3.2.2). Daraus ergibt sich ein Forschungsdesiderat (3.2.3). Zum Schluss dieses Kapitels wird (3.3) die Besonderheit der Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbilder sowie mögliche besondere pädagogische Herausforderungen in den exklusiven Schulen als Arbeitshypothese für die Studie dargestellt. Im 4. Kapitel werden das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen skizziert: Datenerhebung (4.1), Auswertungsverfahren und fallanalytisches Vorgehen (4.2): Datenauswertung mit dem Konzept Dokumentarische Methode (4.2.1), fallkontrastierende Relationierung, Vergleiche und Herausarbeitung (4.2.2), theoriebezogene Diskussion, Distinktion des Lehrerhabitus mit heuristischer Theoretisierung (4.2.3). Das 5. Kapitel stellt die acht Kernfallstudien (5.1 – 5.8) dar, wobei jeder Fall als ein komplettes Unterkapitel in fünf Teilen – Einführung, Schule und Schüler, Lehrer-Schüler-Beziehung, Lehrerbild, Zusammenfassung – ausführlich vorgestellt wird. Im 6. Kapitel werden die ersten Ergebnisse von sinngenetischer Typenbildung der Lehrer-Schüler-Beziehungen und der Lehrerbilder (6.1), der fachkulturelle und internationale Vergleich (6.2), die Relationierung zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Lehrerbild (6.3), die Distinktion der Schulbilder (6.4) und Schülerbilder (6.5), und pädagogische Haltungen und besondere pädagogischen Herausforderungen sowie Handlungsstrategien der Lehrperson an exklusiven Schulen (6.6) abgehandelt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der pädagogischen Beziehungsmuster (7.1.1) und der Lehrerbilder (7.1.2) bezüglich des Theorierahmens bestimmt und unterschiedliche Ausprägungen des Lehrerhabitus weiter abstrahiert (7.2). Auf dieser Basis wird ein Theoriemodell über die Relation zwischen pädagogischen Erwartungen, Erfüllung und pädagogischen Beziehungskonstellationen heuristisch erstellt (7.3). Am Ende ergibt sich ein Fazit zu Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit (7.4).



2 Lehrerprofessionalität und Lehrer-Schüler-Beziehung

Der Begriff der Lehrerrolle kann die Vermittlungsgeschichte im Lehrerberuf nicht fassen, deswegen ist er nicht in der Lage, die Lehrerprofessionalität zu vertreten. In der Professionalisierungstheorie in Bezug auf den Lehrerberuf müssen die Lehrer-Schüler-Beziehung und die strukturellen Ambivalenzen der Lehrerverberuf für die Funktion der Lehrerrolle/Position auch ernsthaft in den Blick genommen werden. Dieses Kapitel fokussiert auf den Theorienbezugsrahmen: die Professionalisierungstheorie über die Lehrerprofessionalität im Sinne von strukturtheoretischen Ansätzen und die dem Theorienbezug entsprechende Lehrer-Schüler-Beziehung. Zuerst wird mit grundlegenden Bestimmungen des strukturtheoretischen Ansatzes von Parsons (2.1.1), Oevermann (2.1.2) und Helsper (2.1.3) beantwortet: Was ist Lehrerprofessionalität? Anschließend wird herausgearbeitet (2.2): Was bedeutet Lehrerprofessionalität der strukturtheoretischen Ansätze für die Lehrer-Schüler-Beziehung? Was steht hinter der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterschied zu einer familiären Beziehung und zu einer rein rollenförmigen Beziehung? Abschließend werden drei Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung konkretisiert.

2.1 Lehrerprofessionalität

In Bezug auf die grundlegenden Spannungen im professionellen Handeln entwickeln sich verschiedene Professionstheorien (vgl. Helsper 2016a, S. 50-53) z.B. *strukturtheoretische Ansätze* (Helsper 1996, 2002a, 2016b; Oevermann 1996, 2002, 2008; vgl. Parsons 1951; Parsons et al. 1962; Parsons 1981; Wagner 1998), *interaktionstheoretische Ansätze* (vgl. Schütze 1996; Schütze et al. 1996; Schütze 2000; Schütze und Breidenstein 2008), *systemtheoretische Ansätze* (vgl. Luhmann 1996; Stichweh 1996), *machttheoretische und wissenssoziologische Ansätze* (Bühler-Niederberger 2008; vgl. Daheim 1992; Pfadenhauer 2003, 2016;

Rabe-Kleberg 1996) sowie *kompetenztheoretische Ansätze* (vgl. Baumert und Kunter 2006; Kunter et al. 2011).

In meiner Arbeit gehe ich von Parsons „pattern variable“ und den strukturtheoretischen Ansätzen, nämlich Oevermanns strukturtheoretische Professions- theorie und Helspers Antinomien und Paradoxien aus, und greife deren grundlegende Bestimmungen des Professionsverständnisses auf, wo die Lehrerprofessionalität bzw. das professionalisierte Lehrerbild in ihren Professionalisierungstheorien bestimmt werden. Diese Auswahl des Theoriebezugs meiner Arbeit basiert auf dem engen Zusammenhang zwischen dem Kern der strukturtheoretischen Ansätze und den Fragestellungen meiner Arbeit. Das pädagogische Arbeitsbündnis in Bezug auf die Beziehungsdimension zwischen Lehrer und Schüler mit strukturellen Antinomien zwischen den Orientierungsrahmen des pattern variables betont stark die soziale Dimension und kann meine Fragestellung weiterführen und die Rekonstruktion der Lehrer-Schüler-Beziehungsmuster und Lehrerbilder, insbesondere meine Fragestellung zum Verständnis des Lehrers zwischen einer distanzierten sachzentrierten Orientierung und einer Person-Orientierung – also prophylaktisch-therapeutische Orientierung mit nahestehender Lehrerhaltung – ergiebig beantworten und erklären.

Obwohl Parsons pattern variable eine strukturfunktionalistische Theorie ist, besteht eine historische Vermittlungs- und Erneuerungsbeziehung zwischen den Theorien von Parsons, Oevermann und Helsper. Sie gehen von der Analyse der sozialen Struktur aus und versuchen jeweils die Professionsbegriffe unterschiedlich zu begreifen. Helsper: „Der strukturtheoretische Ansatz geht von der Analyse der grundlegenden Handlungsstruktur schulisch-pädagogischer Interaktionen und den damit verbundenen Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln aus. Dabei werden insbesondere die Herausforderungen, die Spannungen und Ambivalenzen – hier als die Antinomien bezeichnet – und die komplexen interaktiven Dynamiken hervorgehoben, in die das Lehrerhandeln eingerückt ist.“ (Helsper 2016b, S. 103) „Professionelles Handeln kann – so der strukturtheoretische Ansatz – nicht während der universitären Ausbildung erlernt werden, sondern stellt einen Transformationsprozess im Rahmen der beruflichen Praxis dar.“ (ebd.) Diese Konklusion kann man nur verstehen, nachdem man die theoretischen Bestimmungen dieser Professionalisierungstheorien in Bezug auf Lehrerprofessionalität und die „pädagogischen Antinomien“ der strukturtheoretischen Ansätze erkannt hat.

2.1.1 *Parsons ‚pattern variable‘*

Talcott Parsons hat in seinem Buch „The Structure of Social Action“ die Bedeutung der Soziologie der Werte argumentiert und meint, dass der notwendige Zusammenhang zwischen dem Sinn der individuellen Aktion und den integrativen Funktionen der sozialsystematischen gemeinsamen Werte dadurch verstanden werden kann (vgl. Parsons 1991). „The Social System“ von Parsons kann als ein Versuch der Entwicklung von einer allgemeinen Soziologie der Werte gesehen werden, wo er Hauptkomponenten eines sozialen Systems: „the cultural, social and personality systems“ von der Struktur der sozialen Aktion abgeleitet (vgl. Parsons 1991). Seine Argumentation als Abschluss fokussiert auf „value-Orientations“ und „pattern variables“ sowie ihre Beziehungen zu der Motivationsperspektive der sozialen Prozesse (vgl. Parsons 1991).

Die Einführung von „pattern variables“ ist ein Beitrag von Parsons zur soziologischen Theorie. Die Patterns beziehen sich auf die Rollendefinitionen, in denen man eine Wahl in einem Konfliktwahlsystem für sich entscheidet (vgl. Parsons 1991). Durch einen Kontrast zwischen Arzt-Patient-Beziehung und Mutter-Kind-Beziehung in einem Beispiel hat Parsons die wichtigen Unterschiede zwischen Familie und Profession bzw. zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft in Form der Werte und Aktionen verdeutlicht (vgl. ebd.). In Hinsicht auf den relevanten Zusammenhang zwischen „pattern variables“ und Profession wird dieses Kapitel vor allem auf pattern variables in Bezug auf Familie und Profession (des Lehrerberufs) orientieren.

2.1.1.1 Begriffsanalyse der pattern variables

Das Begriffssystem der pattern variables ermöglicht eine „begriffslogische Integration von Gegenstandsbereichen“ (Wernet 2003, S. 56) und bildet vor allem grundlegende Orientierungsschemata einer Handlungstheorie ab (vgl. Wernet 2003, S. 56).

Die Bildung der Begriffsanalyse findet in drei Ebenen statt (vgl. ebd., S. 60). Drei abstrahierte handlungsorganisierende Systeme werden zuerst aufgegriffen (vgl. Parsons et al. 1962, S. 54f.; vgl. Wernet 2003, S. 60):

- Persönlichkeitssystem – „die Organisations- oder Integrationsfunktion bezüglich des Individuums“,
- Sozialsystem – „der Interaktion“,

- Kulturelles System – „der Symbolwelt“.

Dann ergeben sich weitere Differenzierungen zwischen Objektorientierung, die in kathektische, kognitive und evaluative Orientierung untergliedert wird, und der Situationsorientierung, die in motivationale und Wertorientierungen untergliedert wird (vgl. Parsons 1951, S. 7f., 57; vgl. Parsons et al. 1962, S. 58f.; vgl. Wernet 2003, S. 60). Davon abgeleitet sind: „The frame of reference of the theory of action involves actors, a situation of action, and the orientation of the actor to that situation“ (Parsons et al. 1962, S. 56). Parallel zu all diesen Unterscheidungen führt Parsons die pattern variables so ein: „Rather, the actor must make a series of choices before the situation will have a determinate meaning. Specifically, we maintain, the actor must make five specific dichotomous choices before any situation will have a determinate meaning. The five dichotomies which formulate these choice alternatives are called the pattern variables because any specific orientation (and consequently any action) is characterized by a pattern of the five choices.“ (ebd., S. 76) Diese Passage enthält Hinweise darauf, dass „die pattern variables auf die materiale Bestimmung und Charakterisierung der Spezifität einer konkreten Handlungspraxis zielen“ (Wernet 2003, S. 61), wo die „dichotomen“ sich auf die „ausschließenden Wahl- oder Entscheidungsalternativen“ (ebd.) beziehen.

Die Liste der pattern variables bzw. der dichotomen ist:

- Affectivity – Affective neutrality
- Self-orientation – Collectivity-orientation
- Universalism – Particularism
- Ascription – Achievement
- Specificity – Diffuseness

Parsons hat die Foci der fünf Paaralternativen abstrahiert erfasst:

„The first concerns the Problem of whether or not evaluation is to take place in a given situation. The second concerns the primacy of moral standards in an evaluative procedure. The third concerns the relative primacy of cognitive and cathectic standards. The fourth concerns the seeing of objects as quality or performance complexes. The fifth concerns the scope of significance of the object.“ (Parsons et al. 1962, S. 78)

Laut Parsons prägen die pattern variables den Bezugsrahmen der Aktion auf vier Stufen im Zusammenhang mit drei Systemen aus:

„In the first place, they enter at the concrete level as five discrete choices [...] In the second place, they enter on the personality level as habits of choice [...] we will list it as a component of the actor's value-orientation standards. In the third place, the pattern variables enter on the collectivity level as aspects of role definition: the definition of rights and duties of the members of a collectivity which specify the actions of incumbents of roles, and which often specify that the performer shall exhibit a habit of choosing one side or the other of each of these dilemmas. In the fourth place, the variables enter on the cultural level as aspects of value standards [...] the pattern variables are most important as characteristics of value standards [...]. Basically, the pattern variables are the categories for the description of value-orientations which of course are in various forms integral to all three systems.“ (ebd.)

2.1.1.2 Inhaltliche Bestimmungen der Variablen

Die fünf Variablenpaare sind aufgrund ihrer Foci entlang der drei Systemebenen (cultural aspect – normativ pattern, personality aspect – need-disposition and social system aspect – role-expectation) definiert und den zwei Gruppen Dilemmata der Handlungsorientierung und Dilemmata der Objektkonstitution zugeordnet (vgl. Wernet 2003, S. 62; Parsons et al. 1962, S. 80-84): „These first three pattern variables exhaust the possibilities of relative primacies within the system of modes of orientation. The fourth and fifth pattern variables derive from choices that must be made with respect to the modalities and scope of significance of the object system.“ (Parsons et al. 1962, S. 86)

Affektivität – affektive Neutralität

„When confronted with situations in which particular impulses press for gratification, an actor faces the problem of whether the impulses should be released or restrained.“ (ebd., S. 80) Das heißt, „Der Akteur muss entscheiden: sollen die wahrgenommenen (=kognitiver Orientierungsmodus) und in bestimmter Weise affektiv besetzten Objekte (=kathetischer Orientierungsmodus) für sein Handeln als Quelle unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung relevant werden, oder sollen die Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung im Hinblick auf ihre Konsequenzen für andere Aspekte des Handlungssystems bewertet und relevant werden (=evaluativer Orientierungsmodus).“ (Schneider 2008, S. 128) Von daher vertritt Affektivität Permissivität – unmittelbare Bedürfnisbefriedigung der Affektion in einem engen Zusammenhang mit kognitiver und kathetischer Orientierung, dagegen stellt affektive Neutralität Disziplin „im Sinne des Verzichts auf diese Befriedigung“ (Wernet 2003, S. 65) aufgrund der evaluativen Orientierung dar.

Selbstorientierung – Kollektivitätsorientierung

„The high frequency of situations in which there is a disharmony of interests creates the problem of choosing between action for private goals or on behalf of collective goals.“ (Parsons et al. 1962, S. 80) Der Akteur muss dann entscheiden, ob er sich an Eigeninteresse oder Gemeinwohl bzw. Kollektivität („moralischen Wertstandards der Gemeinschaft“ (Schneider 2008, S. 129)) orientiert, die mit der Affektivitäts-Neutralitäts-Alternative eng zusammenhängt (vgl. Parsons et al. 1962, S. 81; vgl. Wernet 2003, S. 65). „Disziplin erscheint nun inhaltlich bestimmt als Gemeinwohlorientierung, während Permissivität und Bedürfnisbefriedigung auf der Seite des Eigeninteresses angesiedelt sind.“ (Wernet 2003, S. 65f.) Die Unterscheidung zwischen Selbstorientierung und Kollektivitätsorientierung kennzeichnet daher, ob der Akteur auf die Befriedigung des Eigeninteresses fokussiert oder ernsthaft die „responsibility to the collectivity“ unter der Führung der Obligation übernimmt.

Partikularismus – Universalismus

„In confronting any situation, the actor faces the dilemma whether to treat the objects in the situation in accordance with a general norm covering all objects in that class or whether to treat them in accordance with their standing in some particular relationship to him or his collectivity, independently of the objects' subsumibility under a general form.“ (Parsons et al. 1962, S. 81) Der Akteur ist konfrontiert mit einer Situation, wo er für sich entscheiden muss, ob er sich an Generalisierung der Objekte („general standards“) oder an der Besonderheit der Objekte („criteria of the object's particular relations to the actor's own properties“) orientiert (vgl. ebd., S. 82). Diese Orientierungsalternative verweist jeweils auf eine partikularistische Sozialbeziehung und eine generalisierende normative (über Rolle definierte) Sozialbeziehung.

Ascription – Achievement

„When confronting an object in a situation, the actor faces the dilemma of deciding how to treat it. Is he to treat it in the light of what it is in itself or in the light of what it does or what might flow from its actions? This dilemma can be resolved by give primacy, at the relevant selection points, to the 'qualities' aspect of social objects as a focus of orientation, or by giving primacy to the objects'

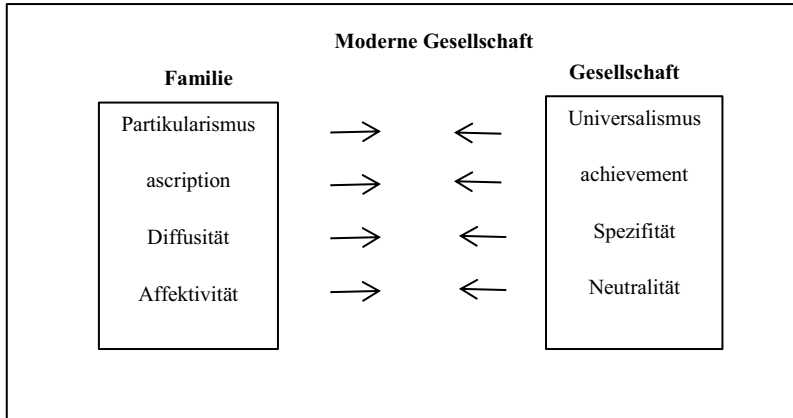
performances and their outcomes.“ (ebd.) Parsons unterscheidet deutlich zwischen Ascription, die die Orientierung auf die Eigenschaften bzw. Qualität („Sein“ laut Wernet, „Zuschreibung“ laut Schneider) kennzeichnet, und Achievement, die die Orientierung auf die Handlungsergebnisse („Tun“ laut Wernet, „Leistung“ laut Schneider) vertritt (vgl. Parsons et al. 1962, S. 83; vgl. Schneider 2008, S. 129; vgl. Wernet 2003, S. 64).

Diffusität – Spezifizität

„In confronting an object, an actor must choose among the various possible ranges in which he will respond to the object. The dilemma consists in whether he should respond to many aspects of the object or to a restricted range of them – how broadly is he to allow himself to be involved with the object?“ (Parsons et al. 1962, S. 83) Dieses Variablenpaar kennzeichnet die Art und Weise der Beziehung zwischen Akteur und Handlungsobjekt. Der Akteur muss entscheiden, „inwiefern ein soziales Objekt (d.h. ein anderer Akteur) als Ganzes zum Gegenstand kathektischer Besetzung wird oder nur im Hinblick auf einen beschränkten Bereich von Interessen“ (Schneider 2008, S. 128). Er kann bei der Entscheidung entweder eine über Rechte und Pflichten definierte begrenzte spezifizierte Beziehung oder eine undefinierte variierende (diffuse) Beziehung zum Objekt gestalten (vgl. Parsons et al. 1962, S. 83f.; Wernet 2003, S. 65). Von daher stellt Diffusität die motivationale Orientierung auf eine undefinierte diffuse Sozialbeziehung dar, während Spezifizität die motivationale Orientierung auf eine definierte begrenzte spezifische Sozialbeziehung vertritt.

2.1.1.3 Familie und Profession in der Ausprägung von Pattern Variables

Pattern variables drücken „zweier idealtypisch und gegensinnig konstellierte Orientierungsalternativen“ aus, wobei die universalistische, affektiv-neutrale und spezifische Leistungsorientierung und der askriptive, affektiv-diffuse Partikularismus sich gegenseitig ausschließlich und „begriffslogisch widersprüchlich“ gegenüberstehen. Sie rekonstruieren die logische Ausdifferenzierung zwischen Familie (Gemeinschaft) und Gesellschaft in der modernen Gesellschaft (siehe Abb. 1) (vgl. Wernet 2003, S. 85f.).



(Wernet 2003, S. 86)

Abbildung 1: Die Logik der Ausdifferenzierung von Familie und Gesellschaft in der idealtypischen Gegenüberstellung

In dieser Abbildung steht eine familientheoretische Interpretation zur Verfügung und zugleich ist eine gesellschaftstheoretische Bildung entworfen, wo die handlungsleitende Orientierungen der Professionen unter dem Rahmen von Position/Rolle, Funktion, Emotion und Beziehung generell und abstrahiert definiert sind, nämlich achievement, Universalismus, funktionale Spezifität, affektive Neutralität und Kollektivitätsorientierung (vgl. Parsons 1951, S. 454). Die Anwendung dieser Rekonstruktion von Familie und Profession zeigt Parsons deutlich in der therapeutischen Praxis in „the case of modern medical practice“, wo eine unkontrollierte undefinierte und grenzenlose Arzt-Patient-Beziehung die Funktion der Profession verhindern kann.

Die austauschbaren Kombinationen von Orientierungsalternativen stellen Abweichungen gegenüber den idealen Typen der familialen und gesellschaftlichen Praxis dar und verweisen auf Widersprüche und Spannungen in der professionellen Handlungspraxis (vgl. Wernet 2003, S. 86). Aber so Wernet: „Anders als die Berufsrolle in der modernen Gesellschaft repräsentiert professionelles Handeln nicht die universalistisch-spezifische, affektiv neutrale Leistungsorientierung, sondern bedarf konstitutiv der Elemente des gegensinnigen Orientierungsmusters. Genau darin erscheint professionelles Handeln als widersprüchlich und vermittelnd.“ (ebd., S. 59)

2.1.2 Oevermanns Modell des Arbeitsbündnisses und der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns

In kritischer Sicht auf die klassische Professionstheorie anknüpfend an Parsons' pattern variables entwirft Oevermann ein Theoriemodell bzw. einen strukturtheoretischen Ansatz als Beitrag zur Professionalisierungstheorie (vgl. Oevermann 1996, 2002, 2008; Wagner 1998; Wernet 2003). Oevermann differenziert zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit und pointiert drei Problemfoci des professionalisierten Handelns, wobei das professionalisierte Handeln als stellvertretende Krisenbewältigung verstanden wird. Auf deren Basis entwickelt Oevermann ein Modell von einem pädagogischen Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler bzw. zwischen Lehrer und Familie analog dem professionellen Arbeitsbündnis zwischen Arzt und Patienten, in dem der Lehrer und der Schüler mit der Grundvoraussetzung „Neugierde und Wissensdrang des Schülers“ sich gemeinsam durch Sozialisationspraxis um die psychosoziale Integrität des Schülers für eine autonome Lebenspraxis des Schülers bemühen. Dafür soll der professionalisierte Lehrer die widersprüchliche Einheit zwischen diffus und spezifisch aufrechterhalten, dies fehlt aber immer in der pädagogischen Praxis wegen der Struktur, nämlich der Schulpflicht. Der Zwang der Schulpflicht erzeugt ein falsches pädagogisches Arbeitsbündnis, in dem der Lehrer als Exekutant der Schulpflicht und des Lehrplans mit Disziplinierungsproblemen konfrontiert ist und dadurch sein Verhältnis mit den Schülern misslingt. Deshalb spricht Oevermann von der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrers, die überwunden werden kann, wenn der Lehrer das Strukturproblem anerkennt und offen damit umgeht und die gesetzliche Schulpflicht abgeschafft wird. Oevermann kritisiert die Schulpflicht und negiert ihre Notwendigkeit in der modernen Gesellschaft, in der jeder die Bedeutsamkeit der Schulbildung anerkennt. Er meint, dass die Eltern eine Fürsorgepflicht dafür haben sollen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, wobei der Schulzwang von den Eltern nicht als Bedrohung der Freiheit des Kindes angesehen wird.

2.1.2.1 Kritiken an der klassischen Professionssoziologie

Oevermann fasst die Profession in klassischer Professionssoziologie so auf, dass sie weder über den Markt noch über die Administration, sondern über die Autonomie bzw. eine kollegiale professionsethische Selbstkontrolle definiert wird