

Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften

Ernst-Daniel Röhrig^{1,*}

¹ Universität Trier

* Kontakt: Universität Trier,
54286 Trier
roehrig@uni-trier.de

Zusammenfassung: Worin begründet sich die Bedeutung und Legitimation des Lehrberufs und was zeichnet eine professionelle Praxis aus? Zum Verständnis der Entwicklung und Funktion von Professionen und professionellem Handeln im Allgemeinen und speziell im Lehrberuf skizziert dieser Beitrag zunächst die historischen Entwicklungen des Berufsfeldes. Daran schließt eine Auseinandersetzung mit allgemeinen professionstheoretischen Aspekten an, die eine – zumindest bedingte – Aufnahme der Lehrkräfte in die Gruppe der Professionen begründen kann. Es folgen eine Betrachtung der aktuellen und sich stetig wandelnden und erweiternden Ansprüche an die Professionalität der Lehrkräfte sowie abschließend eine Darstellung einiger Konsequenzen, die sich aus diesen Ansprüchen für die Professionalität und weitere Professionalisierung ergeben.

Schlagwörter: Profession; Professionalität; Professionalisierung; Schulentwicklung; Lehrerausbildung



1 Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften

1.1 Entstehung einer Profession

Das Entstehen des Lehrberufs ist kulturgeschichtlich höchst bedeutsam; die Einführung von anhand bestimmter Kriterien der Qualifikation (erfahrene Stammesmitglieder, erfolgreiche Familienoberhäupter etc.) ausgewählten „Lehrkräften“ verhalf dazu, dass „familiar bedingte sozialstrukturelle Mängel kompensiert werden“ (vgl. Strobel-Eisele, 1992, S. 77) konnten. Größere Gruppen konnten sich durch Spezialisierung komplexer organisieren; Arbeitsteilung lieferte Produktionsüberschüsse und ermöglichte die Freistellung weiterer Teilgruppen für z.B. rein politische, religiöse und schulische Ämter (vgl. Strobel-Eisele, 1992, S. 80f.). Verschiedene Lehrertypen bzw. Organisationsformen des Lehrberufs in der Antike sahen die Lehrperson vornehmlich als Wissensvermittler, der jedoch in der Mitte der Gesellschaft stand (vgl. Terhart, 2016, S. 18; siehe auch Christes et al., 2006; Dreyer, 2010; Terhart, 2004, 2015). Dagegen fand die Schule des europäischen Mittelalters vor allem hinter kirchlichen Mauern und in der Regel zur Ausbildung des klerikalen Nachwuchses statt. Der Unterricht beruhte hier in der Regel auf Wiederholen und Abschreiben vorgegebener (religiöser und philosophischer) Werke (vgl. Terhart, 2016, S. 19). Bis dato waren Priester die einzige Profession; nun kamen Ärzte als „Eingeweihte“ in ein besonderes Wissen, später auch Rechtsgelehrte hinzu, die in der Regel alle auch lehrend tätig waren oder zumindest sein konnten (vgl. Strobel-Eisele, 1992, S. 97f.). Erst im späten Mittelalter entwickelten sich wieder schulähnliche Einrichtungen in den größeren wohlhabenden Städten. Die dort lehrenden „Schulmeister“ waren angesehen, in Zünften organisiert und beriefen sich bei ihrer Tätigkeit bereits auf ein ausgearbeitetes Reglement. Daneben gab es auch „freischaffende“ Lehrkräfte, die sich außerhalb der Zunft verdingten. Wahrscheinlich war Schulmeistern und Freischaffenden gemein, dass ihr Unterricht dem Elementarunterricht der Antike ähnelte: Er basierte auf Androhung und Strafe bei Missachtung der Anforderungen und der sturen Repetition von Inhalten (vgl. Moeller et al., 1983; Wendehorst, 1986, S. 32).

Die frühe Neuzeit brachte einen Wandel des religiös geprägten Weltbildes. Die Renaissance antiker Bildungsideale bereitete Humanismus und Aufklärung vor. Die Säkularisierung von Politik und Wirtschaft ging einher mit der wachsenden Bedeutung des Individuums als Akteur gesellschaftlichen Lebens – und mit dem Anspruch einer Bildung und Ausbildung unabhängig von religiösen Zwecken. Die Konkurrenz von Kirche und Staat führte zu einer Verstärkung der Bildungsbestrebungen im jeweiligen Sinne und zur entsprechenden Instrumentalisierung von Schule, Unterricht und des Lehrberufs. Schule und Lehrberuf wurden zur öffentlichen Angelegenheit, erste (zunächst noch kirchliche) Schulordnungen wurden erlassen. Nichtsdestotrotz blieben Schulen – besonders in ärmeren ländlichen Gebieten – alles andere als vorbildliche Einrichtungen mit festen Qualitätsstandards. Weder die Unterrichtsbedingungen noch die Lehrkräfte erfüllten in vielen Fällen ein bestimmtes Mindestmaß an Eignung. Lehrkräfte übten ihre Tätigkeit häufig nur nebenbei aus, da der Lehrberuf allein kein Auskommen sicherte; entsprechend gering waren die Ansprüche an die Kompetenzen der nebenberuflich „Schule Haltenden“. Die Ausbreitung des Elementarunterrichts – auch und besonders auf dem Lande – wurde immer stärker vorangetrieben, da der Bildung des Volkes im Sinne von Kirche und Staat wachsende Bedeutung zuerkannt wurde (vgl. Terhart, 2016, S. 20ff.). Im 19. Jahrhundert erst entstand endlich ein Lehramt mit staatlich geregelter Ausbildung und entsprechendem Prüfungswesen sowie einem garantierten Gehalt und Pensionsansprüchen (vgl. Terhart, 2004, S. 555f.). Zuvor waren Lehrkräfte häufig genötigt, neben ihrer Lehrtätigkeit noch weitere Berufe auszuüben, um ein Auskommen zu haben. Diese Aufwertung des Lehrerberufes stand in Zusammenhang mit Humboldts Bildungsreform. In der Folge wurde auch gezielt Wissen über die (praktische) Gestaltung von Unterricht gesammelt (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 21). Ein Stück weit davon zu unterschei-

den ist der bereits früh stärker akademisierte Gymnasiallehrer mit universitärem Fachstudium, aber auch regelmäßiger Veröffentlichung wissenschaftlicher Beiträge. Das Gymnasiallehramt als „Höheres Lehramt“ hatte im 19. Jahrhundert durchgehend eine Sonderrolle gegenüber den „niederen“ Formen wie etwa den Volks- und Handelsschulen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden jedoch nach und nach auch alle anderen Lehramtsformen diesen Standards angepasst (Musolff et al., 2009; vgl. Terhart, 2016, S. 23f.). Das diesen Entwicklungen zugrunde liegende Professionsverständnis basierte auf der Vorstellung, dass Ausbildung und Arbeit von Lehrkräften auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen sollten: Bildung sollte in jedem Fall wissenschaftsbestimmt, wissenschaftsbasiert und wissenschaftsorientiert sein – und zwar letztlich über alle verschiedenen Schulformen hinweg, lediglich auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 24ff.; Terhart, 2016, S. 25f.).

Aktuell zeigen sich vier große Trends, die sich auf das Professionsverständnis und das professionelle Handeln von Lehrkräften auswirken können sowie deren Flexibilität und Reflexivität herausfordern werden (vgl. Terhart, 2016, S. 29f.): das Ansteigen des Anteils der Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen bzw. einen Hochschulzugang erwerben; der Rückgang der Dreigliedrigkeit auf zwei Schulformen: Gymnasium und Integrierte Gesamtschule; die Zunahme der Zahl an Ganztagschulen; die Inklusion und damit spürbar verstärkte Heterogenität. Für die Professionalität von Lehrkräften bedeutet dies möglicherweise, dass die „Fähigkeit zu multiprofessioneller pädagogischer Arbeit“ (vgl. Terhart, 2016, S. 29) an Bedeutung stark gewinnen wird: Weiterbildungsbereitschaft, Wandelbarkeit, Flexibilität, Reflexivität und Kooperativität avancieren zu professionstypischen Merkmalen. Schule wird im doppelten Sinne entgrenzt: Schultypisches Lernen findet zunehmend außerhalb von Schule statt und ehemals schuluntypisches Lernen zunehmend in der Schule – unter diesen Voraussetzungen erscheint es schwierig, die Lehrerprofessionalität weiterhin von der allgemeinen pädagogischen Professionalität abzugrenzen.

1.2 Verständnis einer Profession

Die (modernen) Professionen – Medizin, Recht, Religion, Erziehung und Militär – sind in der Regel im Dienstleistungssektor zu verorten (Herzmann & König, 2016), zeichnen sich jedoch besonders dadurch aus, dass ihre Klient*innen (Personen und/oder Organisationen) individualisiert sind und nicht wie z.B. Kund*innen eines Kaufhauses oder Besucher*innen eines Restaurants nur eine indifferente Masse von Konsument*innen darstellen, für die keine individualisierten Angebote bereitgehalten werden, sondern ein kollektiv zugängliches Dienstleistungsrepertoire. Die Professionellen übernehmen die Leistungsrollen gegenüber den Komplementärrollen der Klient*innen – es besteht eine Asymmetrie in Bezug auf den Bereich der Profession, innerhalb dessen der*die Professionelle dem Klienten bzw. der Klientin übergeordnet ist: In der Arztpraxis ist ein*e König*in den Weisungen des Arztes bzw. der Ärztin unterstellt – wenn er*sie auch politisch diesem*dieser übergeordnet ist. Andere Berufsgruppen innerhalb des Tätigkeitsfeldes einer Profession sind den Professionellen in der Regel ebenfalls untergeordnet (z.B. Sekretär*innen, Krankenschwestern und Krankenpfleger, Anwaltsgehilf*innen). Professionelle genießen folglich hohes gesellschaftliches Ansehen und haben große Autonomie bei der Ausübung ihrer Berufstätigkeit: Sie können gegebenenfalls externe Ansprüche – als ihrem Professionsverständnis nicht entsprechend – abweisen. Bei ihren fachlich-professionellen Entscheidungen sind sie zudem in der Regel niemandem gegenüber direkt verantwortlich. Organisiert in Verbänden oder Korporationen bestimmen die Mitglieder einer Profession die Standards und Kriterien der Kontrolle ihrer Praxis selbst (vgl. Stichweh, 1999, S. 60ff.).

Die Professionellen berufen sich weiterhin auf ein spezifisches Wissen, das diese Asymmetrie in ihrem Bereich zu ihren Gunsten legitimiert. Außerdem erfüllen sie einen

gesellschaftlich bedeutsamen Zweck, wie z.B. kulturelle Reproduktion, Wiederherstellung von Gesundheit, Garantie von Sicherheit, Sicherung von Grenzen, Konfliktlösung und Rechtsprechung. Entsprechend haftet ihnen ein am Wohl der Gemeinschaft ausgerichtetes Berufsethos an, das sich dem Fortbestehen der gesellschaftlichen Funktionssysteme und deren Nutzen für ihre Mitglieder widmet (Herzmann & König, 2016). Das Besondere der Lehrer*innenschaft in dieser Gruppe besteht darin, dass ihr (Legitimations-)Wissen kein rein spezialisiertes Wissen ist, da von Lehrkräften verschiedene gesellschaftlich bedeutsame Wissenschaftsinhalte vermittelt werden. Das Spezielle liegt darin, dies „pädagogisch“ begründet zu tun – also das Vermittelbare vermittelnd (dazu Kade, 1997), unter Rückgriff auf (eine) spezialisierte Handlungslehre(n) (vgl. Stichweh, 1999, S. 60f.).

Der Kern der professionellen Arbeit befindet sich stets auf der Interaktionsebene (vgl. Stichweh, 1999, S. 62f.). Wir haben es in dieser Hinsicht immer mit einem Zusammenspiel von handlungssichernden Dogmatiken und einigen quasi-wissenschaftlichen Teilgebieten zu tun, die wahrheitsabhängig und forschungsaffin sind. Dieses Wissenssystem eines innerhalb eines Funktionssystems entstandenen „professionellen Komplexes“ wird zudem in professionellen Selbstbeschreibungen, Theorien und Ideologien, also in Selbstthematisierungen, reflektiert (vgl. Stichweh, 1999, S. 66). Das Wissenssystem, inklusive der daraus gewonnenen und darauf bezogenen Reflexionen, ist Gegenstand der wissenschaftlichen, in der Regel universitären Ausbildung. Das wissenschaftliche Wissen als Grundlage professioneller Handlungsentscheidungen muss in Fort- und Weiterbildung kontinuierlich aktualisiert werden, um bei folgenreichen Entscheidungen nach dem aktuellen Stand der Forschung handeln zu können (Herzmann & König, 2016).

Anhand dieses Ansatzes lassen sich einige Entwicklungen des Lehrberufes als Professionalisierungstendenzen beschreiben, z.B. was die Bedeutung wissenschaftlicher Reflexion und Spezialwissens für die Lehrpraxis, das gesellschaftliches Ansehen oder die Einkünfte von Lehrkräften betrifft. „Schulmeister“ und Hauslehrer des Mittelalters und der frühen Neuzeit waren in der Regel überhaupt nicht gut versorgt und hatten keinerlei Garantien; sie waren jedoch im Sinne der klassischen Professionstheorie völlig unabhängig in ihrem (pädagogischen) Handeln: keinen Lehr- und Stundenplänen unterworfen und keiner Schulleitung unterstellt. Möglicherweise ist dieser ursprünglich für den Stand der Ärzte, Priester und Juristen formulierte „Ansatz“ aber auch einfach nicht mehr aktuell. Freiberuflichkeit ist auch bei vielen Ärzt*innen und Anwält*innen häufig nicht mehr gegeben. Umgekehrt wächst die Zahl „nicht-professioneller“ Freiberufler*innen mit einer auf wissenschaftlicher Grundlage basierenden Tätigkeit. Speziell im Lehrberuf steht der heute eingeschränkten Autonomie durch staatliche und ministeriale Vorgaben eine relative Offenheit der Gestaltung und Umsetzung in Schule und Unterricht gegenüber. Eine Schwächung des Beamtentums könnte einerseits als Stärkung der Profession ausgelegt werden, andererseits zu einem Ansehensverlust führen. Viel stärkere Zweifel an der Professionalität von Lehrkräften begründen sich jedoch in vielen Berichten und Erfahrungen über fehlendes (technisch) gesichertes Handlungswissen sowie mangelnde (professionsinterne) Qualitätskontrolle (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 30f.). Solchen Zweifeln professionell begegnen zu können, zeichnet möglicherweise ein professionelles Professionsverständnis aus, dass zwangsläufig weit über den klassischen professionstheoretischen Ansatz hinausdenken und genau dadurch die Kontinuität einer Profession gewährleisten kann.

1.3 Ansprüche einer Profession

Die Besonderheit professionellen Lehrer*innenhandelns findet sich im Kontext der „Herstellung der leiblichen und psychosozialen Integrität“ (vgl. Helsper, 2016, S. 108) seiner Adressat*innen, vornehmlich durch Vermittlung von Wissen (Fachinhalte) und Normen (Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe). Um dies zu erreichen, gehen Lehr-

kräfte vielfältigen komplexen Aufgaben nach: Sie gestalten Lernprozesse nach staatlichen Vorgaben im Unterricht; sie ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe durch Einüben von (Verhaltens-)Regeln; sie beurteilen Leistungen; sie erkennen Entwicklungen, um individuell fördern zu können; sie beraten Lernende in ihrer Entwicklung und unterstützen sie bei schulischen Entscheidungen; sie entwickeln ihre eigenen Kompetenzen durch kontinuierliche fachliche und überfachliche Fortbildung weiter; sie entwickeln ihren Unterricht und auch den eigenen Schulstandort durch aktive Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen (vgl. Schaarschmidt et al., 2017, S. 26). Entsprechend komplex stellen sich die Anforderungsbereiche und Fragestellungen dar, die – auch abhängig vom jeweiligen Professionsverständnis – der Eignung einer Lehrkraft zugrunde gelegt werden (können). Professionelle Lehrkräfte verfügen über vielfältiges Wissen und Kompetenzen¹: über Fachwissen zum Gegenstand des Fachunterrichts – die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Wissensbestände ihres Unterrichtsfachs: Fachkompetenz; über fachdidaktisches Wissen bezüglich den Gegenständen angemessener Gestaltung des Unterrichts – Methoden der Vermittlung und Konzepte didaktischer Aufbereitung der Inhalte, dazu gehören curriculares Wissen zu Inhalten und passenden Materialien: Methodenkompetenz; über allgemeines pädagogisches Wissen zur Schaffung, Nutzung und Verbesserung erfolgversprechender Lern- und Erziehungsmöglichkeiten – Entwicklungspsychologische Grundlagen, Lern- und Motivationstheorien sowie Möglichkeiten von deren Anwendung: pädagogische Handlungskompetenz; über Diagnosewissen und Kenntnisse über passende Beurteilungsmethoden – die Fähigkeiten, individuelle Entwicklungen im Kontext von allgemeingültigen Leistungsanforderungen einzuschätzen, zu bewerten und angemessen zu fördern: Diagnosekompetenz. Darüber hinaus zeichnen sie sich durch hohe soziale Kompetenz aus: Sie leisten Beziehungsarbeit, wecken Interesse, gehen auf individuelle Voraussetzungen ein, antizipieren und moderieren Situationen aufgrund ihrer Kenntnis der Lerngruppe, kombinieren Bezugsnormen, um individuellen Lernprozessen gerecht zu werden, nutzen und schlichten Konflikte – zwischen Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern. Ihr Vorgehen ist gleichermaßen geprägt von Rücksichtnahme und Durchsetzungsfähigkeit. Außerdem bringen professionelle Lehrkräfte ein hohes Maß an Motivation und eine entsprechende Berufseinstellung mit: Aufgrund fehlender materieller Anreize für einen verstärkten Einsatz im Lehrberuf müssen sie ihre Motivation allein aus dem Erfolg ihrer Arbeit selbst schöpfen. Dazu gehört ein hohes Interesse am eigenen Fach, an der individuellen Entwicklung der Lernenden sowie an der erfolgreichen Gestaltung von Schule und Unterricht, da andere vermeintliche Privilegien des Lehramts angesichts der vielfältigen Herausforderungen sich schnell als trügerisch erweisen (Ferien, „Halbtag“, Beamtentum, Pension) und in der Regel kaum ausreichen, eine Laufbahn erfolgreich zu meistern. Und dem nicht genug – weitere Grundfähigkeiten und Fertigkeiten sind für die professionelle Lehrtätigkeit von Wichtigkeit: eine gute Stimme, Ausdrucksfähigkeit, Kreativität, Performativität, Zeitmanagement. Nicht zuletzt sollte eine Lehrkraft – und das lässt sich an der langen Liste an Ansprüchen an ihre Professionalität leicht schließen – große psychische Widerstandskraft aufweisen:² Unvorhersehbarkeit aushalten, spontan Entscheidungen treffen und auf Strategien des Ausgleichs bei Stress- und Belastungserleben zugreifen können (vgl. Schaarschmidt et al., 2017, S. 32ff.; siehe dazu auch Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Pohlmann, 2015; KMK, 2004, S. 3; Schrader & Praetorius, 2018; Shulman, 1987).

¹ Die weitreichende Komplexität professioneller Ansprüche an Wissen und Kompetenzen kann hier nur angedeutet werden. Eine ausführliche Behandlung der komplexen Zusammenhänge zu Kompetenzen und Kompetenzmodellen sowie empirischen Implikationen findet sich z.B. bei Helmke (2015) und Kunter et al. (2011).

² Ein Drittel der Lehrer*innen scheiden wegen psychischer und psychosomatischer Erkrankungen vorzeitig aus dem Berufsleben aus (vgl. Bauer, 2006, S. 77)!

1.4 Kontinuierliche Professionalisierung

Die Haltung von professionell Handelnden ist wissenschaftlich-reflexiv, da Alltagswissen alleine in der Regel für die Bearbeitung der komplexen Herausforderungen professioneller Praxis nicht ausreicht. Bildung und Wissenschaft dienen folglich dazu, ein professionelles Professionsverständnis zu vermitteln, das es erleichtert, die Professionalisierungsgelegenheiten der Praxis (besser) zu nutzen, indem es zukünftigen Praktiker*innen Theorien und Methoden an die Hand gibt, die eine Reflexion der Handlungsstruktur pädagogischer Interaktionen erleichtern (können). Dies geschieht durch Zumutung der theoretischen Auseinandersetzung mit Spannungen und Schwierigkeiten des Handelns in beispielhaften (Unterrichts-)Situationen anhand empirisch gewonnener Daten, analytisch bestimmter Ursachen sowie hermeneutisch entwickelter Schlussfolgerungen: So kann ein reflexiver (Lehr-)Habitus entwickelt werden, der die Grundlage liefert, um später einen professionellen (Lehrer*innen-)Habitus in der je eigenen Praxis zu entwickeln (Boelhauve, 2005; Fichten, 2010; Terhart, 2001, S. 53). Ein solcher Habitus sieht empirische Forschung über Unterricht und Lernprozesse sogar als Grundlage für die Verwissenschaftlichung des Lehrberufs an, die quasi eine Technologie des Unterrichts begründen könnte. Demgegenüber steht die Skepsis eines „Technologiedefizites“ (Luhmann & Schorr, 1982), da Lehr- und Lernprozesse immer weitgehend unvorhersehbar bleiben, sind doch stets Menschen daran beteiligt, die sich immer so, aber auch anders verhalten können. All die möglichen Einflussfaktoren einer Unterrichtssituation zu überblicken, ist unmöglich und nötigt die Lehrkraft stets zu Heuristiken, die aber eben auch immer wieder etwas Entscheidendes übersehen und deshalb spontane Anpassung erfordern (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 32). Wirkliche Professionalisierung kann folglich nur in der Praxis stattfinden. Universitäre Bildung alleine reicht dazu nicht aus. Sie kann lediglich „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus [...] leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (vgl. Helsper, 2016, S. 104). Die Voraussetzung der Professionalisierung in der Praxis ist eben eine Professionalisierung für die Praxis im Sinne der prinzipiellen Hinterfragung jeglicher Handlungsstrukturen, die in der pädagogischen Praxis, soll sie professionalisierend sein, niemals abreißen darf (vgl. Helsper, 2016, S. 107). Professionalisierungserwartungen an verlängerte studienbegleitende Praxisphasen, um den Erwerb zentraler Kompetenzen professioneller Lehrtätigkeit zu ermöglichen, sollten nicht zu hoch angesetzt werden. Praxisphasen können lediglich ein nützlicher, wenn auch niemals ausreichender Anstoß für die vollständige Professionalisierung in Referendariat und anschließender Berufstätigkeit sein (vgl. Hericks et al., 2018; Liegmann et al., 2018, S. 11). Die konsequente Dokumentation und kontinuierliche intensive Reflexion über jeden neuen Fall im Austausch mit anderen Professionellen als zentrales Merkmal der Professionalität von Lehrkräften ist erst im Kontext kontinuierlicher Anwesenheit sowie Mit- und Zusammenarbeit im Schuldienst möglich.

Die Ansprüche und Erwartungen an die Professionalität von Lehrkräften sind so vielfältig und unterschiedlich, wie es die professionellen Ansprüche an ihre Praxis sein können. Sie kommen aus den unterschiedlichen politischen Lagern, aus Behörden und Verbänden, von Schüler*innen sowie deren Eltern, aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen: Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft – um nur die „naheliegendsten“ zu nennen. Die Professionalisierung des Lehrberufs erscheint als kontinuierliche, niemals völlig abzuschließende Aufgabe der Institutionalisierung forschend-reflexiver Kooperation(en) – ein nie vollständig zu lösendes „Problem“ von Aneignung und Vermittlung (vgl. Kade, 1997; Röhrig, 2020). Eine konsequente und professionsübergreifende Organisation und Strukturierung von Dokumentation, Reflexion und Kooperation begründete schon die Stellung der klassischen Professionen. Neben der Professionalisierung zur Reflexion (Studium) und der Professionalisierung zur Praxis (Referendariat) kann eine unablässig forschende Haltung von Praktiker*innen zu ihrer Praxis als dritte Professionalisierung zur Profession erkannt

werden. Hierbei werden die sich rasant erweiternden Möglichkeiten digitaler Medien zur Sammlung und Aufbereitung von quantitativen und qualitativen Daten gewiss noch eine große Rolle spielen – und eben nicht dazu führen, dass Lehrkräfte durch Computer³ ersetzt werden, sondern dazu, dass Lehrkräfte in den Bereichen ihrer Unersetzlichkeit immer weiter professionalisiert werden.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit*. Hoffmann und Campe.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Boelhaue, U. (2005). Forschendes Lernen in erziehungswissenschaftlichen Praxisstudien. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen* (S. 103–126). LIT.
- Christes, J., Klein, R. & Lüth, C. (Hrsg.). (2006). *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dreyer, B. (2010). Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 16, 296–321.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Waxmann.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Klinkhardt.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Kade, J. (1997). Vermittelbar / nicht-vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–71). Suhrkamp.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. KMK.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 261–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Liegmann, A.B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–21). Klinkhardt.

³ Wie es in dem häufig zitierten Satz des Science-Fiction Autors Arthur C. Clarke so schön heißt: „Any teacher who can be replaced by a machine should be ...“ (vgl. u.a. Selwyn, 2019; Neufeld, 2012; Mitra, 2007).

- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Suhrkamp.
- Mitra, S. (2007). *Kids Can Teach Themselves*. TED-Talk. https://www.ted.com/talks/sug_ata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves
- Moeller, B., Patze, H., Stackmann K. & Grenzmann, L. (Hrsg.). (1983). *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Musolff, H.-U., Bermges, S., Brückner, A. & Denningmann, S. (2009). Der Lehrberuf. Die Professionalisierung der Lehrer zwischen 1625 und 1724. In S. Hellekamps & H.-U. Musolff (Hrsg.), *Zwischen Schulhumanismus und Frühaufklärung. Zum Unterricht an westfälischen Gymnasien 1600–1750* (S. 245–260). Aschendorff.
- Neufeld, S. (2012, 1. November). *A Teacher Who Can Be Replaced by a Computer, Should Be*. <http://sfltdu.blogspot.com/2012/11/a-teacher-who-can-be-replaced-be.html>
- Röhrig, E.D. (2020). Schulentwicklungsberatung, Neue Steuerung und Evidenz: Angebot oder Zumutung? Zur Vermittelbarkeit gesellschaftlicher Reproduktionsansprüche im Pädagogischen System. *Pädagogische Rundschau*, 74 (1), 63–78.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (2017). *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten*. Kohlhammer.
- Schrader, F.W. & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 92–98). Beltz.
- Selwyn, N. (2019). *Any Teacher Who Can Be Replaced by a Machine Should Be ...* <https://der.monash.edu/any-teacher-who-can-be-replaced-by-a-machine-should-be/>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stichweh, R. (1999). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Strobel-Eisele, G. (1992). *Schule und Evolution. System- und Evolutionstheoretische Untersuchungen zur Entstehung und Entwicklung der Schule*. Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2004). Lehrer. In D. Brenner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 548–564). Beltz.
- Terhart, E. (2015). Wandel der Schulstruktur – Wandel der Lehramtsstruktur: Langfristige Entwicklungsmuster und aktuelle Problemlagen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform in der Sekundarstufe* (S. 64–82). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2016). Geschichte des Lehrerberufs. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 17–32). Waxmann.
- Wendehorst, A. (1986). Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? In J. Fried (Hrsg.), *Schulen und Studium im sozialen Wandel des Hohen und Späten Mittelalters* (S. 9–33). Thorbecke.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (4), 8–16. <https://doi.org/10.11576/pflb-5890>

Online verfügbar: 03.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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