

Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik

2

Colin Cramer

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Professionstheorien zum Lehrerberuf. Ausgehend von begrifflichen Bestimmungen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung führt er in ausgewählte Professionstheorien ein. Professions-theoretische Überlegungen werden am Beispiel einer meta-reflexiven Perspektive auf Professionalität exemplarisch vertieft. Ausgewählte Ansätze der Professionalität sowie die Professionstheorie insgesamt werden kritisch diskutiert und gewürdigt.

1. Überblick

In diesem Kapitel werden begriffliche Bestimmungen vorgenommen (1.1), die Entwicklung des professionstheoretischen Diskurses skizziert (1.2) und ausgewählte Professionstheorien zum Lehrerberuf vorgestellt (1.3).

1.1 Gegenstand und Definitorisches

Zunächst werden begrifflich die Strukturperspektive der Profession, die Prozessperspektive der Professionalisierung und die Handlungsperspektive der Professionalität unterschieden (Nittel, 2011). Eine *Profession* kann in berufssoziologischer Tradition als besonderer, herausgehobener Beruf bezeichnet werden, in einem neueren Verständnis als Beruf, der durch Risiken und Ungewissheit in der Ausübung durch *Professionelle* (Berufsinhabende) charakterisiert ist. Der Begriff *Professionalisierung* wird in zwei Absichten verwendet. Bezieht er sich auf die Professionen selbst, so meint

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>



er in historischer Absicht den Transformationsprozess eines gewöhnlichen Berufes hin zur Profession (Professionwerdung), wird er hingegen auf die Professionellen bezogen, meint er das individuelle Hervorbringen von Professionalität (Professionellwerden) (Horn, 2016). Heute wird unter Professionalisierung überwiegend die (individuelle) Entwicklung von Professionalität (Cramer, 2012; Evetts, 2014) verstanden. Unter *Professionalität* ist dann der individuelle Zustand zu verstehen, der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann, im Sinne der »Qualität der Ausübung und Erfüllung der professionellen Berufsaufgaben durch die Berufsinhaber« (Horn, 2016, S. 156). Das kollektive Verständnis der Profession von geteilter Professionalität lässt sich als *Professionalismus* im Sinne eines »Selbstverständnis der Berufsgruppe als Ganzer« (ebd.) fassen. Angesichts dieser begrifflichen Gemengelage changiert das, was hier unter *Professionstheorien* gefasst wird, auch unter *Ansätzen der Professionalität* oder *professions-, professionalitäts- oder professionalisierungstheoretischen Ansätzen* usw.

Die Erweiterung um den Begriff *Ansatz* impliziert: Professionstheorien beziehen sich nicht nur auf Professionen und deren Professionelle, sondern auch auf die Definition von Kriterien des Professionalismus und auf die Professionalität einzelner Professioneller im professionellen Handeln. Die Entwicklung von Professionalität kann unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien folgen. In diesem Beitrag stehen solche Professionstheorien im Mittelpunkt, die sich auf den Lehrerberuf beziehen. Diese verstehen den Lehrerberuf folglich als eine Profession, Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle, die einen kollektiven Professionalismus und je individuell Professionalität aufweisen können. Professionalität bzw. professionelles Handeln kann durch Professionalisierung im Rahmen institutionalisierter Lehrerbildung angebahnt werden.

1.2 Entwicklung der Professionstheorien

Der Diskurs zur Frage danach, was den Beruf Lehrerin/Lehrer zur Profession macht, setzt mit einem berufssoziologischen Professionsbegriff ein, der Professionen als herausgehobene Berufsgruppen (Ärzte, Juristen, Geistliche) versteht (Lundgreen, 2011). Diese orientieren sich am Gemeinwohl und beschäftigen sich mit allgemein relevanten (existenziellen) gesellschaftlichen Anliegen wie zum Beispiel Gesundheit (Tenorth, 1977). Die Ausübung der Professionen erfordert umfangreiches und hoch bewertetes Wissen sowie Erfahrung, um nicht-standardisierte und fallspezifische Auf-

gaben zu lösen. Die Professionellen genießen weitgehende Autonomie und hohes berufliches Ansehen, unterliegen einer spezifischen Berufsethik, die sich im Handeln in einem Berufsethos manifestiert und haben eigene Kontrollinstanzen (z. B. Ärztekammer). Ihre Zuständigkeit ist durch eine Monopolstellung markiert.

Weil nur einige, nicht aber alle solcher Merkmale auf den Lehrerberuf zutreffen, wurde er schon früh zu den *Semi-Professionen* gerechnet (Etzioni, 1969). Für den Lehrerberuf etabliert sich in der Folge ein modifiziertes Verständnis als (vollwertige) Profession, das sich nicht länger an den berufssoziologischen Merkmalskatalogen, sondern am Spezifikum der pädagogischen Berufstätigkeit orientiert: Professionen werden als »structural, occupational and institutional arrangements for dealing with work associated with the uncertainties of modern lives in risk societies« bezeichnet und Professionelle sind »extensively engaged in dealing with risk, with risk assessment and, through the use of expert knowledge, enabling customers and clients to deal with uncertainty« (Evetts, 2003, S. 357). Es sind krisenhafte Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, die pädagogisches Handeln erfordern, das unter dem Vorbehalt von Ungewissheit steht. Die Erreichung von Bildungs- und Erziehungszielen lässt sich nicht durch Anwendung einer Technologie herbeiführen und die Professionellen (Lehrpersonen) sind auf die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler angewiesen.

In der Folge haben sich mehrere alternative professionstheoretische Ansätze herausgebildet (1.3). So nennen etwa Combe & Helsper (1996) systemtheoretische, strukturtheoretische, machttheoretische oder interaktionistische Zugänge (im Überblick: Helsper et al., 2000; Nittel, 2011). Auch entwickelt sich eine (berufs-)biografische Perspektive auf Professionalität (Terhart, 1991). Eine kompetenzorientierte Perspektive (Baumert & Kunter, 2006) kommt unter Rekurs auf die Wissens- und Expertiseforschung hinzu. Weiterhin ließen sich auch der Persönlichkeits-Ansatz, das Prozess-Produkt-Paradigma, der Wirksamkeits-Ansatz oder der praxistheoretische Ansatz professionstheoretisch diskutieren. Schließlich wurde eine meta-reflexive Perspektive auf Professionalität entfaltet (Cramer et al., 2019).

1.3 Ausgewählte Professionstheorien

Mit Blick auf die Profession Lehrerin/Lehrer haben sich drei prominente Ansätze der Professionalität in der gegenwärtigen Diskussion besonders etabliert: der struktur-

theoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische Ansatz (im Überblick: Terhart, 2011; Rothland et al., 2018; Cramer & Drahm, 2019).

Der strukturtheoretische Professionsansatz

Im Anschluss an Parsons (1968) und Oevermann (1996) wird ein strukturtheoretisches Verständnis von Professionalität im Lehrerberuf sukzessive ausdifferenziert (z. B. Helsper, 2004; Combe & Kolbe, 2008). Der Lehrerberuf wird zu den *Professionen* gerechnet, deren handelnden Akteure (Professionelle) »mit der stellvertretenden Krisenlösung für Personen betraut sind« (Helsper, 2016, S. 107). Die stellvertretende Bearbeitung von Krisen (z. B. schulisches Scheitern) geht mit hoher Verantwortung einher und bedarf daher einer reflexiven, wissenschaftlichen Haltung (Oevermann, 1996). Professionelle müssen so ihre Überzeugungen und ihr Handeln einer Überprüfung unterziehen können, weil sich im Einzelfall nicht zwingend Handlungserfolg einstellt. Professionalität ist die Fähigkeit, das eigene Handeln als ein Handeln unter dem Vorbehalt der Ungewissheit zu verstehen und zu reflektieren. Die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Lehrerhabitus (Kramer, 2015), der davor schützt, »Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen« (Helsper, 2016, S. 104) und damit den Anforderungen einer professionellen Handlungspraxis entspricht, kann an der Universität unterstützt werden.

Die Professionalisierung erfolgt durch eine Annäherung an die Herausforderungen im berufsspezifischen Handeln durch Fallarbeit (Kasuistik) in der Lehrerbildung zur Herausbildung eines reflexiven Lehrerhabitus. Nach Wernet (2006) kann die schulische Praxis anhand von Fällen sinnverstehend erschlossen und exemplarische Einsichten gewonnen werden. Dazu erfolgt eine interpretative Rekonstruktion der Antinomien des Lehrerhandelns. Pädagogische Antinomien sind »für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen [...], die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind« (Helsper, 2016, S. 111). Im Mittelpunkt stehen fünf Antinomien, die für Lehrerhandeln typische Spannungen zeigen: Differenzierungs-, Organisations-, Autonomie-, Nähe- und Sachantinomie. Die Sachantinomie etwa beschreibt die Spannung zwischen der Notwendigkeit, im Unterricht abstraktes Wissen zu vermitteln (Sache) bei gleichzeitiger Anforderung, dieses Wissen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Person) anzupassen und daher beiden Seiten zwangsläufig nur bedingt gerecht werden zu können.

Zusammenfassend rekurriert der strukturtheoretische Ansatz auf widersprüchliche Handlungsanforderungen in Schule und Unterricht. Professionalität wird verstanden als das Vermögen, mit diesen antinomischen Spannungen adäquat umzugehen, das heißt diese wahrzunehmen, zu reflektieren (Fallverstehen) und im sozialen Gefüge in Balance zu bringen.

Der kompetenzorientierte Professionsansatz

Der kompetenzorientierte Ansatz baut auf der Expertiseforschung (Bromme, 1992) auf, die seit Mitte der 1980er Jahre auf den Lehrerberuf übertragen wurde (König, 2016) und im Diskurs prominent vertreten ist (Cramer, 2016a). Theoretisches Fundament sind die Topologie der Wissensdomänen im Lehrerberuf nach Shulman (1986), die später mit dem Kompetenzbegriff verbunden wurden (Krauss et al., 2004; Baumert & Kunter, 2006): Das Professionswissen als eine Dimension professioneller Handlungskompetenz unterscheidet *allgemeines pädagogisches Wissen (PK)*, *Fachwissen (CK)* und *fachdidaktisches Wissen (PCK)* und wird durch die Kompetenzdimensionen *Überzeugungen und Werthaltungen*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten* ergänzt sowie später durch Eingangsvoraussetzungen und Kontexte gerahmt (Voss et al., 2015). Konform zum kompetenzorientierten Ansatz hat eine professionelle Lehrperson möglichst viel Kompetenz in diesen Anforderungsbereichen akkumuliert (Terhart, 2011).

Für das Entwickeln von Professionalität ist die Identifikation von (kognitiven) Merkmalen von Lehrpersonen relevant, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen beitragen können (König, 2018). Relationen zwischen Kompetenzen von Lehrpersonen und Schülerleistungen sind probabilistischer und nicht deterministischer Natur: Kompetenz gilt für professionelles Lehrerhandeln (Performanz) als notwendig, nicht aber als hinreichend (Maag Merki, 2009, S. 494). Der Aufbau von Expertise wird von einer systematischen und reflektierten Praxis mitbestimmt und ist unter anderem auf diskursive Rückmeldungen von Mentorinnen und Mentoren, Vorbildern etc. angewiesen (Baumert & Kunter, 2006). Kompetenzen können angebahnt werden und bezogen auf Wissen und Können zeigen sich Unterschiede zwischen angehenden Lehrpersonen (Novizen) und erfahrenen Lehrpersonen (Experten) (Gudmundsdottir & Shulman, 1987): Professionelle Handlungskompetenzen können fortwährend (in der Lehrerbildung) entwickelt werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 507).

Zusammenfassend identifiziert der kompetenzorientierte Ansatz Wissensdomänen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Orientierungen und Haltungen, die den Erfolg von Lehrpersonen im beruflichen Handeln zuvorderst mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wahrscheinlicher machen. Professionalität markiert ein hinreichendes Akkumulieren solcher Wissensbestände und Kompetenzen sowie deren Verfügbarkeit im Handeln.

Der (berufs-)biografische Professionsansatz

In der Professionsforschung wurden Aspekte der Biografie und beruflichen Laufbahn von Lehrpersonen vielfältig thematisiert. Die pluralen (berufs-)biografischen Zugänge können nicht auf eine bestimmte begrifflich-theoretische Tradition zurückgeführt werden: Es lassen sich Arbeiten zur *Berufsbiografie* im engeren Sinne von solchen zur *gesamten Lebensbiografie* unterscheiden, was sich durch den Klammerbegriff *(berufs-)biografischer Professionsansatz* (Fabel-Lamla, 2018) fassen lässt. Damit werden *einerseits Lebensbiografien* von Lehrpersonen in der Tradition der *erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung* (Krüger & Marotzki, 1995) zum Gegenstand, die durch Erzählung der Biografieträger mit Sinn erfüllt werden (Stelmaszyk, 2009, S. 424) und Brüche hervortreten. Qualitativ-rekonstruktive Methoden (z. B. Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik) erlauben, die Kontexte von Sinnzuschreibungen zu berücksichtigen. Studien zu Lehrerbiografien über die Lebensspanne (im Überblick: Reh & Schelle, 2006; Kunze & Stelmaszyk, 2008) legen zunehmend einen Fokus auf die Relevanz der Kategorie *Biografie* für die Lehrerprofessionalität (im Überblick: Fabel & Tiefel, 2004, S. 14–21), etwa zur Verbindung der Lebensbiografie mit der beruflichen Professionalisierung (z. B. Kunze, 2011): Solche Verflechtungen legen eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Anteilen am professionellen Handeln nahe, um diese zu kontrollieren und nutzbar zu machen (Fabel-Lamla, 2018). Weitgehend parallel entwickeln sich *andererseits Berufsbiografien* von Lehrpersonen als Forschungsstrang, auch um die Entwicklungsfähigkeit von Professionalität zu betonen (Terhart et al., 1994). »Professionalität ist als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen« (Terhart, 1995, S. 238), das sich in sehr unterschiedlichen *Berufsverläufen* (Messner & Reusser, 2000) zeigt, gegebenenfalls auch in einem Stillstand oder Rückgang des Niveaus professionellen Handelns (Terhart, 2011). Die Be- und Verarbeitung von jenen Entwicklungsprozessen gelten als Schlüssel für die Professionalität im Lehrerberuf (Reh & Schelle, 2000). Professionelle Lehrpersonen haben die Bereitschaft der kontinuierlichen professionellen (Weiter-)Entwicklung und müssen sich Entwicklungsaufgaben stellen (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Zusammenfassend eröffnet der (berufs-)biografische Ansatz den Blick auf lebens- und berufsbiografische Rahmenbedingungen und Prozesse der professionellen Entwicklung sowie auf Übergänge und Brüche im (Berufs-)Leben von Lehrpersonen. Professionalität meint, eine Sensitivität für die eigenen lebensbiografischen Prozesse und Sinnstrukturen zu entwickeln und diese zu verarbeiten, sowie die sich berufsbiografisch kontinuierlich stellenden Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

2. Exemplarische Theorieperspektive: Meta-Reflexivität

Die drei prominenten professionstheoretischen Ansätze zum Lehrerberuf (1.3) stehen weitgehend unverbunden nebeneinander. Mit Blick auf den Anspruch von Professionstheorien, auch die Frage nach der Professionalisierung und vorliegend nach der Lehrerbildung zu stellen (1.1), verbindet sich mit dieser Parallelität der Ansätze ein ungenutztes Potenzial. Eventuell könnten Studierende die Ansätze sogar als konkurrierende Sichtweisen verstehen, die dazu auffordern, einen bestimmten Weg der Professionalisierung zu präferieren. Die Frage, wie die unterschiedlichen professionstheoretischen Perspektiven in ihren spezifischen Eigenlogiken verstanden, in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und als bereichernd für die institutionelle und individuelle Professionalisierung erachtet werden können (Cramer & Drahm, 2019), ist Gegenstand der Überlegungen zu einer professionstheoretischen Perspektive der *Meta-Reflexivität* (Cramer et al., 2019).

2.1 Ausgangspunkt

Die Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien und empirischen Zugängen ist ein Charakteristikum der Lehrerbildung, an der zahlreiche wissenschaftliche (Teil-) Disziplinen beteiligt sind. Lehramtsstudierende erscheinen bislang weitgehend auf sich alleine gestellt, wenn sie diese unterschiedlichen Zugänge in ein stimmiges Gesamtbild überführen sollen, denn sie erleben die Lehrerbildung häufig als zusammenhanglos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen (Terhart, 2009). Ein unterkomplexes Verständnis von mehrdeutigem Wissen kann zu einer relativen Geringschätzung der Relevanz des Studiums für den Beruf führen (Rosman et al., 2017). Wie können Studierende den Ertrag aus divergierenden Perspektiven nicht als widersprechend verstehen, sondern produktiv aufeinander beziehen (Cramer, 2018b)? Im

Modus der Meta-Reflexivität *mus*s Professionalisierung auf *verschiedenen* Ansätzen von Professionalität beruhen – zugleich wird *Ungewissheit* im Handeln von Lehrpersonen als eine ansatzübergreifende Perspektive auf Professionalität angesehen (Cramer & Drahm, 2019). Das Professionelle entspricht im meta-reflexiven Denken, sich vor dem Hintergrund zu reflektieren, dass es *generell mehrdeutige (sozial-)wissenschaftliche Erkenntnis* gibt (Radtke, 1988, S. 106).

Diese Ungewissheit stellt in vielfältiger Hinsicht eine Herausforderung für pädagogisches Handeln dar (im Detail: Paseka et al., 2018). In professionstheoretischen Diskursen wird die zentrale Aufgabe der (Sozial-)Wissenschaft in der Lehrerbildung daher häufig im Moment der Reflexivität bestimmt (1.2 und 1.3): Pädagogische Reflexion im Sinne der wissenschaftlichen Analyse pädagogischer Praxis ist ein Ausgangspunkt, um Orientierungswissen für Handeln unter Ungewissheit zu generieren (Luhmann & Schorr, 1982). Wie wissenschaftliches Wissen handlungsrelevant wird, ist damit aber nicht geklärt (Dewe et al., 1992). Es ist immer an Begriffe, Theorien und epistemische Annahmen gebunden. Lehrerbildung scheint nur dann der Ungewissheit konsequent Rechnung zu tragen, wenn die Grundlagen der Reflexion im Reflexionsprozess mitbedacht werden. Ungewissheit zeigt sich in den unterschiedlichen Professionstheorien (1.3) jeweils in der Mehrdimensionalität der empirischen Operationalisierung von Professionalität, im forschungsmethodischen Vorgehen aufgrund der Komplexität und Irreduzibilität der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen Handlungskontexte, im expliziten Rekurs auf die Begriffe *Ungewissheit* oder *doppelte Kontingenz* sowie in der Pluralität der Ansätze von Professionalität (im Detail: Cramer et al., 2019). Eine von der Perspektive der Meta-Reflexivität ausgehende Lehrerbildung ist *eine* mögliche Professionalisierungsstrategie, um mit dieser fortwährenden Ungewissheit adäquat umgehen zu können, die aus dem beruflichen Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird.

2.2 Meta-Reflexivität als eine übergreifende professionstheoretische Perspektive

Ein professionstheoretischer Ansatz trägt erst in der Konfrontation mit einem weiteren Ansatz dieser *endemischen doppelten Ungewissheit* Rechnung, weil dann nicht nur die Unsicherheit im Handeln, sondern auch die Vielfältigkeit dessen theoretischer Modellierung berücksichtigt wird. Nur durch deren Vergleich werden die spezifischen Betrachtungsweisen (in ihrer Relation und Begrenztheit) ersichtlich

(Zima, 2017): Meta-reflexiv würde am Beispiel des strukturtheoretischen Ansatzes dann Reflexivität mit Blick auf die angemessene Deutung einer Vielzahl schulischer Fälle nicht nur gewonnen, sondern zum Beispiel auch die Grundlagen und der Modus kasuistischer Lehrerbildung würden verstanden, in ihren Potenzialen und Grenzen nachvollzogen und im Verhältnis zu anderen Ansätzen gedeutet.

Meta-Reflexivität ist die »Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen.« (Cramer et al., 2019, S. 410).

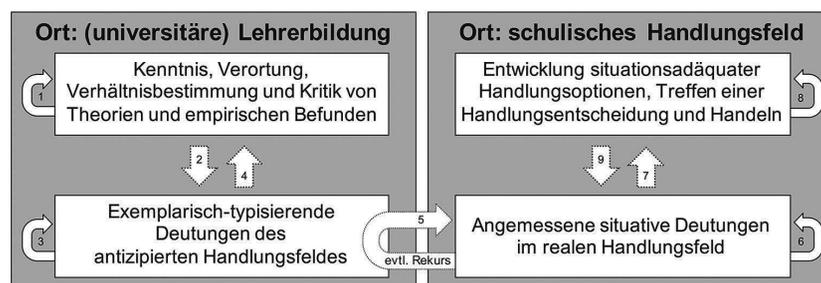


Abb. 1: Meta-Reflexivität in der rekursiven Relation von schulischem Handlungsfeld und Lehrerbildung; vgl. Cramer & Drahm, 2019

Eine vereinfachte Darstellung der voranstehenden Arbeitsdefinition zeigt Abbildung 1. Studierende akkumulieren in der (*universitären*) *Lehrerbildung* Wissen über Theorien und empirische Befunde, welches sie zunehmend in spezifischen Wissenschaftstraditionen und Paradigmen verorten und ins Verhältnis setzen können. Diese innerwissenschaftlichen Prozesse sind zuvorderst auf die Universität als soziales System bezogen (1). Davon ausgehend können Studierende aber potenziell auch wissenschaftlich gesättigte Deutungen des antizipierten schulischen Handlungsfeldes vornehmen (2). Gemeint sind damit aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Theorie und Empirie heraus konsistente, das heißt stabile (auf immer wieder in der

Forschung hervorgebrachten Erkenntnissen beruhende) Deutungsmuster. Diese dürften sich überwiegend selbstreferenziell bestätigen (3). Gleichwohl kann die Auseinandersetzung mit typischen Deutungen des Handlungsfeldes inspirieren, welche Theorien und Befunde Studierende verstärkt bearbeiten (4).

Aus diesen exemplarisch-typisierenden Deutungen resultieren aber nicht unmittelbar angemessene *situative* Deutungen, die Lehrerinnen und Lehrer im realen *Handlungsfeld Schule und Unterricht* fortwährend vornehmen müssen. Es gibt aufgrund der örtlichen Entkoppelung keinen linearen Durchgriff von idealtypischen wissenschaftlichen Deutungen auf das Handlungsfeld. Vielmehr liegt die Relevanz (universitärer) Lehrerbildung darin, eine mögliche Bezugsgröße beim Treffen situativer Deutungen im Handlungsfeld zu sein, in dem auf die typisierenden Deutungen aus der Lehrerbildung zurückgegriffen werden kann, aber nicht muss (5). Angemessen sind solche situativen Deutungen dann, wenn sie dem beobachteten Sachverhalt keine beliebige Bedeutung zuschreiben, sondern wenn auf typische Deutungen rekurriert wird, aber auch, wenn ein solcher Rekurs ausgeschlossen wird, weil keine typischen Deutungen verfügbar sind. Angemessene situative Deutungen sind dann auch *professionelle* Deutungen, wenn sie im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen getroffen werden. Situative Deutungen dürften vorwiegend nicht durch diesen Rekurs evoziert werden, sondern wiederum einer erfahrungsbasierten Selbstrekursivität folgen (6). Auch ohne diesen Rekurs können *angemessene* situative Deutungen erfolgen, die allerdings nicht als *professionell* zu bezeichnen wären, sondern als *intuitiv* (Evans, 2008, S. 8 f.; Horn, 2016, S. 156). (Angemessene) Situative Deutungen können potenziell mehrere Handlungsoptionen inspirieren (7). Allerdings werden diese Optionen eher erfahrungsbasiert evoziert (8) und im Idealfall lässt sich bei deren Bewertung auf eine möglichst angemessene situative Deutung rekurrieren (9). Das Treffen einer Handlungsentscheidung würde dann potenziell auf die in der Lehrerbildung gewonnenen, gesättigten Deutungen rekurrieren.

Eine professionelle (meta-reflexive) Lehrperson zeichnet sich durch ihre Fähigkeit aus, in der Lehrerbildung möglichst viele exemplarisch-typisierende Deutungen zu gewinnen *und* unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen im Handlungsfeld Schule angemessene situative Deutungen zu erzielen, die Grundlage für das Abwägen von Handlungsoptionen und das Treffen einer Handlungsentscheidung sein können. Solche meta-reflexiven Elaborationen (Metakognitionen) sind dann konstitutiver Kern der Professionalität. Sie umfassen die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf

Praxis abgebildet werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die *eine richtige* Handlungsentscheidung gibt. Eine *Lehrerbildung* im Modus der Meta-Reflexivität könnte aber die Wahrscheinlichkeit angemessener situativer Deutungen erhöhen, weil sie den Rekurs auf konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen allererst ermöglicht: Meta-Reflexivität manifestiert sich im sicheren Umgang mit Ungewissheit.

2.3 Meta-Reflexivität und Lehrerbildung

Meta-reflexive (*sekundäre*) Lehrerbildung ist auf die Ansätze *primärer* Lehrerbildung (1.3) angewiesen. Sie bezieht das primär gewonnene reflexive Fallverstehen und Wissen, die erworbenen Kompetenzen sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse wechselseitig aufeinander. Dazu macht sie die den Ansätzen (und weiteren Theorien) immanenten Grundlagen und Argumente transparent. Heuristische *Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung*, die den Ansatz ausdifferenzieren und dimensionieren, zeigt Abbildung 2.

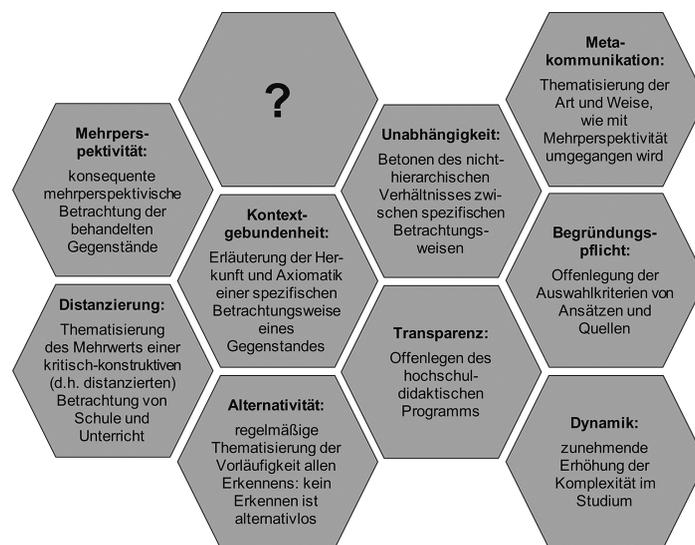


Abb. 2: Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung
(Cramer et al., 2019, S. 415)

Eine konsequente *Mehrperspektivität* auf Theorien und empirische Befunde zu einer Fragestellung kann das Entwickeln von Meta-Reflexivität begünstigen. Auf ihrer

Grundlage lässt sich das Prinzip *Distanzierung* als Erkennen des Mehrwerts kritisch-konstruktiver, das heißt distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen thematisieren. Die *Kontextgebundenheit* wissenschaftlichen Erkennens in Theorie und Empirie ist offenzulegen. Eine regelmäßige Thematisierung der *Alternativität* beziehungsweise Vorläufigkeit allen Erkennens kann dafür sensibilisieren, dass jede gewählte Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend gültig erklären kann. Die *Unabhängigkeit* der spezifischen Betrachtungsweisen verweist auf unterschiedliche Setzungen (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.), die Theorien in ein nicht-hierarchisches Verhältnis zueinandersetzen. Das Bewusstmachen der je spezifischen Axiomatik verweist auf die Relevanz von *Transparenz* in der Lehrerbildung, indem die hier vorgeschlagenen Prinzipien Lehramtsstudierenden offengelegt und mit ihnen diskutiert werden. Dabei erscheint eine *Metakommunikation* über die Art und Weise geboten, wie verschiedene Theorien an der Hochschule meta-reflexiv betrachtet werden (können). Die Frage nach den Auswahlkriterien und Quellen sowie der Relevanz der herangezogenen Theorien im Sinne einer *Begründungspflicht* Dozierender geht damit einher.

3. Kritische Würdigung

Die Professionstheorien sind – wie alle wissenschaftlichen Theorien – Kritik ausgesetzt. Eine kritische Würdigung erfolgt zunächst nach den vorgestellten Ansätzen (1.3 und 2.) getrennt und dann übergreifend mit Blick auf deren Leistung für die Lehrerbildung insgesamt.

Zum *strukturtheoretischen Ansatz* wird limitierend angemerkt, eine »Generalisierung der ›Erziehungs‹-Erwartung gegenüber Lehrer[n] und Schule« (Tenorth, 2006, S. 585) erzeuge überhaupt erst einen strukturtheoretischen Zugang. Unterricht rücke in die Nähe der Therapie, weil das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülern nicht erzwungen werden könne. Schafft sich der Ansatz als *Professionstheorie* gar selbst ab, indem er die Unmöglichkeit professionellen Handelns thematisiert? Dem Ansatz wird daher unterstellt, ihm zufolge führe kein Weg »zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist« (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Dass ein »Scheitern« im Unterricht und eine »Krisenhaftigkeit« der Beziehungskonstellation den Normalfall darstellen, meint aber weniger eine pauschal defizitäre Sicht auf den Lehrerberuf, sondern vielmehr eine terminologische Schärfung des für diesen Ansatz zentralen Rekurses auf Ungewissheit und antinomische Spannungen, die nicht länger als

therapeutisch, sondern als pädagogisch zu verstehen seien (Helsper, 2007, S. 569). Gleichwohl steht der hier dominante kasuistische (fallbasierte) Zugang in der Lehrerbildung im Kontrast zur Vorstellung, der Beruf könne mittels Kompetenzerwerb »erlernt« werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Die Annahme eines strukturellen Technologiefizits der Pädagogik (Luhmann & Schorr, 1982) bedeutet nicht, dass die strukturtheoretische Betrachtung des Einzelfalles für die Professionalisierung hin-fällig ist, denn diese trägt zur »Steigerung von Reflexivität« (Reh, 2004, S. 369) bei. Der Frage, warum im strukturtheoretischen Denken eine langwierige universitäre Lehrerbildung erforderlich sei, wenn Professionalität latent gefährdet ist (Horn, 2016, S. 157), kann über das Argument des sich nur sukzessive einstellenden reflexiven Lehrerhabitus durch einen Transformationsprozess (Helsper, 2018, S. 121) entgegnet werden.

Für den *kompetenzorientierten Ansatz* bedeutet dessen wahrscheinlichkeitsbasierte Grundanlage eine Limitation. Wesentliche Einflüsse auf schulischen Erfolg bleiben angesichts der komplexen Wirkungskette von Lehrerbildung ungeklärt (Terhart, 2012; Cramer, 2016b; Herzmann & König, 2016): Die Zusammenhänge zwischen Kompetenz, Performanz und schließlich Schülerlernen sind »doppelter Unsicherheit« ausgesetzt (Baumert & Kunter, 2006, S. 477; Helsper, 2007). Das berufliche Handeln kann »nicht vollständig standardisiert und in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden« (Terhart, 2011, S. 207). Lehrerbildung ist immer nur ein Möglichkeitsraum für Lerngelegenheiten (z. B. Helmke, 2014). So ist fraglich, ob ein Weg von der Kompetenzmessung zur Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Praxis führen kann (Horn, 2016, S. 157). Die Kritik an quantitativer Sozialforschung insgesamt wird zuweilen sehr deutlich vorgebracht. Brezinka (2015, S. 289) etwa kritisiert die »maßlos übertriebene Mathematisierung [...] mit ihren spärlichen Ergebnissen«. Ferner sieht Radtke (2016, S. 707) die »Eigennormativität der Pädagogik gegen das hegemoniale Rationalitätsmuster der Ökonomik ausgetauscht«. Domänen-spezifisch können sich auch zentrale Merkmale der Professionalität von (Fach-) Lehrpersonen der Kompetenzorientierung entziehen, weil sie nicht operationalisiert werden können (Cramer, 2018a). Die Kritik darf aber nicht den Blick darauf verstellen, dass die Kompetenzorientierung mit ihrem spezifischen Fokus und methodischen Repertoire eine Erweiterung und Bereicherung früherer Diskurse um Professionalität darstellt.

Bezogen auf den *(berufs-)biografischen Ansatz* setzt die Kritik mit der in der Regel letztlich punktuellen und fehlenden längsschnittlichen Untersuchung der (Berufs-)

Biografien von Lehrpersonen ein, obwohl diese theoretisch als hoch bedeutsam postuliert wird. Die professionelle Entwicklung im (berufs-)biografischen Ansatz vollzieht sich höchst individuell und Professionalität wird zu einem multidimensionalen und kaum zu greifenden Konstrukt, wenn der Entwicklungsprozess als komplex und krisenhaft angesehen wird (Terhart 1992). Unter dem (berufs-)biografischen Ansatz firmieren verschiedene, theoretisch und paradigmatisch vielfältige Bezüge, von der quantitativ-empirischen Bildungsforschung bis hin zur ethnografischen Sozialforschung. Insgesamt markiert der Ansatz die allgemeine Relevanz einer über die gesamte (Berufs-)Biografie hinweg zu denkenden Professionalisierung, lässt aber in dieser Breite einen scharfen professionstheoretischen Kern vermissen (Cramer & Drahm, 2019). Diese Perspektive findet sich allerdings auch in den anderen Professionstheorien, wenn etwa kompetenzorientiert Längsschnitte eingefordert (Blömeke et al., 2015) werden oder strukturtheoretisch die Herausbildung eines spezifischen Lehrerhabitus diskutiert (Helsper, 2018) wird. Die stärker lebens- und berufsbiografischen Linien rezipieren sich nur wenig (Stelmaszyk, 2009, S. 425), wenngleich die Bildungsgangforschung (Keller-Schneider & Hericks, 2014) als querliegend zu diesen Forschungstraditionen verstanden werden kann (Fabel-Lamla, 2018, S. 89) und eine gemeinsame theoretische Perspektive darstellen könnte.

Die *meta-reflexive Perspektive* auf Professionalität wird in der Lehrerbildung durch den Wunsch Studierender nach mehr Bezügen zur Schulpraxis in einem (zu) *theoretischen* Studium (z. B. Merk et al., 2016) herausgefordert. Insbesondere zu Studienbeginn sind Anspruch und Relevanz von Meta-Reflexivität vermutlich schwer vermittelbar, können gar zu Überforderung führen. Häcker (2017, S. 38) etwa fragt, ob Studierende die Differenz »der handlungsbelasteten Praxis einerseits und der handlungsentlasteten Wissenschaft andererseits angemessen verstehen«. Meta-Reflexivität ist als *eine* Zielperspektive der Professionalisierung wohl nur durch schrittweise Erhöhung an Komplexität im Studienverlauf zu erreichen. Theoretische Setzungen (z. B. die konstatierte Ungewissheit und das Präferieren von Mehrperspektivität) sind offenzulegen und als nicht alternativlos zu benennen. Die Relevanz von Meta-Reflexivität für professionelles Lehrerhandeln ist einer kritischen (empirischen) Prüfung auszusetzen, denn Erfolg im Unterricht stellt sich auch aufgrund von Intuition und Erfahrung ein (Evans, 2008). Kann meta-reflexives Handlungswissen als ein nicht-lineares, flexibles Wissen über die Optionalität situativen Handelns bestimmt werden, falls es kein einheitliches Verständnis von Professionalität geben können sollte (Combe & Helsper, 1996)? Kann Meta-Reflexivität nur unter Rekurs auf primäre Theorien und Befunde hervorgebracht werden, oder kann sich *skeptische Souveränität* (Horn & Wigger, 1994,

S. 28) im Umgang mit diesen nur durch eine präexistente kritische Distanz einstellen? Und: Kann eine kritische wissenschaftliche Praxis und wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung, wie mit der Meta-Reflexivität vorgeschlagen, selbst eine (lehrerspezifische) Professionstheorie darstellen, oder nur eine spezifische Perspektive auf Professionstheorien bzw. den (didaktischen) Umgang mit diesen? Schließlich könnten die Wurzeln meta-reflexiven Denkens (u. a. die Aufklärungsphilosophie) und die damit verbundene Präferenz von Mehrperspektivität kritisch hinterfragt werden.

Auch gegenüber Professionstheorien zum Lehrerberuf *insgesamt* lassen sich Kritikpunkte anführen. So kann bereits der Begriff *Professionalität* als normativ übersteigerte Erwartung an Lehrpersonen kritisiert werden, der sie nicht gerecht werden können. Die *Entgrenzung* (Veralltäglichung) des Pädagogischen sieht pädagogisches Denken und Handeln losgelöst von der (Erziehungs-)Wissenschaft (Lüders et al., 1995) und kann zur Auflösung des Professionalitätsgedankens führen. Mit Brezinka (2015, S. 291 f.) lässt sich eine »Entfremdung zwischen [...] Erziehungstheoretikern und Erziehungspraktikern« konstatieren, die in »verschiedenen Berufswelten« leben und »verschiedene Sprachen« sprechen. Folglich müssen sich die angenommenen Merkmale von Professionalität (Reflexivität, Kompetenz, (berufs-)biografische Bewältigung usw.) aus Sicht von Lehrpersonen nicht (zwingend) als relevant erweisen, um im Beruf (erfolgreich) bestehen zu können. In den Professionstheorien werden die Schülerinnen und Schüler zwar berücksichtigt – zum Beispiel in der Rekonstruktion unterrichtlicher Interaktion oder als leistungsbezogene Zielperspektive der Lehrerkompetenz – sie erfahren aber keine prominente Rolle (Cramer, 2016b). Diese Setzung erfolgt mit Fokus auf die *Professionalität der Lehrpersonen*, die bereits im Studium angebahnt werden soll, wenn noch keine intensive Interaktion mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht stattfindet. Wie angehende Lehrpersonen professionalisiert werden können, muss daher schon bestimmt werden, bevor sie zukünftig in der Schulpraxis professionell agieren (können).

Entlang dieser Kritikpunkte wird deutlich, wie jede Theorie einen spezifischen *Horizont* darstellt – aber genau in dieser spezifischen Erschließung besteht die besondere Chance einer (professions-)theoretischen Beschäftigung in und mit der Lehrerbildung. Über diese spezifische Leistung hinaus könnte der Begriff *Professionalität* auch als ein »transdisziplinärer Strukturbegriff« (Stichweh, 1979, S. 83) fungieren, der es vermag, Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen und Paradigmen aufeinander zu beziehen (Cramer, 2016a, S. 219 f.). Damit kann er Ausgangspunkt sein, um Brü-

cken zwischen den Elementen universitärer Lehrerbildung zu bauen, zum Beispiel zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Cramer, 2019; Cramer & Schreiber, 2018).

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Brezinka, W. (2015). Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). Einleitung. Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9–48). Frankfurt: Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016a). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2018a). Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung in Religionsunterricht und Religionslehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(4), 36–49.
- Cramer, C. (2018b). Entwicklung einer Systematik erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschungsfelder. In M. Lüders & W. Meseth (Hrsg.), *Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 153–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C., & Schreiber, F. (2018). Subject Didactics and Educational Sciences. Relationships and Their Implications for Teacher Education from the Viewpoint of Educational Sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1(2), 150–164.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Etzioni, A. (Hrsg.) (1969). *The Semi-Professions and their Organizations*. New York: The Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 29–56). Dordrecht: Springer.
- Fabel, M., & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11–40). Wiesbaden: VS.

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 807-821). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am Strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 15–20.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386-407). Münster: Waxmann.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35(4), 344–360.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., & Löwen, K. (2004). COACTIV. In M. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.). (1995). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt*. Wiesbaden: VS.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 821-838). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207-217). Opladen: Leske+Budrich.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11-40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 9–39.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, & S. Larcher Klee (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492-506). Weinheim: Beltz.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 40–59.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklassen als soziales System. In T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161-193). Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 28(1), 93–108.
- Radtke, F.-O. (2016). Konditionierte Strukturverbesserung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(5), 707–731.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Reh, S., & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 107–124). Opladen: Leske+Budrich.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 391–411). Wiesbaden: VS.
- Rosman, T., Mayer, A. K., Kerwer, M., & Krampen, G. (2017). The differential development of epistemic beliefs in psychology and computer science students. *Learning and Instruction*, 49, 166–177.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stelmazyk, B. (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen. In W. Helsper, C. Hillbrandt, & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel* (S. 423–434). Wiesbaden: VS.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 8(1), 82–101.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tenorth, H. E. (1977). Professionen und Professionalisierung. In M. Heinemann (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Organisation* (S. 457–475). Stuttgart: Klett.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991). *Unterrichten als Beruf*. Köln: Böhlau.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie?* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.