

Kramer, Rolf-Torsten

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 275-288. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kramer, Rolf-Torsten: Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 275-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212203 - DOI: 10.35468/5858_22

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212203>

http://dx.doi.org/10.35468/5858_22

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von
Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
und Markus Peschel

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Inhalt

Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter
Einführung in den Band 11

Teil 1: Historische Entwicklung

Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf
Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung –
Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik 23

Hartmut Wenzel
Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen –
Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle 45

*Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili,
Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre*
Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik?
Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung
zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen 55

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude
Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip –
Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung
und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin 68

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude
NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten –
Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und
eines gemeinsamen Begriffsverständnisses 85

Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese
Hochschullernwerkstatt goes digital! 100

Alexandra und Michael Ritter
Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft –
Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende 113

Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter
Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen
Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum 129

John Marcus Sommer
Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt –
Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen 145

Lena Kliebe
Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption –
„Mein eigener Lernprozess“ 157

Jerome Kampe
Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? 167

Teil 3: Partizipation und Inklusion

Melanie Schlag
Hochschullernwerkstatt schlägt Schläger 179

Kathrin Kramer
Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von
Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität
am Beispiel des Budgets für Arbeit 182

Johanna Ingenerf und Pascal Kurz
Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog –
Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch 197

Ines Boban und Andreas Hinz
Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort –
Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse 205

Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)
Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“
an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen 216

Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning
Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung* (L²D²)
gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive
Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover 226

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –
Reflexion eines Lernprozesses 241

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren
von Lehramtsstudierenden 247

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 259

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt 275

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten 289

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und
Rollenaushandlungen 296

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der
Hochschullernwerkstattarbeit 310

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer
innovativen Didaktik 321

Teil 5: Kooperation*Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps*

Zur Materialität des Lernens –
 Anregungen aus einem interdisziplinären Forum
 in der Hochschullernwerkstatt 335

Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar 348

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip
 Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?
 Eine konzeptionelle Verortung 357

Linda Balzer

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf
 kooperative und individuelle Lernprozesse in der
 Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) 368

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –
 Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit 379

Autor*innenbeschreibungen 397

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt

Zusammenfassung

*Der folgende Beitrag widmet sich Überlegungen zum Stellenwert von Hochschullernwerkstätten in den Lehramtsstudiengängen unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung. Professionalisierung wird dabei keineswegs als Selbstverständlichkeit verstanden oder als etwas, das sich automatisch im Prozess der beruflichen Qualifizierung und Berufsausbildung einstellt. Die Rede vom ‚Problem‘ der Professionalisierung soll deutlich machen, dass es dabei um Prozesse geht, die herausfordernd sind und gerade gegen Widerstände – der Schul- und Ausbildungspraxis sowie der Lehrpersonen – durchzusetzen wären. Dabei wird die These vertreten, dass der Hochschullernwerkstatt hier ein besonderes Potenzial als Bildungs- und Reflexionsraum zukommen kann, weil sie außerhalb der curricularen Modulstruktur platziert ist. Durch diese ‚Freiheit‘ könnte ein Setting entstehen, in dem die angedeuteten Widerstände leichter als im regulären Studienbetrieb aufzubrechen gehen. Dazu müsste sie jedoch eine Orientierung an unmittelbarer Nützlichkeit und Verwertbarkeit suspendieren, die handlungsdruckentlastete, prinzipiell erkenntnis- und erfahrungsoffene Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und pädagogischem Lehrer*innenhandeln als berufliche Praxis konzeptionell aufgreifen und darüber auf die Fähigkeit zu Distanzierung, Kritik und Reflexion abheben. Der Beitrag entwirft dazu eine argumentative (theoretische) Basis und keine konkreten Umsetzungsempfehlungen. In einem ersten Zugriff gehe ich kurz auf verschiedene vorliegende Professionsansätze ein und versuche zu verdeutlichen, welche Perspektiven der Professionalisierung darin jeweils enthalten sind (1). Dann beziehe ich mich schwerpunktmäßig auf den strukturtheoretischen Professionsansatz und damit verknüpfte Herausforderungen für ein professionalisiertes pädagogisches Lehrer*innenhandeln (2). Im Anschluss betrachte ich die universitäre Lehrer*innenbildung und arbeite deren herausgehobene Bedeutung, aber auch die dabei zu berücksichtigenden Schwierigkeiten für die Professionalisierung von Lehrpersonen heraus (3). Zum Abschluss leite ich daraus das Potenzial und eine damit verbundene mögliche Profilbildung der Hochschullernwerkstatt in Halle ab (4).*

1 Professionsansätze und Perspektiven der Professionalisierung – ein Überblick

Ansätze und Modelle zu Professionen entwickeln sich seit den 1950er Jahren und in zunehmend ausdifferenzierter Vielgestalt (vgl. HELSPER 2019). Das *traditionelle berufssoziologische Professionen-Modell* steht dabei am Anfang dieser Entwicklung. Es bezog sich auf die Berufsgruppen der Ärzt*innen und Anwält*innen als besonders privilegierte („freie“) Berufe. Für diese so genannten „free professions“ wurden zumeist äußerliche Merkmale klassifikatorisch bestimmt (vgl. OEVERMANN 2008; TERHART 2011, 203). Professionen sind diesem Ansatz nach geprägt durch eine langandauernde, spezialisierte, akademische Ausbildung, die Orientierung an gesellschaftlichen Werten, eine monopolartige Zuständigkeit für gesellschaftlich bedeutende Problemlagen, ein hohes Berufsprestige, berufliche Autonomie und eine übergreifende Berufsethik (vgl. HELSPER 2019, 53f.). Professionalisierung bezieht sich in diesem Ansatz auf die historische Durchsetzung einer Anhebung zu besonderen Berufen, die auch mit einer Prestigeabsicherung verbunden war. Professionalisierung ist damit vor allem kollektiv und nicht individualisierend zu verstehen. Berufe, die nur einige der Merkmale erfüllen, sind dann – wie z. B. Sozialarbeiter*innen oder auch Lehrkräfte – als ‚halbierte‘ oder ‚werdende‘ Professionen zu bestimmen (vgl. TERHART 2011, 203).

Eng verbunden mit dem traditionellen berufssoziologischen Professionsansatz ist die *machttheoretische Perspektive* (vgl. RABE-KLEBERG 1996; HELSPER 2019, 61ff.). Ob eine Berufsgruppe für sich die zentralen Merkmale vereinigen kann oder auf einem Zwischenstatus verbleibt, hat in dieser Perspektive etwas mit der Fähigkeit zu tun, die besondere Zuständigkeit für gesellschaftlich relevante Aufgaben gegenüber der gesellschaftlichen Allgemeinheit und gegenüber konkurrierenden Berufsgruppen durchzusetzen. Es geht damit um Prozesse der Legitimation und der Monopolbildung einer besonderen beruflichen Zuständigkeit, die umkämpft ist. Mit Bezug auf ABBOTT (1988) spricht man hier von „professional war“ bzw. „professional battle“. Professionalisierung bedeutet in dieser Fokussierung auf Macht und Herrschaft v. a. eine erfolgreich durchgesetzte oder gegenüber anderen verteidigte Privilegierung.

In einem *wissenssoziologischen Ansatz* wird die Herausbildung und legitime Durchsetzung von Professionen an die Etablierung von Spezial- und Sonderwissen geknüpft, die erst die Position von Spezialisten ermöglicht und fundiert (vgl. PFADENHAUER 2003; HELSPER 2019, 64ff.). Professionelle erscheinen damit als eine Form von Expert*innen, wobei die eigentliche professionelle Leistung auch inszenierungstheoretisch gefasst wird und als plausibilisierbare „Darstellung von Leistung“ auftreten kann (PFADENHAUER 2003, 117). Professionalität hat in dieser Perspektive etwas mit einer „Kompetenzdarstellungskompetenz“ zu tun und Professionalisierung mit der Bewältigung der Aufgabe, „die Darstellung der [...]

beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen“ (ebd., 116), nicht aber mit einer tatsächlichen Leistungsfähigkeit oder erbrachten Leistung.

Den bisher genannten Professionsansätzen ist gemeinsam, dass sie Profession und Professionalisierung nicht trennscharf über die konkrete berufliche Handlungslogik und die damit verbundenen Herausforderungen bestimmen und Professionalisierung vor allem auf einer übergreifenden kollektiven Ebene verorten.

Neben weiteren bedeutsamen Varianten (z. B. die systemtheoretische und die symbolisch-interaktionistische Perspektive; HELSPER 2019, 80ff.), die hier aus Platzgründen nicht genannt werden, sollen nun noch die im Diskurs der Lehrer*innenprofessionalität besonders wichtigen Ansätze skizziert werden. Das sind der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographische Professionsansatz (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006; HELSPER 2007; TERHART 2011; TILLMANN 2011).

Der *kompetenztheoretische Professionsansatz*, der auch in den „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (2004) aufgegriffen wurde, schließt an die von SHULMAN (1986) entwickelte Topologie professionellen Wissens im Lehrer*innenberuf und an das Kompetenzmodell von WEINERT (2001) an und modelliert darauf aufbauend zentrale Wissensbereiche (Professionswissen) als Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006, 482ff.). Dabei werden inhaltliche Anforderungen mit allgemeinen Kompetenzannahmen verknüpft. Ausgangspunkt dieser Modellierung ist dabei eine „Anforderungsanalyse der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehrkräften“ (ebd., 480) und die Beantwortung der Frage, über welche „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“, eine Lehrkraft verfügen muss (WEINERT 2001, 27f.). So gelingt es, inhaltliche Wissensbestände mit impliziten, erfahrungsbasierten Wissensbeständen zu kombinieren. Allerdings bleibt das Verhältnis von impliziten und expliziten Wissensbeständen ungeklärt und auch offen, welche Bedeutung dabei zentrale strukturelle Merkmale der beruflichen Praxis von Lehrpersonen (z. B. Ungewissheit, fehlende Technologie, doppelte Kontingenz) haben (BAUMERT & KUNTER 2006, 476f.).

Im *berufsbiographischen Professionsansatz* wird Professionalität „zuerst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ verstanden (TERHART 2011, 208). Dabei ist der Ansatz anschlussfähig an den kompetenztheoretischen Professionsansatz, da dieser Entwicklungsprozess auch als „Prozess des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung“ gefasst werden kann (ebd.). Zugleich geht aber diese Perspektive mit der Idee der „Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge“ und der Aufgabe einer „Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ weit über Annahmen des kompetenz-

tenztheoretischen Ansatzes hinaus (ebd.). Weil im berufsbiographischen Ansatz die dynamische Entwicklungsperspektive zentral ist, sieht Terhart hier auch das Potenzial einer „verbindende[n] Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz“ (ebd., 209; BAUMERT & KUNTER 2006; HELSPER 2007; TILLMANN 2011). Dafür wäre allerdings aus Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes (vgl. 2) die berufliche Anforderungsstruktur noch deutlicher einzubeziehen und auch eine kritische Distanz gegenüber der beruflichen Praxis von Lehrer*innen einzunehmen, die im berufsbiographischen Ansatz fehlt.

Während also die erstgenannten, berufssoziologischen Ansätze Profession v. a. als eine historisch hervorgebrachte und mit Privilegien versehene berufliche Spezialisierung betrachten und eine kollektive Professionalisierungsperspektive entwerfen, fassen die beiden letztgenannten auf den Lehrberuf bezogenen Ansätze Profession vor allem als eine auf die beruflichen Anforderungen bezogene individuelle Befähigung. Was insgesamt in den bisher skizzierten Ansätzen fehlt, ist eine klare Bestimmung der spezifischen, professionellen Handlungslogik, mit der auch eine Unterscheidung einer beruflichen Praxis von einer professionalisierten beruflichen Praxis begründbar ist. Erst diese klare Bestimmung der zentralen Handlungslogik eröffnet die Möglichkeit, auch eine kritische Distanz gegenüber der schulischen Praxis einzunehmen und schließlich auch eine auf die Gestaltung der schulischen Institution bezogene Professionalisierungsperspektive zu entwickeln. Genau das leistet der *strukturtheoretische Professionsansatz*.

2 Der strukturtheoretische Professionsansatz und die Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Lehrer*innenhandelns

Der strukturtheoretische Professionsansatz geht auf die soziologischen Arbeiten von OEVERMANN (1996, 2002, 2008) zurück, die von HELSPER (2001, 2007, 2011, 2016) für das Lehrer*innenhandeln aufgegriffen und weiterentwickelt worden sind. Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist der Versuch, Professionen als besondere Berufe nicht über äußere, historisch umkämpfte und sich dadurch verändernde Merkmale, sondern über die *Rekonstruktion der zentralen Handlungslogik* und der damit verbundenen *spezifischen Problemlagen* zu bestimmen (OEVERMANN 1996, 70f.). Diese „Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ sieht OEVERMANN für alle im Bereich Gesundheit, Erziehung, Therapie und Pädagogik angesiedelten Berufe in der Zuständigkeit für die „Herstellung, Aufrechterhaltung und Gewährleistung der somatopsychosozialen Integrität“ (2008, 60, auch 2002, 21ff.). Es geht also um die berufliche Zuständigkeit für die *(Wieder-)Herstellung einer lebenspraktischen Autonomie*, die „für das Funktionieren von fort-

geschrittenen Gesellschaften von zentraler Bedeutung ist“ (OEVERMANN 1996, 70). In dieser Zuständigkeit lagert das doppelte Mandat, weil diese Form einer lebenspraktischen Autonomie sowohl im Interesse des einzelnen als auch in dem der Gesellschaft liegt. Gleichzeitig weist diese berufliche Zuständigkeit für die lebenspraktische Autonomie anvertrauter anderer auf ein Eingriffsrecht hin, das mit einer *gesteigerten Bewährungsdynamik von Professionen* verknüpft ist: Professionelle greifen in die lebenspraktische Autonomie ein. Das wird von ihnen erwartet. Dennoch müssen sie ihr Handeln im Unterschied zu naturwüchsigen Eingriffen immer auch explizit ausweisen und begründen können. Und sie sind zum beruflichen Handeln auf der Basis erworbenen Wissens auch dann verpflichtet, wenn die bisherigen Interventionen fehlschlagen.

Als spezifiziertes berufliches Handeln geht es bei Professionen immer um eine „*Interventionspraxis*“, die nur unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen und der aktiven Mitwirkung der jeweiligen Adressaten erfolgreich sein kann und die deshalb dem Modus der stellvertretenden Problembewältigung und dem Ideal eines Arbeitsbündnisses folgen muss (OEVERMANN 2002, 26, auch 2008, 56ff.; s. u.). Weil die berufliche Zuständigkeit mit dieser Interventionslogik zusammenfällt, ist das *Handeln nicht standardisierbar*, sondern auf eine fallverstehende, interventionspraktische ‚Anwendung‘ kanonisierten Wissens angewiesen, die im Rahmen des herzustellenden und aufrechtzuerhaltenden Arbeitsbündnisses immer wieder auch auf paradoxe Wirkungen (z. B. Beeinträchtigungen) hin zu hinterfragen und zu reflektieren ist. Um nicht zugleich einzuschränken und zu verhindern, was unterstützt und gestärkt werden soll – nämlich die jeweilige lebenspraktische Autonomie (vgl. OEVERMANN 1996, 142) –, ist für eine professionalisierte berufliche Praxis die Reflexion der Widersprüche des beruflichen Handelns und der Folgen konstitutiv. Professionalisierung benötigt deshalb die Ausbildung eines „Habitus des erfahrungswissenschaftlichen, unvoreingenommenen, methodisch an expliziten Geltungskriterien ausgerichteten Forschens“, die über Studiengänge an der Universität sozialisatorisch unterstützt wird (ebd., 96ff.).

Dieser Kern des beruflichen Handelns als eine paradoxe Interventionspraxis gilt auch für den Lehrer*innenberuf. Mit der beruflich spezifizierten Zuständigkeit für Wissens- und Normvermittlung (für Bildung und Erziehung) stehen Lehrpersonen zwischen der „Konstitution des Subjekts“ einerseits und der „Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Lebens“ andererseits (OEVERMANN 2002, 35). Während Lehrkräfte zur Seite der Gesellschaft hin eine reproduktive Funktion und die Aufgabe der Anpassung nachwachsender Generationen an die bestehende soziale Ordnung innehaben, ist ihr Handeln mit Blick auf die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Adressaten eine Zuständigkeit für die Entstehung des Neuen und damit für Transformation. „Der Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach *Geburtsheifer im Prozess der Erzeugung des Neuen*“ (ebd., 35). Und das gilt auch und gerade für Lehrer*innen, die zuständig sind

für Lernen und Bildungsprozesse der anvertrauten Schüler*innen. Die zentrale berufliche Zuständigkeit für die Wissens- und Normvermittlung ist dabei deshalb eine professionalisierungsbedürftige Praxis, weil Lernen, Bildung und Entwicklung für den Erwerb einer lebenspraktischen Autonomie unverzichtbar sind, dabei aber die Hilfe und Unterstützung beruflicher Spezialist*innen benötigt wird und dieses letztlich aber doch nur eigenaktiv durch die Adressat*innen vollzogen werden kann. Lernen, Bildung und Entwicklung – und erst recht die berufliche Intervention darin – sind hoch krisenhaft (vgl. OEVERMANN 1996). Es geht also um folgenreiche Eingriffe, die im *Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung* zu bearbeiten sind und die ein Arbeitsbündnis als Beziehungsgrundlage erfordern. Für OEVERMANN (1996, 156ff.) ist hier als Ausdruck einer professionalisierten pädagogischen Praxis eine „mäeutische bzw. sokratische Pädagogik“ erforderlich, die sich an „der fallbezogenen, stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler“ orientiert (ebd., 156). Nur so kann sichergestellt werden, dass die Autonomie nicht negiert und die aktive Beteiligung im Prozess der Wissens- und Normvermittlung angeregt wird.

HELSPER (2011) hat diese Überlegung weitergeführt und bestimmt die Lehrperson nicht ‚nur‘ als stellvertretende/n Krisenlöser*in im Prozess des Lernens und der Entwicklung, sondern als *systematische/n Kriseninitiator*in* (ebd., 152). Denn in der Orientierung an Lehrplänen und Bildungsstandards ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, systematisch mit neuen Wissensbeständen zu konfrontieren und deren Aneignung durch die Lernenden einzufordern. Da die Wissens- und Normaneignung i. d. R. bisher bestehende kognitive Schemata und mentale Konzepte irritiert oder ersetzen soll, stößt die Lehrperson systematisch Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen an, muss deren Abwehr möglichst überwinden helfen und die Entstehung des Neuen (kognitiv, mental usw.) unterstützen. Mit Bezug auf eine griffige Formulierung von VYGOTSKY (1978) könnte man es so ausdrücken, dass Lehrkräfte jeweils passende Lernangebote einbringen müssen, die den ‚Sprung‘ in die *nächste Zone der möglichen Entwicklung* unterstützen. Lehrer*innenhandeln bedeutet in dieser Perspektive, aus der ‚comfort zone‘ herauszustoßen, damit in Krisen zu verwickeln und bei der Bewältigung der Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen zu unterstützen. Das geht aber gerade nicht standardisiert, nach ‚Schema F‘ oder in einer technologischen und rezeptartigen Handlungspraxis, sondern nur im konkreten personalen Bezug und im Aufschluss der je konkreten individuellen Bedingungen (des Lern-, Bildungs- und Entwicklungsstandes und seiner Abwehrmechanismen gegen das Neue).

Wie HELSPER (2011, 2016) in Anschluss an OEVERMANN (1996, 2002) herausstellt, ist dabei die Zuständigkeit für die Wissens- und Normvermittlung für den Lehrer*innenberuf der Kern der Professionalisierungsbedürftigkeit, weil diese Zuständigkeit nur als Intervention und Eingriff zu vollziehen ist und darin eine paradoxe Struktur hervorbringt: indem ich als Lehrperson zur Förderung

der lebenspraktischen Autonomie in Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen hineinstoße, droht immer auch – selbst im Moment der stellvertretenden Krisenbewältigung – eine Beeinträchtigung und Begrenzung gerade dieser zu stärkenden lebenspraktischen Autonomie der Schüler*innen. Diese paradoxe Interventionsstruktur erfordert deshalb zur Ausgestaltung der beruflichen Praxis auch eine spezifisch gestaltete Beziehung, die im *Idealmodell des pädagogischen Arbeitsbündnisses* beschrieben ist. Im pädagogischen Arbeitsbündnis wird sichergestellt, dass sich ein/e Adressat*in mit seinem/ihrem Nichtwissen und Nichtkönnen an jemanden wendet, der/die beruflich spezialisiert ist, um im Prozess des eigenen, aktiven Erwerbs von Wissen und Können unterstützen zu können, weil er/sie den bisher erreichten Stand der Entwicklung und die darin lagernden Widerstände ‚lesen‘ und stellvertretend Angebote ‚zum Sprung in die nächste Zone‘ unterbreiten kann. Das setzt die Fähigkeit und Bereitschaft für dieses Deuten und Anbieten auf der Seite der Lehrperson voraus. Auf der Seite der Lernenden kann eine prinzipielle Lern- und Entwicklungsbereitschaft unterstellt werden – bei OEVERMANN das Moment der „Neugierde und der Wissensdrang des Kindes“ (1996, 153). In einem pädagogischen Arbeitsbündnis kann sich der/die Adressat*in vertrauensvoll an die Lehrperson wenden und sicher sein, dass er/sie in seinem/ihrem Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozess unterstützt und nicht im Gegenteil beschädigt wird. Gerade deshalb wäre es hochproblematisch, würde eine Lehrperson sich über ein Nichtwissen oder Nichtkönnen von Schüler*innen erheben und dieses herabsetzen. Genau das ist jedoch in der alltäglichen Praxis von Schule häufig zu finden (vgl. dazu PRENGEL 2013).

Vertrauen ist für die pädagogische Vermittlungsbeziehung essentiell und zugleich hoch fragil. Es darf in einer professionalisierten Praxis gerade nicht enttäuscht oder gebrochen werden, z. B. durch Beschämung oder Ausnutzen der bestehenden Asymmetrie. Hier ruht eine dritte wichtige Aufgabe und Zuständigkeit von Lehrpersonen, die als *prophylaktisch-therapeutische Funktion* beschrieben wurde (vgl. OEVERMANN 1996; HELSPER 2011, 153). Diese impliziert eine (Für-)Sorge und stellvertretende Verantwortlichkeit für die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse, mit der die potenziellen Wirkungen des eigenen beruflichen Tuns (oder Unterlassens) vergegenwärtigt und reflektiert werden. Dies gilt umso mehr, als die Vermittlungsbeziehung gleichzeitig als spezifische Rollenbeziehung wie als persönliche Beziehung verstanden werden muss, also als Dialektik und „*widerprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten*“ (OEVERMANN 2008, 69f.). Je jünger Kinder in der Schule sind, desto weniger sind sie in der Lage, schon trennscharf zwischen der Logik diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen zu unterscheiden. Das ist nach OEVERMANN eigentlich erst mit Bewältigung der Adoleszenzkrise – also in einem Lebensalter von ca. 15, 16 Jahren – der Fall (vgl. OEVERMANN 1996, 2002). Allerdings ist die Dialektik von zugleich spezifischer und diffuser Sozialbeziehung auch begründet durch die Eingriffslogik des

beruflichen Handelns selbst, weil die Plausibilität und Geltung stellvertretender Deutungen und stellvertretender Krisenbewältigungsangebote nicht ausschließlich rollenförmig hergestellt werden können, sondern den Blick auf die jeweils individuelle Person und eine persönliche Beziehung im Sinne einer Aktivierung und Mitwirkung erfordern.

Das pädagogische Arbeitsbündnis ist also insgesamt als Idealfolie eine wichtige Orientierung für eine professionalisierte pädagogische Praxis und zugleich von einer hohen Dynamik geprägt. So bestimmt OEVERMANN (1996) das pädagogische Arbeitsbündnis für Lehrer*innen in einer Dreistelligkeit, weil neben das *dyadische Arbeitsbündnis* zum/zur einzelnen Lernenden, auch ein *Arbeitsbündnis zur Schulklasse* als jeweils konkrete Lernendengemeinschaft einzurichten ist und – v. a. je jünger die Adressaten sind – außerdem ein pädagogisches *Arbeitsbündnis mit den Eltern* als naturwüchsig für Erziehung und Bildung zuständige sozialisatorische Praxis herzustellen wäre, mit dem diese pädagogische Autorität an Schule und Lehrpersonen delegieren, zugleich aber auf die Fürsorge und die unterstützende Förderung von Wissens- und Könnenserwerb vertrauen können. Wie HELSPER und HUMMRICH (2008) verdeutlichen, ruht gerade in der Gleichzeitigkeit eines dyadischen und eines auf die Schulklasse bezogenen pädagogischen Arbeitsbündnisses eine hohe Dynamik, weil im ersten Fall die konkrete Besonderung und im zweiten die universalistische Gleichbehandlung als Handlungsmodus gelten. Außerdem ist von einer diachronen Dynamik und der Notwendigkeit einer Transformation des pädagogischen Arbeitsbündnisses im Verlauf der Schullaufbahn auszugehen, weil dieses in der Grundschule anders auszugestalten ist, als in der Oberstufe (HELSPER & HUMMRICH 2009).

Als Fazit kann man für den strukturtheoretischen Professionsansatz festhalten, dass das pädagogische Lehrer*innenhandeln hier als kein ‚einfaches Geschäft‘ betrachtet wird, sondern als Interventionshandeln mit besonderen Anforderungen und einer gesteigerten Verantwortung versehen ist. Aus der Grundstruktur der Intervention resultieren eine ganze Reihe von Spannungsmomenten und Widersprüchen (vgl. das Konzept der Antinomien, z. B. HELSPER 2016), denen sich Lehrpersonen stellen müssen und die ihnen bewusst sein sollten. Daraus – also *aus der Interventionslogik* und den draus resultierenden Widersprüchen – leitet OEVERMANN (2002) die *Professionalisierungsbedürftigkeit für den Lehrer*innenberuf* ab. Professionalisiert und entsprechend auch deprofessionalisiert ist der Lehrer*innenberuf damit v. a. in Bezug auf die pädagogische Dimension seines Handelns, nicht aber in Bezug auf alle Aufgaben und Anforderungen, die mit der Übernahme des Lehrer*innenberufs ansonsten noch verbunden sind.

3 Universitäre Lehrer*innenbildung und das Problem der Professionalisierung

Professionalisierung bedeutet im strukturtheoretischen Ansatz in erster Linie, sich der besonderen beruflichen Aufgabe und Zuständigkeit bewusst zu werden und die damit verbundene gesteigerte Verantwortlichkeit für das eigene berufliche Handeln anzunehmen. Das ist aber in der beruflichen Praxis längst nicht immer der Fall. Stattdessen finden wir in Bezug auf die Interventionslogik, die damit verknüpften Widersprüche und die prophylaktisch-therapeutische Verantwortung oft eine berufliche Praxis, die vereinfacht, verkürzt und ausblendet. Das liegt auch an der Praxis als Praxis selbst und an institutionellen Strukturbildungen und Routinen, die gerade das Krisenhafte einzudämmen versuchen.

HELSPER hat auf dieses Problem bezogen verdeutlicht, dass für die Professionalisierung der beruflichen Praxis des Lehrer*innenhandelns auch eine besondere – eine doppelte – Qualifizierung erforderlich wäre, die sich im Übrigen auch bei den klassischen Professionen (Jurist*innen, Ärzt*innen) finden lässt. Es geht dabei um die *Idee eines „doppelten Habitus“*, den Professionelle benötigen und der auf dem *Weg einer „doppelten Professionalisierung“* erworben werden muss (HELSPER 2001, auch 2016; KRAMER 2020).

Kurz gefasst ist damit gemeint, dass Lehrpersonen für ihr Handeln auf der einen Seite einen *Habitus des praktischen Könnens* benötigen, mit dem sie auf die Komplexität und Dynamik der beruflichen Anforderungen implizit und routinemäßig reagieren können – also überhaupt handlungsfähig sind bzw. werden (HELSPER 2001, 10). Dabei ist dieser Habitus nicht theoretisch oder in Distanz, sondern nur im Vollzug der Praxis – als eine Form der beruflichen Habitusbildung – zu erwerben. Dieser Teil der beruflichen Befähigung entspricht stark dem berufsbiographischen Professionsansatz. Allerdings wäre das in der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes nur ein – wenn auch ein bedeutsamer – Teil, weil sich diese berufliche Habitusbildung in starker Affirmation der Praxis und in der Logik der sozialisatorischen Anpassung vollzieht (vgl. KRAMER & PALLESEN 2018, 2019). Um darin nicht auch den Vereinfachungen und Verkürzungen der professionalisierungsbedürftigen pädagogischen Aufgabe zu erliegen, braucht es auf der anderen Seite einen zweiten Habitus, der Distanz, Reflexion und Kritik gegenüber der Praxis ermöglicht. Das ist nach HELSPER ein *Habitus der wissenschaftlichen Reflexion* (HELSPER 2001). Eine professionalisierte pädagogische Praxis erfordert beides – praktisches Können und kritische Reflexion – als „antinomische Einheit“, „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren“ (ebd., 13). Und dieser zweite Habitus ist im Unterschied zum ersten gerade nicht im Vollzug der Praxis, sondern nur unter Bedingungen der Abstinenz von Praxis und der Aufhebung des dort geltenden Handlungs- und Entscheidungsdrucks zu erwerben. Der doppelte Habitus des Professionellen benötigt damit beides, eine Habitus- und Routine-

bildung durch den Praxisvollzug und eine Habitusbildung durch die distanzierte, handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit dieser Praxis, die Reflexion und Kritik ermöglicht.

Das *Problem der Professionalisierung* besteht nun darin, dass zwar die berufliche Habitusbildung als eine Seite der notwendigen Professionalisierung durch den Vollzug der Praxis gesichert ist, dass aber die für diese Herausbildung des zweiten Habitus der wissenschaftlichen Reflexion notwendige Bedingung der Suspension des Handlungsdrucks der Praxis schwer einzurichten ist. Hier kommt der Universität und den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen in der Lehrer*innenbildung eine eigenständige und unersetzbare Aufgabe zu, diese Bedingungen einer handlungsdruckentlasteten Auseinandersetzung mit der Schul- und Unterrichtspraxis zu ermöglichen. Dazu sind aber Erwägungen der Nützlichkeit und Anwendbarkeit, die der Logik des Handlungs- und Entscheidungsdrucks der Praxis folgen, einzuklammern. Nur dann kann auch eine Kritik und Reflexion der Praxis erfolgen und ein entsprechender Habitus ausgebildet werden. Versprechen einer praktischen Befähigung und Anleitung für den Lehrer*innenberuf im universitären Studium z. B. durch Praxis-, Kompetenz- oder Evidenzorientierung erschweren dies jedoch und verhindern damit wichtige Prozesse der Professionalisierung (vgl. KRAMER 2020).

4 Zum Potenzial und einer möglichen Profilbildung von Hochschullernwerkstätten

Abschließend möchte ich einige Hinweise aus den vorangegangenen Überlegungen für eine mögliche Profilbildung der Hochschullernwerkstatt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ableiten. Diese Hochschullernwerkstatt hat hier ein besonderes Potenzial, weil sie außerhalb der obligatorischen Modulstruktur agieren und sich angesichts der voranschreitenden Effizienzsteigerung vermasster Studiengänge als ‚Oase‘ der *Auseinandersetzung und Reflexion* etablieren kann. Hochschullernwerkstätten können unter dieser Bedingung damit als eine wichtige Möglichkeit für die Herausbildung des zweiten Habitus der wissenschaftlichen Reflexion verstanden werden und so etwas wie einen ‚Zeitraum für Muße – für eine handlungs- und entscheidungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld und mit sich selbst – bereitstellen (OEVERMANN 2015). Als ein solcher Möglichkeitsraum kann sich die Hochschullernwerkstatt noch stärker als die regulären Lehrangebote innerhalb der Modulstruktur von Gedanken der Nützlichkeit und Verwertbarkeit frei machen. Das macht ihr Potenzial aus und zeigt zugleich eine dafür erforderliche Profilbildung von Hochschullernwerkstätten auf. Sie hätte die ‚folgenlose‘, also prinzipiell er-

kenntnis- und erfahrungsoffene Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und pädagogischem Lehrer*innenhandeln als berufliche Praxis konzeptionell in ihr Zentrum zu stellen, um darüber die Fähigkeit zu Distanzierung, Kritik und Reflexion zu ermöglichen und deren Habitualisierung zu unterstützen.

Im bereits bestehenden, in den letzten Jahren auch weiterentwickelten Profil der Hochschullernwerkstatt in Halle lassen sich dafür bereits einige Anhaltspunkte finden. So geht es in den bestehenden Angeboten und der aktuellen Programmatik z. B. um einen Raum für Selbsterfahrung und Reflexion eines pädagogischen Probehandelns, um Erfahrungen der Gestaltung von Lernkultur und Lernbegleitung und deren Reflexion oder auch um erprobtes entdeckendes Lernen. Es gibt zudem eine klare konzeptionelle Orientierung an reformpädagogischen Ansätzen und offenen Lehr-Lern-Konzepten. Allerdings deutet sich hier auch an, dass tendenziell die Kenntnis einer richtigen, gelingenden pädagogischen Praxis suggeriert wird, die es von den Studierenden nur erfolgreich anzueignen gelte. Man könnte also sagen, dass auch die Hochschullernwerkstatt bestimmte Wirkungshoffnungen transportiert, die gerade nicht mit der Suspendierung von Praxisanleitung und -befähigung, von Nützlichkeit und Anwendbarkeit, verbunden sind. Diese suggerierte Klammer wäre aus meiner Sicht deutlicher aufzubrechen. Dabei lässt sich die besondere Zuständigkeit für Professionalisierungsprozesse in zwei Richtungen weiterentwickeln:

1. In einem ersten Strang könnte es um Angebote gehen, die sich direkt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden (oder auch von Studierenden anderer pädagogischer Handlungsfelder) beziehen. Diese Angebote müssten sich besonders deutlich an der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisbildung orientieren (vgl. dazu HELSPER 2020). Denkbar wäre z. B. die Einrichtung fester Forschungs- oder Fallwerkstätten, in denen ein kasuistischer oder forschender Zugriff auf die berufliche pädagogische Praxis ermöglicht ist und eine entdeckende, nicht affirmative Auseinandersetzung mit den Bedingungen und den strukturellen Herausforderungen von institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen erfolgen kann. In einer solchen Forschungs- oder Fallwerkstatt wäre idealerweise das Einbringen von Material bzw. von Fällen durch Studierende gegeben. Dieses Material bzw. diese Fälle könnten zudem in Verbindung mit regulären Lehrveranstaltungen stehen und dort z. B. umgesetzte kasuistische Arbeitsweisen unterstützen und flankieren. Wichtig wäre dabei v. a., dass der Umgang mit dem Material der Logik der Erkenntnisbildung folgt, daher zunächst die handlungsdruckentlastete Analyse des Falles unterstützt und gegebenenfalls auch Perspektiven der fallübergreifenden Generalisierung der Befunde anregt. Vorstellbar ist, dass Studierende dieses Angebot auch als eine zusätzliche Möglichkeit nutzen, Modulanforderungen umzusetzen, die üblicherweise dem Selbststudium zugeordnet wären.

2. In einem zweiten Strang könnte sich die Hochschullernwerkstatt eher indirekt an der Professionalisierung Studierender orientieren und Angebote für Lehrende in den professionalisierungsbedeutsamen Lehrbereichen (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) konzipieren. In einem solchen Angebot wäre der Werkstattcharakter auf die Konzeption, Durchführung und Reflexion von Lehrangeboten bezogen. Es müsste im Zentrum darum gehen, einen Reflexionsraum für Konzeptionen von Lehrveranstaltungen einzurichten, innerhalb dessen man sich – wiederum ohne Handlungsdruck – mit den konzeptionellen Überlegungen und den Resultaten der Umsetzung auseinandersetzen kann. In gewisser Weise würde die Hochschullernwerkstatt damit noch deutlicher eine zweite Adressatengruppe in den Blick nehmen und die Arbeit an der Lehre als „Fall“ ermöglichen und unterstützen.

Abschließend zu diesen Hinweisen bleibt noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Umsetzung dieser Ideen und eine derartige Profilbildung der Hochschullernwerkstatt in Richtung Professionalisierung selbstverständlich auch entsprechende Akteure als Personal benötigt – also Personen, die solche Angebote für Studierende und Lehrende entwickeln und umsetzen können. Außerdem bleibt wohl auch eine Restskepsis aufrecht zu erhalten, dass mit diesen Überlegungen zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt letztlich auch implizite Wirkungshoffnungen verbunden sind und dass die im strukturtheoretischen Professionsansatz besonders betonte strukturelle Ungewissheit und das Technologiedefizit selbstverständlich auch für die Vermittlungsabsichten der universitären Lehre gelten. Aber ohne diese professionalisierungsrelevante Ermöglichung einer handlungsdruckentlasteten Auseinandersetzung mit der beruflichen pädagogischen Praxis, ohne die Befähigung zu Distanz und (selbst-)kritischer Reflexion fehlt der systematische Ort der Herausbildung eines zweiten Habitus der wissenschaftlichen Reflexion und bleibt die pädagogische Praxis tendenziell professionalisierungsbedürftig.

Literatur

- ABBOTT, Andrew (1988): *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- BAUMERT, Jürgen & KUNTER, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, H. 3, 7-15.
- HELSPER, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 4, 567-579.
- HELSPER, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald; BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149-170.

- HELSPER, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster & New York: Waxmann, 103-125.
- HELSPER, Werner (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Kurseinheit 1: Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen.
- HELSPER, Werner (2020): Der „Fall“ in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: WITTEK, Doris; RABE, Thorid & RITTER, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- HELSPER, Werner & HUMMIRICH, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: BREIDENSTEIN, Georg & SCHÜTZE, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 43-72.
- HELSPER, Werner & HUMMIRICH, Merle (2009): Lehrer-Schülerbeziehung. In: LENZ, Karl & NESTMANN, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa, 605-630.
- KRAMER, Rolf-Torsten (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Jg. 31, H. 60, 47-51.
- KRAMER, Rolf-Torsten & PALLESEN, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: LEONHARD, Tobias; KOŠINÁR, Julia & REINTJES, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- KRAMER, Rolf-Torsten & PALLESEN, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: KRAMER, Rolf-Torsten & PALLESEN, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-100.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Bonn.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-183.
- OEVERMANN, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, Magret; MAROTZKI, Winfried & SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- OEVERMANN, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, Werner; BUSSE, Susann; HUMMIRICH, Merle & KRAMER, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, 55-77.
- OEVERMANN, Ulrich (2015): Die Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Strukturproblem der gegenwärtigen Universitäten in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Vortrag zum 2. Tag der Forschung der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 28. Januar 2015 in Halle.
- PRADENHAUER, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- PRENGEL, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.

- RABE-KLEBERG, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen? In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 276-302.
- SHULMAN, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Vol. 57, No. 2, 4-14.
- TERHART, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 57, 57. Beiheft, 202-224.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald; BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 232-240.
- VYGOTSKII, Lew S. (1978): Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard: Harvard University Press.
- WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.