

Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung

Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus

Christian Kraler, Sabrina Bacher, Claudia Schreiner

The importance of the role of the teacher as an agent of change, promoting understanding and tolerance, has never been more obvious than today. It is likely to become even more critical in the twenty-first century. The need for change [...] places enormous responsibilities on teachers [...]. Improving the quality of education depends on first improving the recruitment, training, social status and conditions of work of teachers; they need the appropriate knowledge and skills, personal characteristics, professional prospects and motivation if they are to meet the expectations placed upon them. (Delors 1998, 141f.)

1. Einleitung

Im Schuljahr 1923/24 gab es in Österreich 35.121 Lehrpersonen bei einer Gesamtbevölkerung von 6.562.000 Personen (Stand 1924), im Schuljahr 2019/20 waren es 94.156 bei 8.917.000 Einwohner*innen (Stand 2020, Werte Statistik Austria). In Prozent hat damit die Zahl der Personen im Lehrer*innenberuf in Österreich in den letzten knapp hundert Jahren bei einem Gesamtbevölkerungswachstum von 35,9 Prozent um 168 Prozent zugenommen (die Idee für diesen Vergleich stammt aus Syring/Weiß 2019, 9). Natürlich gibt es hierfür differenzierte Gründe, die von einer Reduktion der Klassenschüler*innenhöchstzahl bis zum grundsätzlichen Wandel der Unterrichtskultur insbesondere seit den 1980er Jahren reichen. Die überproportionale Zunahme an Lehrpersonen im staatlichen Bildungssystem in Relation zur Steigerung der Gesamtbevölkerung kann jedenfalls als quantitativer Ausdruck der gestiegenen Bedeutung dieses Berufsstandes in der Gesellschaft interpretiert werden. Dies zeigt sich auch an der letzten Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich mit der Bologna-strukturierten Päda-

gogInnenbildung Neu 2013/14 (Braunsteiner/Spiel 2019). Damit fand – nach der Allgemeinen Schulordnung 1774 und dem Reichsvolksschulgesetz 1869 im Pflichtschulbereich (Seel 2010, 180) sowie der Einführung der staatlichen Lehrbefähigungsprüfung 1856 und der Etablierung als Diplomstudium 1971 im höheren Schulwesen (Seel 2010, 194) – die substanzuell wohl umfassendste strukturelle Neugestaltung der Lehrer*innenbildung in Österreich statt.

Mit der grundlegenden Reform 2013/14 wurde ein Transformationsprozess der Lehrer*innenbildung eingeleitet, in dem historisch gewachsene Grenzen in mehrfacher Hinsicht überschritten wurden. Im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu haben sich die Ausbildungs- bzw. Studienzeiten erheblich verlängert (um 1/3 für die Sekundarstufe, um 40 Prozent für die Primarstufe), die Curricula entsprechend erweitert, und zumindest für die Sekundarstufe wurde die traditionelle institutionelle Trennung der Ausbildungsdurchführung und Verantwortung (Pflichtschulbereich – Pädagogische Hochschulen, Höhere Schulen – Universitäten) egalisiert. Der Gesetzgeber verpflichtete damit die beiden historisch gewachsenen, getrennt und mit unterschiedlichen Philosophien agierenden Ausbildungsinstitutionstypen zur Zusammenarbeit. Strukturell hatte das zur Folge, dass die Akteure bei der gemeinsamen Konzeption der Curricula die Grenzen ihrer jeweiligen institutionellen Kulturen überschreiten mussten. Dieser Prozess beförderte eine echte inhaltliche Neukonzeption, da die im eigenen institutionellen Rahmen etablierten Überlegungen, Traditionen und Adoptionsmechanismen einer internen Weiterentwicklung von Lehrplänen interinstitutionell zur Diskussion standen. Damit stieg zum einen die Chance, grundlegend innovative Elemente in die Lehrer*innenbildung mit aufzunehmen, zum anderen hat die inhaltliche wie strukturelle Transformation zur Folge, dass mit der darauf aufbauenden Fort- und Weiterbildung der Professionalisierungsprozess insgesamt und damit auch die Profession einem grundlegenden Weiterentwicklungsdruck unterliegen. Kurz, die Profession wird ebenfalls und zwangsläufig mehrfach hinsichtlich ihrer inhaltlichen und strukturellen Grenzen hinterfragt.

Der Grundgedanke des vorliegenden Beitrags ist daher, Profession und Professionalisierung im Sinn einer laufenden Professionswerdung des Berufsstandes zu charakterisieren und diese als eine entwicklungsorientierte und nachhaltige Antwort auf die Herausforderungen an die Gruppe der Lehrenden im formalen Bildungssystem zu interpretieren. Die Begriffe Profession und Professionalisierung finden im Kontext der Lehrer*innenbildung breite Anwendung – im Handbuch Schule von 2009 etwa trägt der Abschnitt zu Lehrkräften die Überschrift ‚Professionalisierung und Profession‘ (Blömeke et al. 2009, 9). Das dem Beitrag zugrundeliegende Verständnis nutzt diese Termini – unabhängig von ihrer konkreten Spezifizierung und theoretischen Fundierung – als entwicklungsförderliche Referenzbegriffe für die Lehrer*innenbildung.

In den Abschnitten des Beitrags wird im Abschnitt 2 zuerst der aktuelle Stand zum Professionalisierungsdiskurs in der Lehrer*innenbildung zusammenfassend diskutiert. Ausgehend davon werden in Abschnitt 3 die zentralen Begriffe dieses Professionali-

sierungsdiskurses – Bildung, formale Bildung, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung und Profession – sukzessive integrierend diskutiert. Auf ein Zwischenresümee in Abschnitt 4 folgen in Abschnitt 5 zwei konkrete Beispiele zum Professionalisierungsprozess, eines zur Berufsgruppe der Lehrerbildner*innen, ein zweites bezogen auf Schulentwicklung als Feld der fortlaufenden Professionalisierung. Im letzten Abschnitt 6 werden die Überlegungen mit einem zusammenfassend-ausblickenden Fazit und möglichen Entwicklungsschritten abgeschlossen.

2. Der Professionsdiskurs in der Lehrer*innenbildung

Auf die Lehrer*innenbildung und den Berufsstand der Lehrpersonen bezogen haben sich die Konzepte der Professionalität, Profession und Professionalisierung etabliert (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009). Dem Berufsstand wird heute der Status einer Profession zugesprochen, mit Professionalisierung beschreibt man die (Weiter-)Entwicklung desselben (Syring/Weiß 2019). Begründet wird dies mit der dem Beruf eigenen Strukturlogik, die (in der Praxis) weder durch den Markt noch die Bürokratie regelbar sei (Oevermann 2002; Helsper 2011, 149ff.; Helsper 2020), bzw. mit wissenspsychologischen Perspektiven, die Professionalität als spezifische Expertise von Personen interpretieren (Reinisch 2009, 37ff.). Zugleich ergibt die Durchsicht einschlägiger Handbücher (Cramer et al. 2020; Terhart/Bennewitz/Rothland 2011; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009), dass die Verwendung der Termini Profession und Professionalisierung im Kontext des Lehrer*innenberufs bzw. der Lehrer*innenbildung bezogen auf Inhalt und Umfang heterogen ist, auf unterschiedlichen theoretischen Konstrukten und Überlegungen basiert (Kahlert 2019).

Parallel zu und unabhängig von dieser professions- und berufsstandskonzeptionsbezogenen Debatte zeigt sich die Bedeutung von Lehrpersonen im formalen Bildungsbereich aufgrund der Globalisierung (Loomis/Rodriguez/Tillman 2008; Osterhammel/Petersson 2019) über die nationalen Grenzen hinaus weltweit. Die ‚Sustainable Development Goals‘ (SDGs) der Vereinten Nationen widmen im SDG 4 (Quality Education) einen der 17 Bereiche der Bildung und gehen in einem Unterziel (4c) explizit auf die Lehrer*innenbildung ein (UN 2015). Der dem SDG 4 zugrundeliegenden Hypothese zufolge stellt qualitativ hochwertige schulische, also formale Bildung eine grundsätzliche Voraussetzung dafür dar, komplexen globalen Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können. Lehrpersonen wird hierbei als bildenden Wissensvermittler*innen eine zentrale Rolle zugesprochen.

Das formale Bildungssystem ist wie gesellschaftliche Systeme selbstähnlich (Abbott 2001; Kraler 2012), das heißt, dass sich in bestimmten Subsystemen die Grundstruktur des Gesamtsystems widerspiegelt. Selbstähnlichkeit wird über Dichotomien generiert (Abbott 2001, xi). Im formalen Bildungssystem beziehen sich zwei zentrale Dichotomien auf Wissen, woraus sich die Konstellation Lernende – Lehrende ableitet, sowie die

Weisungsbefugnis bzw. verwaltungstechnische Organisation, worauf sich die hierarchische Strukturierung des Systems bezieht. Beide dichotomisierenden Generatoren, Wissen wie hierarchisierende Weisungsbefugnis, wirken auch im Subsystem der Lehrer*innenbildung strukturierend und beeinflussen den Professionalisierungsprozess grundlegend. In der Literatur zur Professionalisierung der Lehrer*innenbildung wird die historisch etablierte staatliche Abhängigkeit des Berufsstandes als Besonderheit dieser Profession diskutiert und damit auch bis in die 2000er Jahre hinein die Frage gestellt, ob es sich ob dieser Einschränkungen um eine Profession im klassischen (soziologisch charakterisierten) Sinn handelt (Schwänke 1988; Kurtz 2009; Terhart 2013, 66). Dieser Diskurs ist inzwischen in der Praxis zugunsten der Verwendung des Professionsbegriffs entschieden, wie etwa auch nahezu die gesamte im vorliegenden Beitrag zitierte jüngere Literatur zeigt.

Formale Bildung und damit auch die Lehrer*innenbildung entwickelt sich in und mit der Gesellschaft. Klassisch stand dafür das Bild von der ‚Schule als Spiegel der Gesellschaft‘ (Dewey 1900, 20ff. hat den Gedanken elaboriert; auch Pérez-Ibáñez 2018). Hartmut Rosa hat diese funktional unidirektionale Metapher (von der Gesellschaft in die Schule/Bildung) zu einem dynamischen Konzept entwickelt, in dem formale Bildung und Schule mit der Gesellschaft als Teil derselben in einer resonanzartigen Wechselbeziehung stehen (Rosa 2016; Rosa/Endres 2016; Rosa 2019). Selbiges gilt für strukturelle Subsysteme des formalen Bildungssystems, insbesondere auch die Lehrer*innenbildung. Mit der Internationalisierung und Globalisierung der Gesellschaft auf ökonomischer, sozialer und technischer Ebene bilden sich entsprechende Prozesse auch auf Ebene der formalen Bildung ab. Die seit dem Ende der 1990er Jahre zyklisch wiederholten und erweiterten großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS, PIRLS und insbesondere PISA sind sichtbare Zeichen dieser Entwicklung.

Für die Lehrer*innenbildung als Subsystem zeigt sich eine selbstähnliche, vergleichbare dynamische Entwicklung ‚vom Nationalen ins Internationale‘. Wiewohl aus funktionaler Sicht die Steuerung der Lehrer*innenbildung aufgrund der bildungspolitischen Dynamiken und der Funktion der Bildung (Stabilisierung, Tradierung) derzeit weltweit auf nationalstaatlicher Ebene liegt, ist der inhaltliche Diskurs über die Internationalisierung von Bildungsfragen, internationale Forschungsgesellschaften (z.B. European Association for Research on Learning and Instruction – EARLI, International Congress for School Effectiveness and Improvement – ICSEI, World Education Research Association – WERA), Initiativen und Programme der Europäischen Union (z.B. https://ec.europa.eu/education/policies/school/teaching-professions_en) sowie der OECD spätestens seit Mitte der 2000er Jahre ebenfalls internationalisiert. Zentrale Dokumente hierzu zeigen zudem, dass im Zusammenhang mit dem Berufsstand von Lehrpersonen nahezu durchgängig mit dem Professionsbegriff operiert wird (OECD 2016, wo ab S. 25 ‚Teacher Professionalism‘ konzeptualisiert und operationalisiert wird). Interessant ist hierbei das Aufeinandertreffen von nationalstaatlichen, historisch gewach-

senen, auch standesvertretungsbasierten bzw. gewerkschaftlichen Überlegungen des Berufsstandes, die viel mit Absicherung und Abgrenzung zu tun haben, und internationalen, grundständigen, inhaltlich-konzeptionellen Überlegungen, die häufig grundsätzlichen Reformbedarf ansprechen und naheliegenderweise über unmittelbare regional-nationale Interessen hinausgehen.

Beide Positionen, die nationalstaatliche wie die internationale, stellen keinen Gegensatz dar. Sie bilden vielmehr ergänzende Perspektiven, die für eine insgesamt nachhaltige Entwicklung der Bildung wie der Lehrer*innenbildung notwendig sind. Konzeptionell zeigt sich darin, dass das Modell der *Glocalisierung* (Roudometof 2016), der wechselseitigen Beziehung und Interaktion globaler und lokaler Prozesse, in der Lehrer*innenbildung zunehmend rezipiert wird (Trippenstad 2015). Ein in diesem Kontext interpretierter Professionalisierungsbegriff greift resonatorisch gesellschaftlich-globale Herausforderungen wie lokale Notwendigkeiten und Umsetzungskontexte auf, um Bildung global und lokal zu denken und *glocal* weiterzuentwickeln. Professionalisierung kann dergestalt als möglicher Referenzrahmen konzipiert werden, damit Lehrer*innenbildung ebenso wie der Berufsstand adäquat auf die Herausforderungen reagieren können.

Der internationale Diskurs zum Professionsbegriff und zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung (Dodillet/Lundin/Krüger 2019; de Boer/Fahrenwald/Spies 2018; Gates Foundation 2014; Alfaro/Quezada 2012) entwickelt sich im Kontext gesellschaftlicher An- und Herausforderungen insbesondere seit den 2010er Jahren (Wang et al. 2011; Sieber/Mantel 2012; Leutwyler 2013) unter Berücksichtigung neuerer Zugänge in der Professionsforschung (Brante 2011; Werler 2015) stetig weiter. Kernidee des vorliegenden Beitrags ist in diesem Zusammenhang, die Begriffe Profession und Professionalisierung hinsichtlich der Lehrer*innenbildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf den begriffstheoretischen Rahmen (Inhalt, Umfang) sowie praktische Notwendigkeiten weiterzudenken.

Die Durchsicht bestehender (internationaler) Literatur zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung ergibt ein heterogenes Bild. Die Argumente reichen von handlungsorientierten Zugängen (etwa Helsper 2020) über pädagogische Konzeptualisierungen (Dodillet/Lundin/Krüger 2019), berufspraktische Überlegungen (Reintjes et al. 2021) und Rekonstruktionen (Beck 2009) bis hin zu primär wissenschaftsorientierten Ansätzen (Brante 2011). Diese Heterogenität kann angesichts der dynamischen Entwicklungen und steigenden Komplexität im Bildungsbereich sowie der insgesamt relativ jungen Genese des facheinschlägigen Diskurses als Stärke gelesen werden. Die Heterogenität der Ansätze versucht aktuell, der Vielfalt von Aspekten mit noch unterschiedlichen Perspektiven gerecht zu werden, schließlich könnte sich eine zu frühe und starre definitorische Einführung für den Prozess und die Beteiligten als eher hinderlich erweisen. Die terminologische Präzisierung der Begriffe aus dem Kontext braucht Zeit, den vor allem auch internationalen Diskurs der Scientific Community sowie die Auseinandersetzung mit und die Verfeinerung und Bewährung in der Praxis.

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Begriffe, die Profession und Professionalisierung der Lehrer*innenbildung strukturell wie inhaltlich bestimmen, diskutiert (Abbildung 1).

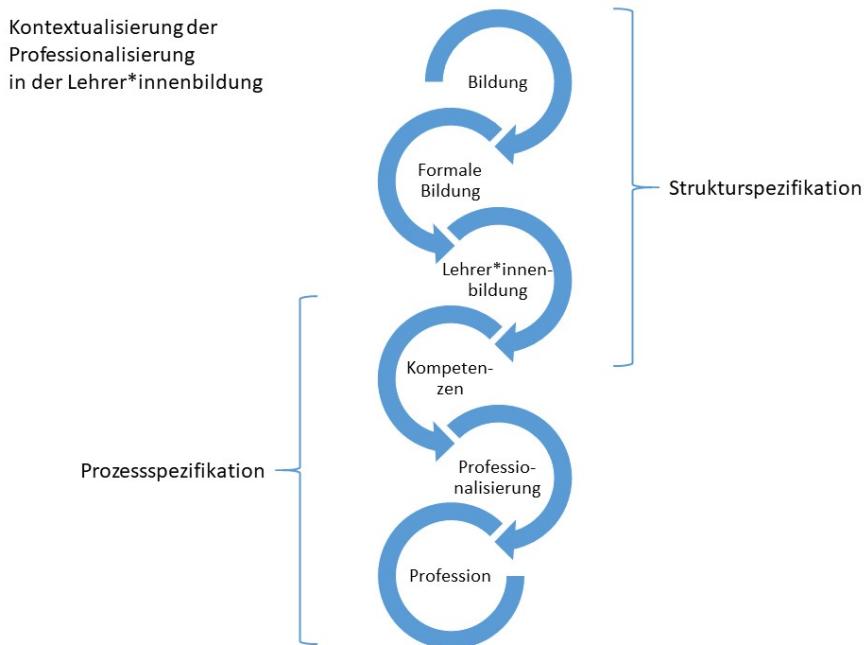


Abb. 1: Konzeptuell-terminologischer Weg zur Profession der Lehrer*innenbildung

Strukturell ist Lehrer*innenbildung Teil der architektonisch und inhaltlich speziell gestalteten formalen Bildung (Gruschka 2002), die wiederum eine spezifische Art der Bildung repräsentiert. Seit der Jahrtausendwende wird formale Bildung zunehmend outcome-orientiert über Kompetenzen spezifiziert (Weinert 2001a). Letztere spielen als konkrete Operationalisierungen von spezifischen Lernzielen seit der zweiten empirischen Wende eine zentrale Rolle, von Kindergartenbildungsplänen bis zu universitären Fachcurricula, insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Auch wenn die Formulierung von Lernzielen über Kompetenzen wissenschaftstheoretisch wie bildungswissenschaftlich kritisch zu hinterfragen ist (Gelhard 2011), liefert sie gerade für die heterogen-interdisziplinäre und interinstitutionelle Lehrer*innenausbildung den beteiligten Fächern und Institutionen erstmals ein gemeinsames curriculares Referenzwerkzeug zur Verständigung über Inhalt-

te, deren Umfang und sinnvolle Positionierung im Ausbildungsgang. Damit ist der initiale Schritt in Richtung lebenslange Professionalisierung von Lehrpersonen gesetzt (Nicholls 2000), die am Prozess Teilnehmenden werden dann in einer Profession zusammengefasst. In Abbildung 1 ist dieser Weg über die Stationen Bildung – formale Bildung – Lehrer*innenbildung – Kompetenzen – Professionalisierung – Profession dargestellt.

Bildung, formale Bildung und Lehrer*innenbildung zeigen die zunehmend auf die Zielgruppe fokussierende Substrukturierung auf. Daher wird im folgenden Abschnitt in den ersten drei Unterabschnitten ausgehend von Bildung hin zur Lehrer*innenbildung argumentiert. Die darauf folgenden drei Abschnitte betonen den prozessualen Charakter auf dem Weg zur Profession über die gegenwärtige Operationalisierung von Professionalisierungsschritten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung mithilfe von Kompetenzen (Curricula).

3. Begriffscharakterisierungen: von der Bildung zur Profession

Um ein besonderes Augenmerk auf die terminologische und semantische Komplexität der Ausdrücke und Begriffe, die im themenrelevanten Diskurs relevant sind, zu richten, werden in diesem Abschnitt Ausdrücke in einfache und Begriffe in doppelte Anführungszeichen gesetzt. Zudem werden fremdsprachige Termini, Lehnwörter und Etyma kursiv geschrieben. Auf den ersten Blick erscheinen die Begriffe, die mit den Termini ‚Bildung‘, ‚formale Bildung‘, ‚Lehrer*innenbildung‘, ‚Kompetenz‘, ‚Profession‘ und ‚Professionalisierung‘ bezeichnet werden, leicht fassbar, bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch deren Ambiguität – so liegen ihren mannigfachen Interpretationen zum Teil ein höchst unterschiedlicher Begriffssinhalt und Begriffsumfang zugrunde. Im Rahmen der Begriffscharakterisierung ist es freilich nicht Ziel, genaue stipulative Definitionen zu entwickeln, vielmehr sollen die semantischen Grenzen der einzelnen Begriffe bewusst gemacht und damit klarere Grenzgänge zu praktischen Beispielen ermöglicht werden.

3.1. Bildung

Nicht alle Sprachen kennen ein äquivalentes Konzept für den Begriff „Bildung“, folglich kann auch der Ausdruck „Bildung“ nicht immer adäquat übersetzt werden. Dieses Problem ergibt sich etwa für das Englische und die romanischen Sprachen (Hörner/Drinck/Jobst 2010, 11f.). Ungeachtet dessen wird „Bildung“ häufig unpräzise – gemäß dem englischen *education* bzw. bedeutungsgleichen Konzepten aus anderen Sprachen, die auf das Lateinische *educatio* zurückgehen – als Überbegriff für die Begriffstriade „Erziehung“ – „Ausbildung“ – „Bildung“ verwendet. Am Bildungsbegriff werden intersprachliche Grenzen sichtbar, die den internationalen Diskurs erschweren und zu begrifflicher Unklarheit und Missverständnissen in der themenrelevanten Diskussion führen können. Etymologisch reicht ‚Bildung‘ auf das althochdeutsche Wort *bildunga* zurück, was so viel

bedeutet wie „Widerschein“ und „Abbild“ (Pfeifer et al. 1993a). Im Zuge eines historischen Bedeutungswandels entwickelte sich der Begriff „Bildung“ von einem ursprünglich theologischen hin zu einem weltlichen Konzept. Der moderne Bildungsbegriff entstand im Rahmen der neuhumanistischen Bildungsdiskussion im ausgehenden 18. Jahrhundert (Hastedt 2012). Federführend entwickelte Wilhelm von Humboldt eine Theorie der Bildung, die sich in ihren wesentlichen Grundzügen durchgesetzt hat. Auf dieser Basis konnte sich der Begriff in unterschiedliche Richtungen weiterentwickeln. Als Quintessenz der humboldtschen Bildungstheorie kann die ganzheitliche Entfaltung des Individuums in der Welt gelten (Humboldt 1986, 36). Laut Humboldt liegt der Drang zur Selbstverwirklichung in der menschlichen Natur (Humboldt 1869, 40) und der „wahre Zweck des Menschen“ in der „höchste[n] und proportionierlichste[n] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1851, 9).

Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung und Individualismus sind die Ziele des humboldtschen Bildungsgedankens. Bildung ist jedoch nicht auf die Befriedigung bloßen Eigeninteresses gerichtet, sondern Humboldt zufolge auch auf die Gesellschaft. Dies liege in der Natur des Menschen, der „an sich mehr zu wohlthätigen, als eigen-nützigen Handlungen geneigt [ist]“ (ebd., 98). Nach dem Motto „bilde dich selbst, und [...] wirke auf andere durch das, was du bist“ (Humboldt 1829, 821) soll Bildung zu einem besseren Zusammenleben der Menschen führen. In dem Maße, in dem Individuen sich im Sinne des Weltbürgertums in ihrer Diversität ergänzen, stellen sich politische und soziale Harmonie und Fortschritt ein (Humboldt 1851, 10f.). Es ist also an gebildeten Menschen, die Konstellation unserer Welt zu beeinflussen und zu verändern. Je gebildeter der einzelne Mensch, desto gebildeter die gesamte Menschheit – was etwa den Gedanken der zitierten SDGs und insbesondere die Argumentation in SDG 4 vorwegnimmt. In diesem Sinne plädiert Humboldt auch für eine möglichst breite Allgemeinbildung an Schulen, damit junge Menschen die Möglichkeit haben, sich anhand einer Vielfalt von Inhalten zu bilden (Humboldt 2017, 134).

Im Rahmen der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung ist die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff konstitutiv. Während Erziehung und Ausbildung primär auf die Eingliederung junger Menschen in eine Gesellschaft abzielen, steht bei der humboldtschen Bildungsidee die auf die individuelle Sinnfrage zurückgehende Entfaltung des eigenen Selbst im Mittelpunkt. Humboldt zufolge kann Bildung von außen nur angeregt werden, entwickeln muss sie sich aus dem Inneren heraus (Humboldt 1869, 40). Allerdings sind Lehrpersonen oft diejenigen, die Grenzgänge zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation schaffen, indem sie junge Menschen dabei unterstützen, ihr Potenzial zu erkennen und zu entwickeln – darin liegt die zentrale Bedeutung des Lehrberufs. Trotz spezifischer organisatorischer und inhaltlicher Grenzen, Vorgaben und Regulierungen haben Lehrpersonen in zentralen Bereichen, etwa bei der Umsetzung ihres Unterrichts und im Umgang mit Schüler*innen, ein hohes Maß an verantwortungsvoller Autonomie. Sie sind nicht nur Wissensvermittler*innen, sondern können junge

Menschen und deren Leben und Lebensweg maßgeblich beeinflussen, wie sich auch empirisch zeigt (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, 13). Um Lernende in der Schule dabei unterstützen zu können, sich durch Aufgaben in der Welt zu verwirklichen, müssen Lehrende diesen Prozess zunächst selbst durchlaufen. Die Lehrer*innenbildung soll den Rahmen schaffen, in dem sich Studierende sukzessive professionsspezifisch entwickeln und entfalten und damit ihrerseits als Modell wirken können (Girmes 2004). Sie haben ein didaktisches Muster selbst erfahren (Combe/Gebhard 2007, 7), um dann in ihrer Rolle als Lehrperson sinnstiftend und nachhaltig ebenfalls Aufgaben zur Entfaltung in der Welt stellen zu können.

3.2. Formale Bildung

Um allen Menschen einer Gesellschaft Bildung zu ermöglichen, bedarf es eines Systems, das diese institutionell formalisiert und reguliert. Unter formaler Bildung versteht man die Bildung, Erziehung und Ausbildung, die durch ein Schul- bzw. Bildungssystem organisiert ist. Sie ist von der non-formalen und informellen Bildung zu unterscheiden (Rohlf 2011). Alle drei ergänzen sich gegenseitig und beinhalten Elemente des lebenslangen Lernens. Während non-formale Bildung Resultat der freiwilligen außerschulischen und außeruniversitären Bildung von Individuen ist, die geplant und strukturiert stattfindet (in Jugendorganisationen, Theatergruppen, Sportvereinen etc.) und auf die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen abzielt, wird die informelle Bildung im Zuge ungeplanter Lernprozesse, die aus Erfahrungen in der Alltagswelt, beispielsweise im Familienleben, in der Freizeit oder über Massenmedien entstehen, aber auch im schulischen bzw. formalen Kontext laufend stattfinden, erworben. Die formale Bildung schließlich ist institutionell gebunden, ihre Konfiguration bestimmt das staatliche Bildungssystem. Sie reicht von der Grundschule (in manchen Ländern wird auch der Kindergarten einbezogen) bis zur universitären Ausbildung. Auch Berufsausbildungsprogramme zählen dazu (Council of Europe 2021). In der formalen Bildung gibt es einen bestimmten Ort, an dem der Unterricht während einer klar definierten Zeitspanne stattfindet. Dort bearbeiten Lehrende in spezifischen Rollen mit einer Gruppe von Lernenden einen Inhalt, der curricular verankert ist.

Die formale Bildung wird klassisch in drei Stufen unterteilt: primäre, sekundäre und tertiäre Bildung. Zur globalen Klassifikation erstellte die UNESCO die ‚International Standard Classification of Education‘ (ISCED), die Schultypen und Schulsysteme klassifiziert und dabei über unterschiedliche Bildungsabschlüsse erreichte Bildungsniveaus spezifiziert, um den internationalen Vergleich zu vereinfachen. In der aktuellen Fassung (2011) werden zwei Vorstufen, *Early childhood educational development* und *Pre-primary education*, sowie acht Stufen der formalen Bildung unterschieden, nämlich (1) *Primary education*, (2) *Lower secondary education*, (3) *Upper secondary education*, (4) *Post-secondary non-tertiary*

education, (5) Short-cycle tertiary education, (6) Bachelor or equivalent, (7) Master or equivalent, (8) Doctoral or equivalent (UNESCO 2011).

Im Rahmen der formalen Bildung ergibt sich eine Reihe von Wechselbeziehungen und Spannungsfeldern. Zum einen besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Inhalt – dieses kann man sich in Form des didaktischen Dreiecks vorstellen (Gruschka 2002, 99f.), bei dem bereits in seiner ursprünglichen, auf Johann Friedrich Herbart (1776-1841) zurückgehenden Version die Selbsttätigkeit der Lernenden im Vordergrund stand (Benner 1997, 49). Zudem steht die formale Bildung in stetiger Resonanz mit der Gesellschaft, da die gesamte Bevölkerung eines spezifischen Alterssegments gesetzlich zur Teilnahme an formalen Bildungsangeboten verpflichtet ist, welche je nach Land entweder vorwiegend oder ausschließlich an Schulen vorliegen. Dergestalt Teil der Gesellschaft, steht formale Bildung im Spannungsfeld zwischen Tradierung und Innovation. Die Tradierungsfunktion der formalen Bildung besteht darin, Kultur weiterzugeben und Stabilität zu schaffen (Kraler 2012). Theodor Adorno argumentierte, dass formale Bildung nichts anderes sei als Kultur, denn was als Kultur betrachtet wird, sei automatisch Gegenstand der formalen Bildung (Adorno 1959, 97). Demnach werden sowohl Gesellschaft als auch Bildungsinhalte von der Kultur geprägt, und gleichzeitig legen sie fest, was Kultur ist. Ein weiteres Spannungsfeld tut sich zwischen formaler Bildung und Wirtschaft auf – dies infolge des Vorwurfs, dass formale Bildung heute primär zweckgerichtet sei und dazu diene, Menschen für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft brauchbar zu machen, während Bildung im humboldtschen Sinne zu kurz komme (Gruber 2009, 75ff.).

Lehrpersonen befinden sich in Ausübung ihrer Tätigkeit in einem ständigen Spannungsfeld zwischen organisatorischem Zwang und individueller Freiheit. Sie sind sowohl „Funktionäre der Schuladministration“ (Holzkamp 1992, 3) – und somit in ihren Handlungsmöglichkeiten begrenzt – als auch autonome Entscheidungsträger*innen. Dies überträgt sich auf ihre Verantwortung. Einerseits tragen Lehrer*innen persönliche Verantwortung innerhalb des Systems, in dem sie selbstständige Entscheidungen treffen müssen, andererseits obliegt ihnen eine Verantwortung gegenüber dem von außen strukturierten System, das sie aufrechterhalten sollen. Es ist wesentlich, dass Lehrpersonen sich mit diesem Spannungsfeld auseinandersetzen und ihre Verantwortung im und am System verstehen.

Für die weitere Professionalisierung der Lehrer*innenbildung ist es von zentraler Bedeutung, dass sich Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Ausbildungsprogramms und bereits im Beruf stehende Lehrpersonen sowohl mit nationalen als auch internationalen formalen Bildungssystemen auseinandersetzen. Durch Überschreitung der traditionellen Grenzen des eigenen nationalen Schulsystems kann den mit einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft einhergehenden *glocalen* Herausforderungen im formalen Bildungswesen entsprechend begegnet werden. Denn abgesehen davon, dass der internationale Blick es ermöglicht, das eigene System nicht nur aus der Innenperspektive heraus zu ver-

stehen und zu bewerten, erlaubt er angehenden und im Beruf stehenden Lehrpersonen, von anderen Schulsystemen zu lernen. An dieser Stelle kann ein Grenzübergang zwischen formaler Bildung und Bildung im humboldtschen Sinne geschaffen werden, wird doch deutlich, dass Humboldts Gedanke, dass die Welt – und somit nicht nur der eigene Nationalstaat – Gegenstand der Bildung sein sollte, hochaktuell ist.

3.3. Lehrer*innenbildung

Lehrer*innenbildung erfolgt im Rahmen der formalen Bildung. Sie zielt auf die Ausbildung angehender Lehrer*innen sowie die Fort- und Weiterbildung bereits (grundständig) ausgebildeter Lehrkräfte. Den Lehrberuf gab es bereits bei den antiken Griechen und Römern, auch wenn er nicht auf einer regulierten Ausbildung beruhte. Mit dem Übergang zum Mittelalter sollte er in dieser Form verschwinden (Terhart 2004, 549f.), denn im Mittelalter waren Lehrpersonen – zumindest in der westlichen Welt – vorwiegend Geistliche. Als Brotberuf von Menschen, die gezwungen waren, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, galt Lehren in der Regel nicht als ein von jeglichem materiellen Interesse freier Lebensauftrag bzw. als Berufung. Erst in der Neuzeit erhöhte sich das Prestige der Lehrtätigkeit und erlangte einen mittleren sozialen Status (Kintzinger 2011, 15). Im 18. und 19. Jahrhundert wurde der Lehrberuf mit der Entwicklung des modernen Schulsystems als eigenständiger Beruf im heutigen Sinn konstituiert. In diesem Zusammenhang wurden auch die Berufsberechtigung und die Lehrer*innenbildung staatlich reguliert. Mit der Schaffung des modernen Schulwesens kam es zur Differenzierung zwischen Primar- und Sekundarstufe einschließlich der Festlegung von je eigenen Ausbildungsbestimmungen für die beiden Stufen (Kemnitz 2011, 35). Es war dies die Zeit, in der Schulpädagogik und Didaktik entstanden und berufsspezifisches Wissen ausgearbeitet, kodifiziert und in die Lehrer*innenausbildung integriert wurde. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnten – mit gewissen Einschränkungen – auch Frauen im Schulbereich arbeiten. Am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert waren die Systemfindungsprozesse weitgehend abgeschlossen. Der Lehrer*innenberuf war bereits Teil des Beamtenapparats, die staatliche Ausbildung reguliert. Im 20. Jahrhundert wurde die Ausbildung von Lehrpersonen weiter ausdifferenziert, mit der Folge, dass die Anforderungen in der Ausbildung für alle Lehrer*innengruppen stiegen. Somit wurde die Lehramtsausbildung sowohl pädagogisiert als auch verwissenschaftlicht (Terhart 2004, 556-558).

Terhart lädt hinsichtlich möglicher künftiger Entwicklungen zur Lehrer*innenbildung zu einem Gedankenexperiment mit zwei bewusst überspitzt dargestellten Szenarien ein. Im ersten erläutert er, wie sich die Lehrer*innenbildung weiterentwickeln könnte, wenn sich das bisherige Entwicklungsmuster, das sich durch einen Wachstums- und Spezialisierungstrend auszeichnet, weiterhin durchsetzt. Er spricht dabei von einer zehnjährigen Lehramtsausbildung, in der sich zukünftige Lehrpersonen nur noch auf ein Teilfach oder eine Teilstufe des Unterrichtens in einzelnen Jahrgängen spezialisieren und

regelmäßig staatlich daraufhin geprüft würden, ob sich ihre Kompetenzen weiterentwickelt haben. Im zweiten Szenario stellt er dar, wie sich eine gegensätzliche Entwicklung auf die Lehrer*innenbildung auswirken könnte: Er beschreibt eine Verkürzung und Niveausenkung in der Ausbildung, eine Spezialisierung des Fächer- und Aufgabenpektrums und einen Fokus in Richtung Erziehen statt Unterrichten. Folgen davon wären auch Gehalts- und Statuseinbußen (Terhart 2004, 563).

Zwischen solchen Extrem-Szenarien wird der Ausblick frei auf einen Lehrertypus, der [...] stärker als bisher in die Verantwortung für die Effekte seines beruflichen Tuns genommen wird. In einer Schule, die in balancierter Weise Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich zu sein hat, müssen die Lehrerberufe ihr bisheriges Selbstverständnis zusätzlich öffnen für die Rolle des Lernanregers und Lernbegleiters. Dies bedeutet für den allergrößten Teil der Lehrerschaft eine Relativierung des traditionellen (Selbst-)Bildes vom Lehrer, der alle belehrt und dann prüft, ob und wie weit alle es gelernt haben. Es bedeutet auch die Überwindung der Angst vor einem vermeintlichen Verlust der Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer und es bedeutet schließlich auch eine Übertragung eines Teils der Verantwortung für das Lernen auf die Schüler. (Ebd., 563f.)

Um eine derartige Entwicklung zu fördern und somit traditionelle Grenzen zu überbrücken, wurde, wie im ersten Abschnitt dargelegt, in der Lehrer*innenbildung der Weg der Professionalisierung über Kompetenzen eingeschlagen.

3.4. Kompetenzen

„Kompetenz“ geht auf das lateinische *competentia* zurück und bedeutete ursprünglich „Zusammentreffen“, „Symmetrie“ und „Analogie“ bzw. im Mittellateinischen auch „Zugehörigkeit“ und „Zuständigkeit“. Nach einer Bedeutungsentwicklung (Pfeifer et al. 1993b) wird der Terminus heute in verschiedenen Fachrichtungen unterschiedlich verwendet. In der Linguistik werden damit – entsprechend Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell – universale, angeborene sprachliche Fähigkeiten bezeichnet, die zum Erwerb der Muttersprache notwendig sind. In der Pädagogik begann der Ausdruck bereits in den späten 1950er Jahren über die Psychologie Fuß zu fassen. White bezeichnete mit ‚Kompetenzen‘ die von Individuen erlernten, nicht durch Instinkte oder Triebe motivierten Fertigkeiten zur wirkungsvollen Interaktion mit der Umwelt (White 1959, 297). In der pädagogischen Theorie und Praxis verbreitete sich der Ausdruck in den 1960er Jahren in den USA durch die Entwicklung der *competency-based education* (CBE), die sich aus *outcomes-based learning* und *mastery-based learning* entwickelte (Nodine 2016, 5). Im Rahmen eines Pilotprogramms zur Reformierung der Lehrer*innenbildung wurde *competency* damals erstmals in Zusammenhang mit Lehren und Lernen propagiert (Ford 2014, 1). In der deutschsprachigen pädagogischen Diskussion löste der Kompetenzbegriff insbesondere in den 1990er Jahren das Konzept der (Schlüssel-)Qualifikationen ab (Gonon/Kraus 2011, 46).

Auch innerhalb der Bildungswissenschaften wird der Terminus ‚Kompetenz‘ heute unterschiedlich verwendet. Kompetenzen können generell betrachtet als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, meinen aber auch deren gelungene Anwendung (Frey/Jung 2011, 541). In psychometrischen Intelligenzmodellen wird Kompetenz als ein System von kontextfreien kognitiven Fertigkeiten und Begabungen verstanden, welche die Voraussetzung für zielstrebige Handlungen, logisches Denken, erfolgreiches Lernen und wirksame Kommunikation bilden. Spezialisierte kognitive Kompetenzen wiederum bezeichnen die kognitiven Voraussetzungen, die das Individuum benötigt, um in bestimmten Bereichen (z.B. im Schach) erfolgreich handeln zu können (Weinert 2001a, 46f.). Erpenbeck versteht unter Kompetenzen die Selbstorganisationsleistungen von Individuen. Um geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen sowie Handlungsgesamtheiten, deren Ablauf nicht völlig vorhersehbar ist, selbst organisieren zu können, bedarf es bestimmter Anlagen, Bereitschaften und Fähigkeiten. Dazu zählen Fach-, Methoden-, Sozial-, Individual- und Handlungskompetenzen (Erpenbeck/Heyse 1999, 157). Damit kollektives Agieren möglich wird, müssen jeglicher Kompetenz Werte zugrunde liegen, die das menschliche Handeln leiten. Ein gängiges Kompetenzkonzept, das sich auch im Bildungswesen etabliert hat, geht auf Weinert zurück. Er interpretiert Kompetenzen als kognitive

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 nutzen zu können (Weinert 2001b, 27).

Wildfeuer fügt diesem Konzept einen weiteren Baustein hinzu, den der Haltung. Diese ergänze das Wissen, Können und Wollen und gewährleiste professionelle Handlungskompetenz (Wildfeuer 2011).

In der pädagogischen Praxis werden Kompetenzen vor allem in Form von Kompetenzkatalogen in Curricula in Betracht gezogen. Während eine Lehrplanfokussierung input-orientiert auf die Bewältigung von Unterrichtsstoff abzielt, richtet sich eine Kompetenzfokussierung outcome-orientiert darauf, dass Schüler*innen etwas wissen, können und im Idealfall auch wollen. Als Ziel von Unterricht dienen Kompetenzen somit als Vehikel für Grenzgänge zwischen theoretischem Wissen und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen. Kompetenzkataloge leiten sich wiederum von Kompetenzmodellen ab, die zunächst den Gegenstand strukturieren, dann Erwartungen auf verschiedenen Ebenen als Stufenmodell festlegen und schließlich den Weg zur Erlangung der Kompetenzen in einem Entwicklungsmodell beschreiben (Fleischer et al. 2013).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Kompetenzen es im Rahmen der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung zu erwerben gilt. Einen kleinen Einblick in Versuche, diese Frage zu beantworten, gibt folgende exemplarische Kurzdarstellung der Kompetenzbereiche von fünf ausgewählten Modellen (Frey/Jung 2011).

(1) Das von González und Wagenaar initiierte und von der Europäischen Union geförderte Projekt ‚Tuning Educational Structures in Europe‘ befasst sich mit überfachlichen Kompetenzen. Dabei werden Instrumentelle, Interpersonelle und Systemische Kompetenzen unterschieden (González/Wagenaar 2003). (2) Sternberg und Horvath entwickelten ein kognitionspsychologisch geprägtes Modell, in dem sie einen Prototyp des *expert teacher* erstellen. Dieser zeichnet sich durch Fach- und pädagogisches Wissen, Effizienz in seiner Arbeit und Qualität seiner Erkenntnisse aus (Sternberg/Horvath 1995). (3) Bromme sieht Lehrer*innen als kompetente Erzeuger*innen von Lerngelegenheiten. Dafür benötigten sie vier Grundkompetenzen: professionelles Wissen, Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln, diagnostische Kompetenz und das Erzeugen von Lerngelegenheiten (Bromme 1997). (4) Im hierarchischen Handlungskompetenzmodell nach Frey wird zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterschieden, die zusammen die Handlungskompetenz bilden (Frey 2008). (5) Terhart spricht sich dafür aus, dass gewisse Kompetenzstufen im Rahmen der Lehrer*innenbildung erreicht werden: Während der Ausbildungsphase müsse der Fokus auf einer soliden Wissensbasis, auf Reflexionsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit liegen, im Zuge des Unterrichts seien dann vor allem Urteilsfähigkeit und Expertentum zu entwickeln (Terhart 2002). Letzten Endes sollen diese Modelle mit unterschiedlichen inhaltlich-strukturellen Gewichtungen einen Beitrag zur Entwicklung der Professionalisierung des Lehramts leisten.

3.5. Professionalisierung

Damit ein Beruf zur Profession werden kann bzw. sich Berufsnoviz*innen zu Professionellen entwickeln, bedarf es der Professionalisierung. Traditionell meint ‚Professionalisierung‘ den Prozess des Aufstiegs eines Berufs zu einer Profession, wobei die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession nach wie vor umstritten ist (vgl. Einleitung). Individuell betrachtet bedeutet ‚Professionalisierung‘ das Hineinwachsen von Berufsnoviz*innen in die Rolle von Professionellen (Terhart 2013, 64).

Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen können zwei Zugänge unterschieden werden: die wissenschaftsbasierte und die pädagogische Professionalisierung. Erstere entwickelt Theorien und leitet daraus Richtlinien für deren erfolgreiche Umsetzung in der Lehrtätigkeit ab. Die pädagogische Professionalisierung wiederum beschäftigt sich mit den der Lehrtätigkeit innewohnenden Widersprüchen und Antinomien (Dodillet/Lundin/Krüger 2019). Um den Lehrberuf im professionellen Sinne zu charakterisieren, wird nach Professionalitätsbestimmungsansätzen gesucht. Im deutschen Sprachraum werden dabei drei solcher Ansätze unterschieden: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Bestimmungsansatz.

Dem strukturtheoretischen Ansatz zufolge beinhalten die beruflichen Anforderungen an Lehrpersonen ein in sich widersprüchliches, komplexes Bündel von Aufgaben

(z.B. Nähe versus Distanz zu den Lernenden, formale Gleichbehandlung versus individuelle Berücksichtigung, persönliche Besonderheiten versus curriculare Ansprüche etc.). Professionalität besteht demnach in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handzuhaben. Als Motor professioneller Entwicklung gelten Reflexion und Analyse des eigenen Handelns (Terhart 2013, 67f.). Das professionelle Handeln von Lehrpersonen richtet sich diesem Ansatz zufolge auf die

Eröffnung von Bildungsprozessen und lebenspraktischer Autonomie, die erforderlich ist, um sich mit den Anforderungen ausdifferenzierter moderner Gesellschaften auseinanderzusetzen zu können (Helsper 2020, 179).

Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz geht von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrberuf aus. Dabei werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung der Aufgaben konstitutiv sind. Die Festlegung erfolgt analytisch wie empirisch. Als Referenzpunkte gelten nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge. Eine Lehrperson gilt als professionell, wenn sie über möglichst hohe Kompetenz in ihren Anforderungsbereichen (z.B. Unterrichten, Erzielen, Diagnostizieren etc.) verfügt und dabei gleichzeitig situative Unsicherheiten anerkennt. Im Mittelpunkt stehen die empirische Erforschbarkeit des komplexen Unterrichtsgeschehens, die Erlernbarkeit des Unterrichtens und die Entwicklungsfähigkeit des Lern-Lehr-Prozesses über Handlungen.

Der berufsbiografische Bestimmungsansatz betrachtet Professionalität von der beruflichen Entwicklung ausgehend und bringt damit eine stärker individualisierte und dynamischere Perspektive in die Lehrer*innenprofessionalität ein. Im Mittelpunkt steht bei diesem Ansatz der kontinuierliche Entwicklungsprozess von Berufsbiografien. Außerdem wird nach den intrinsischen und extrinsischen Auslösern für Entwicklungen gesucht, und es wird begründet zwischen gelingenden und misslingenden Biografien unterschieden (Terhart 2013, 67ff.).

Gibt es schon im deutschen Sprachraum verschiedene Blickwinkel, gestaltet sich die Lage, was die begriffliche Bestimmung des Terminus ‚Professionalisierung‘ betrifft, mit Blick auf internationale Veröffentlichungen noch heterogener. Was der Großteil der gegenwärtigen Zugänge jedoch gemeinsam hat, ist eine Referenzierung wissenschaftlicher Aspekte sowie handlungsautonomer, häufig antinomischer Situationen und Settings in der beruflichen Praxis.

3.6. Profession

Versteht man unter Professionalisierung die Weiterentwicklung eines Berufs in Richtung einer Profession, muss auch geklärt werden, was mit ‚Profession‘ gemeint ist, andernfalls bleibt die Richtung der Professionalisierung ungewiss. Was auf den ersten Blick recht einfach erscheint, erweist sich trotz der vielfachen Verwendung des Ausdrucks ‚Profes-

sion‘ ähnlich wie bei den zuvor charakterisierten Begriffen als schwierig. Auch ‚Profession‘ wird mehrdeutig interpretiert und die Frage, ob der Lehrberuf zu den Professionen zählt, unterschiedlich beantwortet (s. oben). Schon die Zuordnung der klassischen Professionen bleibt umstritten. So wird an manchen Stellen von vier klassischen Professionen gesprochen, zu denen neben Ärzt*innen, Anwält*innen und kirchlichen Seelsorger*innen auch Lehrer*innen zählen (Kurtz 2009, 45). Andere Quellen zählen zu den klassischen Professionen hingegen jene akademischen Berufe, auf die die Fakultäten der mittelalterlichen Universität (Medizin, Theologie, Jurisprudenz) vorbereiteten. Dem Lehrberuf käme dieser Einteilung zufolge eher der Status einer Semi-Profession zu. Dieses Professionsverständnis gilt jedoch in Anbetracht der bestehenden Entwicklungen als veraltet. Demnach ist eine Grenzziehung zwischen Profession und Beruf bedeutungslos geworden (Terhart 2013, 64-66).

Häufig werden Professionen von Berufen aus praktischen Gründen abgegrenzt. In der Berufssoziologie gelten Professionen als Berufe,

die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und riskanten technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassten (ebd., 65).

Einer ähnlichen Beschreibung zufolge werden unter Professionen akademisch hochqualifizierte Berufe verstanden, die sich mit Problemen von Individuen in Interaktionssituationen auseinandersetzen, mit dem Ziel, gemeinsam Lösungswege zu finden. Diese Berufe genießen eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung, tragen allerdings auch ein hohes Maß an Verantwortung und sind somit dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt (Kurtz 2009, 45ff.). Andere Darstellungen wiederum nennen als zentrale Abgrenzungskriterien von Professionen Profitstreben und Gemeinwohl (Terhart 2013, 65).

Für pädagogische Berufe eignen sich solche Professionskonzepte laut Terhart nicht. Ein Grund dafür ist die hierarchische Einbettung von Lehrkräften in eine staatlich geregelte Struktur, die ihre Handlungsfreiheit stark limitiert, während Professionelle in der Regel vorwiegend frei agieren können. Zudem wird häufig die spezifische Wissensbasis, die als weiteres Kriterium für Professionen angeführt wird, besonders von Lehrpersonen in der Primarstufe, infrage gestellt. Die pädagogischen Kompetenzen, die für den Elementarunterricht notwendig sind, gelten dabei als zu weitläufig und unspezifisch (wohingegen Sekundarstufenlehrenden aufgrund ihres Wissens oft sehr wohl ein gewisser Respekt entgegengebracht wird). Die ‚Klient*innen‘ von Lehrpersonen, also Schüler*innen, sind vorwiegend Minderjährige und haben einen niedrigeren Status als jene von Professionellen, bei denen es sich meist um Erwachsene mit existenziellen Problemen handelt. Hinzu kommt, dass die Klientel von Lehrer*innen, zumindest im Pflichtschulbereich, zwangsweise am Unterricht teilnimmt, während Professionelle üblicherweise freiwillig aufgesucht werden. Weiters findet Unterricht nicht individuell, sondern in Gruppen statt, im Gegensatz dazu beschäftigen Professionelle sich mit den

Problemen von Individuen. Letztlich ist auch nicht klar, welcher Art die Probleme, die Lehrer*innen bearbeiten, überhaupt sind –

kulturelle und/oder wirtschaftliche Verluste der Gesellschaft ohne Schule und Unterricht oder eher fehlende Bildung und drohende Dummheit der Einzelnen – oder alles zugleich? (ebd., 66f.).

Anstatt pädagogische Berufe in klassische Professionskonzepte einzugliedern, macht es mehr Sinn, deren Vertreter*innen von innen heraus zu beschreiben, indem man sie in Hinblick auf ihre Professionalität bzw. ihr professionelles Handeln charakterisiert (ebd., 65). Ähnlich argumentieren Brante (2011) und Dodillet et al. (2019). Ersterer kommt mit seiner breit rezipierten Rekonzeptionierung des Professionsbegriffs dem gegenwärtigen Verständnis in der Lehrer*innenbildung wohl sehr nahe. Er charakterisiert Professionen jenseits traditioneller, induktiv gewonnener Eigenschaftslisten deduktiv, über deren wissenschaftsbasierte Beschäftigung/Tätigkeit (*science-based occupation*), zusammenfassend als „occupations conducting interventions derived from scientific knowledge of mechanisms, structures, and contexts“ (Brante 2011, 17). Dodillet et al. denken diesen Ansatz hinsichtlich der Lehrer*innenbildung weiter, indem sie von „professionellen Praktikern“ sprechen, die sowohl mit aktuellsten wissenschaftlichen Theorien und Befunden vertraut seien als auch – zur weiteren Professionalisierung im Sinn einer Qualitätsentwicklung und Verbesserung – in stetigem Austausch mit der Wissenschaft stünden (Dodillet/Lundin/Krüger 2019, 215).

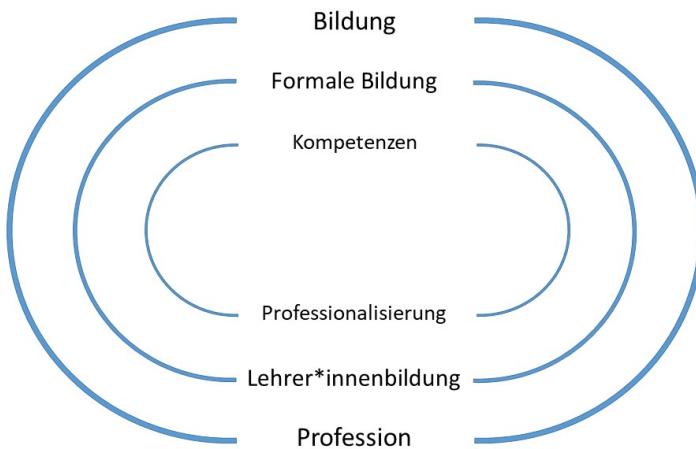


Abb. 2: Schichtdarstellung Bildung und Profession im Kontext

In Abbildung 2 ist Abschnitt 2 analytisch zusammengefasst. Bildung und Profession stellen eine konzeptuell wie inhaltlich gleichwertige, äußere Ebene für die Detailprozesse dar. Die zweite, speziellere und institutionalisierte Schicht bilden formale Bildung als spezifisch konfigurierte und orchestrierte Form der Bildung sowie Lehrer*innenbildung als spezifische Profession gesehen. Die innerste Schicht bezieht sich auf die Prozesse und deren konzeptuelle Operationalisierung, das heißt die unter anderem über Kompetenzen in (Fortbildungs-)Curricula beschriebene berufslebenslange individuelle sowie die Profession insgesamt betreffende Professionalisierung.

Zwischen dem im Neuhumanismus formulierten Bildungsansatz der individuellen Entwicklung und Entfaltung in der Gesellschaft im Sinn eines Weltbürgertums und der ge-genwärtigen Lehrer*innenbildung und ihrer globalen Funktion im Rahmen der SDGs lässt sich ein direkter Grenzgang erkennen. Und dies spricht für eine nachhaltige Entwicklung der Profession der Lehrer*innenbildung mit inhaltlichen Möglichkeiten für (weiter-)professionalisierende Prozesse und Aktivitäten für Lehrkräfte, im Bildungsbe-reich arbeitende Forschende wie andere unmittelbar mit dem Unterricht beschäftigte Personengruppen.

4. Zwischenresümee

Auf den ersten Blick erscheint es schwierig, die im Beitrag diskutierten Aspekte zufriedenstellend auf einen Punkt zu bringen. Allerdings ist unter Berücksichtigung der aktuell laufenden hochdynamischen Debatte um die Profession der Lehrer*innenbildung eine abschließende Festschreibung aufgrund der Heterogenität der Zugänge ohnehin wenig zielführend. Fruchtbare Weiterentwicklungen würden damit eher behindert. In Abbil-dung 3 ist diese Dynamik, die durchgängig mit dem Überschreiten traditionell etablierter inhaltlicher und struktureller Grenzen (insbesondere Verständnis, Inhalte, Personenkreis, Institutionen) verbunden ist, zusammenfassend dargestellt.

Sie verdeutlicht die in Abschnitt 1 erwähnte selbstähnliche Strukturierung formaler Bildung bzw. ihrer Subsysteme. Im vorliegenden Fall definiert die Raumdimension (international/global, über den Staat, die Region bis in die konkrete Institution) die Zusam-menhänge. Dichotomisierende Merkmale sind unabhängig vom konkreten Inhalt die Unterschiede, verschiedenen Sichtweisen bzw. Zugänge (angloamerikanische/deutsch-sprachige Tradition, nationale Vorgaben versus regionale Praktiken und Interessen, Interessen verschiedener lokaler Institutionen, intrainstitutionelle fachspezifische Sicht-weisen).

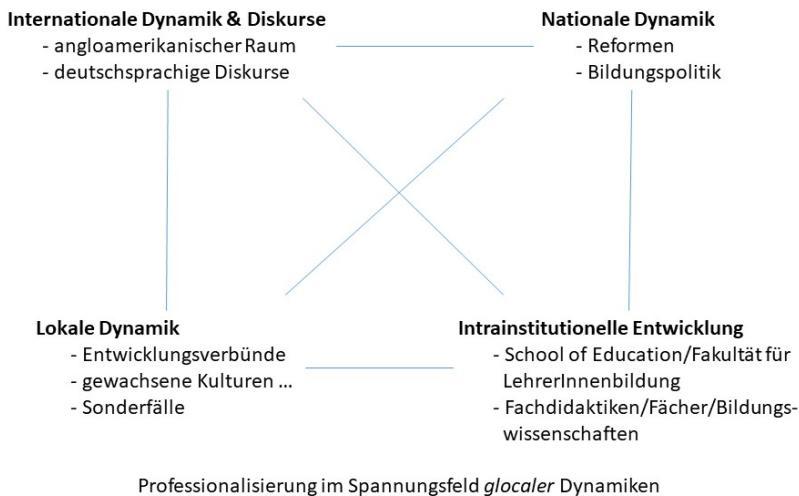


Abb. 3: Professionalisierung der Lehrer*innenbildung im (inter-)nationalen Kontext

Bei allen Unterschieden, die sich in der anhaltenden Dynamik des Diskurses zeigen, lassen sich gleichzeitig auch zunehmend Konvergenzpunkte jenseits traditioneller Abgrenzungen identifizieren:

- Im Kontext der Lehrer*innenbildung haben sich national, im deutschen Sprachraum und international spätestens seit den 2010er Jahren die Bezeichnungen Professionalisierung und Profession etabliert. Es stellt sich nicht mehr die Frage, ob man im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung von einer Profession spricht. Vielmehr hat sich das traditionelle Professionsverständnis gewandelt.
- Ausgehend vom Professionalisierungsbegriff, mit dem unter anderem Aus-, Fort- und Weiterbildung über Kompetenzen spezifiziert werden, entwickeln sich der Berufsstand der Lehrpersonen sowie eine noch schwer exakt zu definierende Gruppe unmittelbar bzw. mittelbar mit schulischem Unterricht Beschäftigter zur Profession der Lehrer*innenbildung.
- Die Professionalisierung betrifft sowohl das konkrete Individuum als auch die noch im Entstehen befindliche Profession als Ganzes. Daher ist die Professionalisierung der Profession weniger ein zu erreichender Zustand als vielmehr selbst ein stetiger Prozess der sukzessiven, wissenschafts- und berufspraxisbasierten Qualitätssicherung und Entwicklung.

- Lehrer*innenbildung ist konstitutiv ein interdisziplinäres Feld und gemeinsames Unterfangen verschiedener Fachrichtungen, Akteure und Institutionen. Dies gilt sowohl aufgrund der Strukturierung des Berufsfeldes in Unterrichtsfächer und Schularten als auch wegen der komplexen Anforderungen im Arbeitsalltag. Zudem folgt sie entsprechend der Selbstähnlichkeit als Substruktur der Entwicklungslogik formaler Bildung insgesamt.
- An der Professionalisierung der Lehrer*innenbildung sind daher sowohl Akteure und Institutionen/Organisationen aus der Profession wie jenseits derselben tätig. Die Zugehörigkeit zur Profession wird aktuell über die Ausbildung, das Arbeitsfeld bzw. den Wirkungsbereich der Mitarbeit (hinsichtlich der Unterrichtsnähe) diskutiert.

Die Dynamik der Praxis verhindert aktuell eine theoretisch eindeutige Spezifizierung der Profession. Die damit einhergehende Entwicklungsoffenheit kann positiv interpretiert werden, da sie es der entstehenden Profession ermöglicht, auf Entwicklungs-, Wandlungs- und Transformationsprozesse zu reagieren. Im folgenden Abschnitt werden zwei konkrete Beispiele für Schritte in Richtung prozessualer Konvergenz hinsichtlich einer praktischen Charakterisierung der Profession der Lehrer*innenbildung vorgestellt.

5. Beispiele für Entwicklungen der Profession

Zur Entwicklung der Profession der Lehrer*innenbildung braucht es konkrete Räume. Es stellt sich die Frage, wo diese sich für die Profession des Lehrberufs eröffnen: Räume, um über Qualität, über Werte und Normen professionellen Handelns zu diskutieren, Kriterien zu finden, auf die Probe und wieder zur Diskussion zu stellen; Räume, um über sich wandelnde Bedingungen zu reflektieren und neue Herausforderungen zu antizipieren; solche, in denen Visionen entstehen. Diese Räume für Entwicklung müssen von Individuen realisiert werden. Wie es ohne individuelles Lernen keine lernende Organisation gibt (Senge 1990), braucht die Entwicklung der Profession Menschen, die sich – und die Profession – professionalisieren. Unter Berücksichtigung der Überlegungen dazu, welche Personengruppen zur Profession des Lehrberufs zu zählen sind, wo die Grenzen der Profession zu verorten sind und wo Grenzgänge fruchtbar erscheinen, ergibt sich die Notwendigkeit verschiedener und verschiedenartiger Räume für die Entwicklung der Profession.

Im Folgenden werden zwei Beispiele für Ansätze zur Entwicklung der Profession dargestellt: (1) das Ergebnis eines umfangreichen Diskussionsprozesses darüber, was die Profession der Lehrerbildner*innen ausmacht, sowie (2) die einzelne Schule als Ort der professionalen Entwicklung. Beide können als Räume der Professionsentwicklung verstanden werden. Sie sind jeweils Beispiel für die Auseinandersetzung mit Qualität im Kontext spezifischer Teilbereiche der Profession.

5.1. Kollaborative Schritte im Professionalisierungsprozess von Lehrer*innenbildner*innen

Das erste Beispiel für einen Beitrag zur Entwicklung der Profession ist der an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck entwickelte Kompetenzwürfel für den Berufsstand der Lehrer*innenbildner*innen (vgl. Abbildung 4).



Abb. 4: Sechs Dimensionen von Profession bei Lehrer*innenbildner*innen

Dieser entstand im Kontext der Gründung einer eigenen Fakultät für LehrerInnenbildung, was auf die Anerkennung der Lehrer*innenbildung als spezifisches Berufsfeld in der universitären Struktur hinweist. Der Würfel stellt damit einen interdisziplinären Schritt von Fachdidaktiker*innen verschiedener Unterrichtsfächer, Bildungswissenschaftler*innen und Fachvertreter*innen – alle Lehrende und Forschende in der Lehrer*innenbildung – dar, wesentliche Dimensionen professionalen Handelns im Kontext der Lehrer*innenbildung interdisziplinär zu umreißen und damit die Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung anzuregen – innerhalb des Felds der Lehrer*innenbildung, jedoch grenzüberschreitend über die Disziplinen hinweg. Die Seiten des Würfels repräsentieren interdisziplinär sowie theoriebasiert identifizierte Dimensionen der Profession und ihrer Professionalisierung.

Im Bereich Qualifizierung im Berufsfeld der Lehrer*innenbildung wird darauf verwiesen, dass es insbesondere für die Stärkung des Professionsbewusstseins für Studierende relevant ist, mit verschiedenen Expert*innen im Studium in Berührung zu kommen: mit Lehrenden mit abgeschlossenem Lehramtsstudium und solchen mit fach einschlägigen Ausbildungen und mit Personen mit unterschiedlichen Praxiserfahrungen

im Berufsfeld Schule, die insgesamt möglichst differenzierte Kenntnisse zum Bildungs- und Schulsystem vermitteln sollen.

Als Kompetenzen für das Berufsfeld der Lehrer*innenbildung werden Expertise in der Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen (z.B. fachliches, fachdidaktisches, bildungswissenschaftlich-didaktisches Wissen), unterrichtsrelevante transversale Kompetenzen (wie Team- oder Kritikfähigkeit) sowie Reflexions- und Diskursfähigkeit genannt.

Der Bereich Pädagogische und fachdidaktische Expertise bezieht sich auf die Bedeutung von Professionsbewusstsein im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses als Teil einer internationalen Profession, einen pädagogischen und fachdidaktischen Habitus sowie persönliche Kennerschaft und Ethik.

Unter den Schlagworten Wissenschaft – Praxis wird auf eine wissenschaftstheoretische Positionierung rekuriert, die eine Orientierung an theoretischen Grundlagen bei kritischer Auseinandersetzung mit Fachliteratur und deren Umsetzung im Schulalltag umfasst. In der Zusammenarbeit mit Systempartner*innen für Forschung und Bildung wird die erforderliche Sensibilität im Umgang mit verschiedenen Akteurskonstellationen betont.

Der Bereich Forschung und Entwicklung umfasst eine forschungsgeleitete und evidenzbasierte Lehre kombiniert mit der Bereitschaft, Inhalte der Lehrer*innenbildung kontinuierlich an neueste wissenschaftliche Erkenntnisse anzupassen, Kompetenzen im Bereich von Forschungsmethoden und -zugängen sowie einen forschenden Habitus, die Orientierung der Forschung auf den Fortschritt und die Entwicklung der Profession oder des schulischen Berufsfelds und nicht zuletzt die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Kompetenzen in der formalen, non-formalen sowie informellen Bildung.

Fachlicher Austausch und Kooperation zielen auf die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen, sowie zur kollegialen Zusammenarbeit mit (Aus-)Bildungseinrichtungen sowie Vertreter*innen der Lehrer*innenbildung und anderer Hochschulen im In- und Ausland. Unter dem Titel ‚Inter- und Transdisziplinarität‘ sind der Wille zu Kooperation und Austausch über das eigene Fachgebiet hinaus und die Offenheit, über die Grenzen der eigenen Disziplin hinweg zu kooperieren, angesprochen.

Die Arbeit am Würfel beinhaltet sowohl eine grenzziehende Dimension – in ihrer identitätsstiftenden Wirkung für die Profession der Lehrer*innenbildung – als auch eine grenzüberschreitende Dimension – in Form der Grenzgänge zwischen den Disziplinen sowie zwischen Wissenschaft und Praxis. Die physische Realisierung der Dimensionen als Würfel befördert den Diskurs zwischen den beteiligten Disziplinen sowie darüber hinaus in die Praxis. Die abstrakten Zusammenhänge werden damit im wahrsten Sinn greifbarer, wie insbesondere auch Veranstaltungen mit Lehrpersonen zeigen.

5.2. Professionalisierung durch Qualitätsentwicklung am Schulstandort

Lehrpersonen als Professionelle zeichnen sich durch eine stetige Entwicklungs- und Lernbereitschaft aus (Rahm 2003). Damit werden sie zu lernenden Lehrpersonen. Wenn sich an Schulen das Lernen der Einzelnen in der gemeinsamen Weiterentwicklung der Schule bündelt, spannt sich der Bogen zur lernenden Schule und zur Schulentwicklung. Dieser Gedanke umfasst zwei Ebenen der Professionalisierung – die kontinuierliche professionelle Entwicklung der Lehrpersonen sowie die Qualitätsentwicklung auf der organisationalen Ebene der Einzelschulen.

Die Idee der Schulentwicklung am Standort geht auf Fend (z.B. 1986) zurück, der konzeptionell die Einzelschule als Handlungseinheit begründete. Dieser Ansatz entspricht dem klassischen Organisationsentwicklungszugang für Schulen, den Rolff (2010) in der Trias Organisationsentwicklung – Personalentwicklung – Unterrichtsentwicklung ausgearbeitet hat, bei dem es um die Gestaltung der Arbeit vor Ort, das Nutzen der Innovationskraft jeder einzelnen Schule geht. Die Ziele von Schulentwicklung am Standort können die Mitgestaltung der Bedingungen der eigenen Arbeit fokussieren (im Hinblick auf die Erfüllung der beruflichen Aufgaben, auf persönliche Entwicklung und die eigene Gesundheit – z.B. Berkemeyer 2020 – oder die Verbesserung und Entwicklung der Bedingungen für das Lernen der Schüler*innen – z.B. Schreiner 2020). Im Kontext der formalen Bildung sind diese beiden Zielperspektiven miteinander verwoben – die Facetten des Lehrens der Lehrperson und des Lernens der Schüler*innen stehen in enger Wechselwirkung und können im Kontext der Qualitätsentwicklung als zwei Seiten einer Medaille angesehen werden. Standortbezogene Qualitätsentwicklung versteht sich in diesem Sinn vor allem als Raum dafür, mit spezifischen Bedingungen und Anforderungen der jeweiligen Schule professionell und flexibel umzugehen. Damit wird die Profession vor Ort realisiert. Während die Konzentration der Qualitätsentwicklung auf den Schulstandort grenzziehend wirkt, bedarf es gleichzeitig der Verortung im Gesamtsystem, der Verbindung zu anderen Einheiten und Ebenen im Bildungssystem. Wo nun aber Räume für die Entwicklung der Profession in einem gesamtsystemischen Zusammenhang sein können, bleibt noch zu bestimmen.

Für die Perspektive der Gesamtsystementwicklung wird oft auf Modelle der neuen Steuerung zurückgegriffen (z.B. Berkemeyer 2020). So wird zwar der Bezug zum Gesamtsystem hergestellt, die Grundanlage der neuen Steuerung, wie sie im deutschsprachigen Raum im Kontext der Schulen diskutiert wurde, baut jedoch auf einer starken Rechenschaftsorientierung auf, einer „objective responsibility“ (Kernaghan 1978, 398) oder „answerability“ (Gregory 2012, 683). Das führt dazu, dass Akteure am Schulstandort „zur Rechenschaft gezogen werden, sie müssen sich jedoch nicht zwangsläufig verantwortlich fühlen“ (Rupp 2018, 39). Professionelle Entwicklung lebt aber vom Verantwortungsgefühl der handelnden Personen – im Sinne einer „subjective responsibility“ (Kernaghan 1978, 398) oder „personal liability“ (Gregory 2012, 683). Das Modell der

neuen Steuerung erweist sich daher für die Systematisierung der professionellen Entwicklung als ungeeignet.

Ein Modell, das die Elemente der Entwicklungsorientierung am Standort und der Übernahme persönlicher Verantwortung mit einem Bezug zur Entwicklung des Gesamtsystems Schule verbindet, ist die evidenzorientierte Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule, wie sie in Deutschland im Kontext der Lernstandserhebungen (Helmke 2004) und in Österreich im Kontext der Überprüfung der Bildungsstandards (in der Form implementiert von 2012 bis 2019; Wiesner/Schreiner/Breit 2020) konzeptionell gefasst wurde. Der Bezug zum Gesamtsystem und zu dessen Entwicklung wird durch den Bezug auf systemweit verbindlich festgelegte Standards (als anzustrebende Kompetenzen von Schüler*innen beschrieben) hergestellt. Die Bildungsstandards werden so zum gemeinsamen Bezugspunkt, der die Grenzen zwischen den zentral entwickelten Assessments als Grundlage für die Rückmeldung zu Schülerkompetenzen der verschiedenen Ebenen (Klasse, Schule, Region, System) und zwischen den Entwicklungsperspektiven der verschiedenen Ebenen überwindet.

Kritischer Punkt dabei sind die Festlegungen über anzustrebende Kompetenzen auf Systemebene, die normative Setzungen darstellen und die Ziele verbindlich festlegen. Sie brauchen zur Legitimation einen breiten gesellschaftlichen Diskurs, der über die Profession selbst hinausgehen muss; gleichzeitig braucht die Profession selbst eine relevante Stimme in diesem Diskurs. Eine dergestalt breite Auseinandersetzung mit den erwünschten Zielen des Schulsystems kann einen Beitrag zur Entwicklung der Profession des Lehrberufs leisten. Welche Möglichkeiten bieten sich, um die enge Perspektive der einzelnen Schulen im Kontext der Professionsentwicklung zu erweitern? Professionelle Netzwerke – als überschulische Zusammenschlüsse von Lehrpersonen zur Bearbeitung verschiedenster Themen im Kontext von Unterrichtsentwicklung, in Form des überregionalen Netzwerks von Führungspersonen im Bildungssystem (Leadership Academy – LEA; Schratz/Schley 2014) bzw. wissenschaftliche Vereinigungen (etwa die Sektion Lehrer*innenbildung der ÖFEB – Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungssystem; oder der EARLI – European Association for Research on Learning and Instruction – mit Teaching and Teacher Education) – könnten sich als grenzüberschreitende Räume für die Entwicklung der Profession erweisen.

Zwischen dem Gesamtsystem und den einzelnen Schulen als Orten der Professionalisierung ist die Region angesiedelt. Regionale Perspektiven in der Qualitätsentwicklung haben das Potenzial, im vergleichsweise gut überschaubaren Raum den Blick über die einzelne Schule hinaus zu öffnen (Kraler/Rößler 2016). Diese Perspektivenerweiterung betrifft nicht nur andere Schulen des gleichen Schultyps, sondern in der Regel Schulen verschiedener Bildungsstufen und Ausrichtungen (also etwa Grund- und Mittelschulen, aber auch allgemeinbildende höhere Schulen und/oder berufsbildende Schulen) sowie potenziell auch andere Akteure in der Region, etwa Betriebe als Ausbildungsstätten in der dualen Ausbildung oder Abnehmer von Absolvent*innen,

Gemeinden, in der Region angesiedelte Vereine etc. Das Überschreiten der Grenze der traditionellen Schulentwicklung vom Fokus der Einzelschule hin in das regionale Netzwerk eröffnet, wie in Abschnitt 5 diskutiert, neue Räume der Professionalisierung. Lehrer*innen arbeiten über den Standort, die Schulform sowie Strukturgrenzen hinaus mit einem auf eine neue, emergent entstehende regionale Perspektive hin zusammen. Damit einhergehende Herausforderungen (Schulübergang, Region, Bildungsgänge etc.) befruchten die Professionsentwicklung in einer eigenen Weise.

6. Ein Fazit

Der im Titel des vorliegenden Beitrags verwendete Terminus Prolegomena ist programmatic zu verstehen (*προλεγόμενον* – prolegómenon bzw. Plural *προλεγόμενα* – prolegómena bedeutet wörtlich „vorher Gesagtes“ und bezieht sich in der Philosophie bzw. in wissenschaftlichen Darstellungen auf die grundlegende Darlegung und Diskussion verwendeter Termini und Begriffe). Schließlich ist das Ziel des Beitrags insbesondere auch, mit der Diskussion der Begriffe und Darstellung der Beispiele einen Diskursraum und begrifflichen Referenzpunkt interdisziplinär zu öffnen, ohne zu sehr auf Eigenlogiken, Traditionen und Terminologien einzelner zentraler Bereiche Bezug zu nehmen. Die Profession der Lehrer*innenbildung befindet sich wohl zwanzig Jahre nach der zweiten empirischen Wende in einem Konsolidierungsprozess. Derartige Phasen gehen stets mit identitätsstiftenden Abgrenzungs- und, was keinen Widerspruch darstellt, grenzüberschreitenden Erweiterungsprozessen auf struktureller wie inhaltlicher Ebene einher.

In Abbildung 5 sind zentrale Zusammenhänge nochmals dargestellt. Lehrer*innenbildung findet statt und entwickelt sich als selbstähnliches Subsystem der formalen Bildung. Letztere steht als Teilsystem der Bildung in stetiger Resonanz mit zentralen gesellschaftlichen Prozessen, insbesondere mit den rapiden und dynamischen Entwicklungen in sozialen, wirtschaftlichen und technischen Bereichen. Die Akteure und Felder in der Lehrer*innenbildung sind abgesehen vom Berufsstand der Lehrpersonen interdisziplinär-heterogen. Wie sich daraus über den Berufsstand hinaus aus den Beteiligten die Profession der Lehrer*innenbildung weiter entwickeln wird, ist offen. Mit Blick auf internationale Prozesse scheint klar, dass die Profession eine umfangreichere Personengruppe umfasst als an Schulen tätige Lehrpersonen, sich vielmehr auch auf mit Lehrer*innenbildung Befassende bezieht.

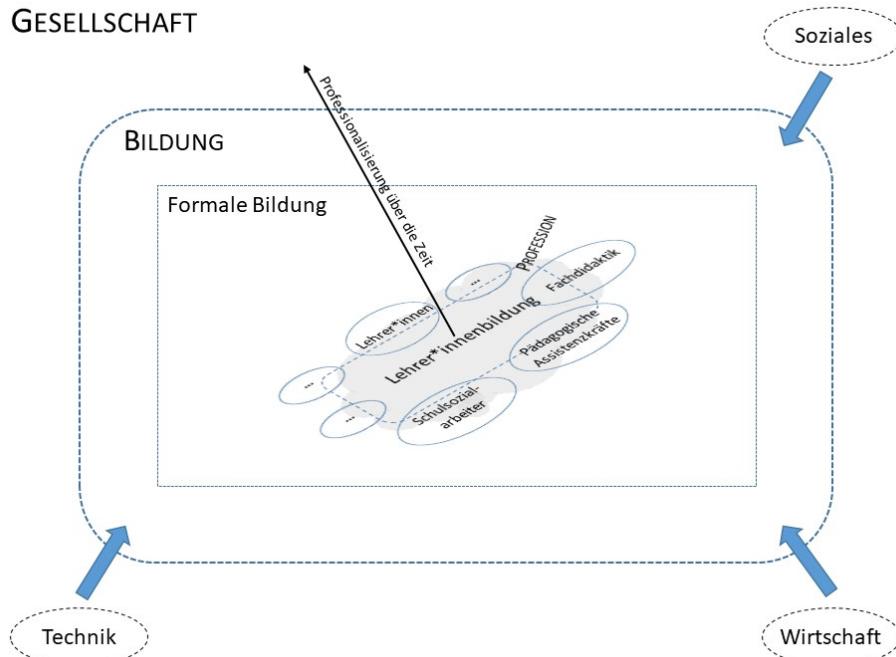


Abb. 5: Die Profession der Lehrer*innenbildung in ihrer Professionalisierung über die Zeit

Wohin diese Entwicklungen zur Profession führen, lässt sich sachlogisch-inhaltlich nicht bestimmen, ist vielmehr auch eine Frage des diskursiven Festlegens. Durch das „soll“ kommt hierbei eine normative Komponente ins Spiel. Letztendlich ist die Richtung der Entwicklung der Profession und des Lehrberufs eine Entscheidungsfrage. Interessant ist sowohl, wer solche Entscheidungen trifft und nach welchen Kriterien sie getroffen werden, als auch, wie diese begründet werden. Die Begründungen geben Aufschluss über die dahinterliegenden, grundlegenden Werte. Diese werden in die Lehrer*innenbildung übernommen und Lehrpersonen entweder direkt oder indirekt vermittelt, um dann an Schüler*innen, und damit an die nächste Generation und die Gesellschaft weitergegeben zu werden. Lehrer*innen, Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, weitere in der Lehrer*innenbildung Tätige sowie Stakeholder stehen diesbezüglich laufend vor der Herausforderung, an den eigenen fachlich-inhaltlichen wie konzeptionellen Grenzen in einem gemeinsamen Prozess das Feld der Profession und seine Professionalisierung zu entwickeln.

Literatur

- Abbott, Andrew (2001): *Chaos of Disciplines*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Adorno, Theodor W. (1959): „Theorie der Halbbildung“. In: Adorno, Theodor W. (Hg.): *Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alfaro, Cristina / Quezada, Reyes L. (2012): „International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences“. In: Quezada, Reyes L. (Hg.): *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. London: Routledge, 47-60.
- Beck, John (2009): „Appropriating professionalism: Restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession“. In: *British Journal of Sociology of Education* 30 (1), 3-14.
- Benner, Dietrich (1997): *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Berkemeyer, Nils (2020): „Innovation durch Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-66.
- Blömeke, Sigrid / Bohl, Thorsten / Haag, Ludwig / Lang-Wojtasik, Gregor / Sacher, Werner (Hg.). (2009): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boer, Heike de / Fahrenwald, Claudia / Spies, Anke (2018): „Professionalization in Teacher Education as an Interorganizational Learning Challenge“. In: *Front. Educ.* 3 (4). DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00004>.
- Brante, Thomas (2011): „Professions as Science-Based Occupations“. In: *Professions and Professionalism* 1 (1), 4-20. <http://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/147>.
- Braunsteiner, Maria-Luise / Spiel, Christiane (Hg.) (2019): *PädagogInnenbildung*. Heiligenkreuz: Be&Be.
- Bromme, Rainer (1997): „Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers“. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 177-212.
- Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2007): *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Council of Europe (2021): *Definitions*. <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>.
- Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Delors, Jacques (1998): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.
- Dewey, John (1900): *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dodillet, Susanne/Lundin, Sverker / Krüger, Jens Oliver (2019): „Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study“. *Education Inquiry* 10 (3), 208-225. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenz-entwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und Multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.

- Fend, Helmut (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“. In: *Die Deutsche Schule* 87 (3), 275-293.
- Fleischer, Jens / Koeppen, Karoline / Kenk, Martina / Klieme, Eckhart / Leutner, Detlev (2013): „Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG Schwerpunktprogramms“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16 (1), 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0379-z>.
- Ford, Kate (2014): *Competency-based education: History, opportunities, and challenges. Center for Innovation in Learning and Student Success*. University of Maryland University College, MD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114384.pdf>.
- Frey, Andreas (2008): *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: VEP.
- Frey, Andreas / Jung, Claudia (2011): „Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Beruf“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 540-572.
- Gates Foundation (2014): *Teachers Know Best. Teachers' Views on Professional Development*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Gelhard, Andreas (2011): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes.
- Girmes, Renate (2004): *(Sich) Aufgaben stellen: Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Hannover: Kallmeyer.
- Gonon, Philipp / Kraus, Katrin (2011): „Grundbegriffe“. In: Fuhr, Thomas / Gonon, Philipp / Hof, Christiane (Hg.): *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 4. Paderborn: Schöningh, 35-52.
- Gonzáles, Julia / Wagenaar, Robert (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna Prozess. Eine Einführung*. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/GERMAN_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.
- Gregory, Robert (2012): „Accountability in Modern Government“. In: Peters, B. Guy / Pierre, Jon (Hg.): *The SAGE Handbook of Public Administration* (2. Auflage), 681-697. London: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>.
- Gruber, Elke (2009): „Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein) Bildung. Erwachsenenbildung“. In: *Vierteljahrzeitschrift für Theorie und Praxis* 55 (2), 75-79.
- Gruschka, A. (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hastedt, Heiner (Hg.) (2012): *Was ist Bildung. Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Helmke, Andreas (2004): „Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule“. In: *Seminar* 2 (10), 90-112.
- Helsper, Werner (2011): „Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149-170.
- Helsper, Werner (2020): „Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-187.
- Hörner, Wolfgang / Drinck, Barbara / Jobst, Solveig (2010): *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Holzkamp, Klaus (1992): „Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“. In: Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (Red.): *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*.

- Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien.* Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft, 91-113.
- Humboldt, Wilhelm von (1829): „Brief an Forster: 16. August 1792“. In: Huber, Therese (Hg.): *Johann Georg Forster's Briefwechsel. Zweiter Theil. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben.* Leipzig: Brockhaus.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.* Breslau: Trewendt.
- Humboldt, Wilhelm von (1869): *Abhandlung über Geschichte und Politik.* Berlin: L. Heimann.
- Humboldt, Wilhelm von (1986): „Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen“. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft.* Weinheim: Juventa.
- Humboldt, Wilhelm von (2017): „Der Königsberger und Litauische Schulplan“. In: Lauer, Gerhard (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung.* Stuttgart: Reclam.
- Kahlert, Joachim (2019): „Machiavellis Erbe – Zum Missverhältnis zwischen Professionalitätsansprüchen an Lehrkräfte und fehlenden Freiräumen für die Professionalisierung“. In: Syring, Marcus / Weiß, Sabine (Hg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-64.
- Kemnitz, Heidemarie (2011): „Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann, 34-51.
- Kernaghan, Kenneth (1978): „Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service“. In: *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique* 21 (3), 389-406.
- Kintzinger, Martin (2011): „Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann, 15-33.
- Kraler, Christian (2012): „Selbstähnlichkeiten in der LehrerInnenbildung“. In: Kraler, Christian / Schnabel-Schüle, Helga / Schratz, Michael / Weyand, Birgit (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, 41-72.
- Kraler, Christian / Rößler, Livia (2016): „Modellregion Bildung Zillertal. Bildungsregionen als Prototypen zur weiträumigen Implementierung von Innovationen und Reformen“. In: *Erziehung und Unterricht* 166 (1-2), 68-78.
- Kurtz, Thomas (2009): „Professionalität aus soziologischer Perspektive“. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.* Weinheim: Beltz, 45-54.
- Leutwyler, Bruno (2013): „Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen“. In: *Journal für Lehrerbildung* 26, 7-15.
- Loomis, Steven / Rodriguez, Jacob / Tillman, Rachel (2008) „Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century“. In: *European Journal of Teacher Education* 31 (3), 233-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619760802208288>.
- Nicholls, Gill (2000): Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education* 19 (4), 370-377. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370050110419>.

- Nodine, Thad R. (2016): „How did we get there? A brief history of competency-based higher education in the United States“. In: *Journal of Competency-Based Education* 1 (1), 5-11.
- OECD (2016): *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- Oevermann, Ulrich (2002): „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-64.
- Osterhammel, Jürgen / Petersson, Niels P. (2019): *Geschichte der Globalisierung: Dimensionen, Prozesse, Epochen*. München: C. H. Beck.
- Pérez-Ibáñez, Ignacio (2018): „Dewey's Thought on Education and Social Change“. In: *Journal of Thought* 52 (3-4), 19-31.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993a): „Bildung“. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Bildung>.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993b): „Kompetenz“. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Kompetenz>.
- Rahm, Sybille (2003): „Der lernende Lehrer. Skizze einer Profession aus schulpädagogischer Sicht“. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Lernen im Lebenslauf. Aufgaben und Leistungen der Erziehungswissenschaft am 29.04.2003. <https://docplayer.org/31677706-Der-lernende-lehrer-skizze-einer-profession-aus-schulpädagogischer-sicht.html>.
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term“. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 33-43.
- Reintjes, Christian / Idel, Till-Sebastian / Bellenberg, Gabriele / Thönes, Kathi V. (Hg.) (2021): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, Hans-Günter (2010): „Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-36.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Roudometof, Victor (2016): *Glocalization: A Critical Introduction*. New York, NY: Routledge.
- Rupp, Claudia (2018): „Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich“. In: *Journal of Contemporary Educational Studies – Sodobna Pedagogika* 65/131 (4), 12-29.
- Schratz, Michael / Schley, Wilfried (2014): „Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy“. In: George, Ann Cathrice / Schreiner, Claudia / Wiesner, Christian / Pointinger, Martin / Pacher, Katrin (Hg.): *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Münster: Waxmann, 13-54.

- Schreiner, Claudia (2020): „Ein Prozessmodell Pädagogischer Diagnostik: Evidenzen generieren, bewerten und nutzen, um Lernen und Lehren zu entwickeln“. In: *Erziehung und Unterricht* 170 (7-8), 582-590.
- Schwänke, Ulf (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß*. Weinheim: Juventa.
- Seel, Helmut (2010): *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, NY: Broadway Business.
- Sieber, Priska / Mantel, Carola (2012): „The internationalization of teacher education: An introduction“. In: *Prospects* 42, 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9218-x>.
- Sternberg, Robert J. / Horvath, Joseph A. (1995): „A prototype view of expert teaching“. In: *American Educational Research Association* 24 (6), 9-17.
- Syring, Marcus / Weiß, Sabine (Hg.) (2019): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- Terhart, Ewald (2004): „Lehrer“. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Trippstad, Tom Are (2015): „The Glocal Teacher: The paradox agency of teaching in a glocalised world“. In: *Policy Futures in Education* 14 (1), 9-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210315612643>.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- UNESCO (2011): *International Standard Qualification of Education. ISCED 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>.
- Wang, Jian / Lin, Emily / Spalding, Elizabeth / Odell, Sandra J. / Klecka, Cari L. (2011): „Understanding Teacher Education in an Era of Globalization“. In: *Journal of Teacher Education* 62 (2), 115-120.
- Weinert, Franz Emanuel (2001a): „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“. In: Rychen, Dominique Simone / Hersh Salganik, Laura (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber, 45-66.
- Weinert, Franz Emanuel (2001b): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Werler, Tobias (2015): „Commodification of teacher professionalism“. In: *Policy Futures in Education* 14 (1), 60-76. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210315612646>.
- White, Robert W. (1959): „Motivation reconsidered: The concept of competence“. In: *Psychological Review* 66 (5), 297-333.
- Wiesner, Christian / Schreiner, Claudia / Breit, Simone (2020): „Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz und Leistungsmessungen“. In: Greiner, Ulrike / Hofmann, Franz /

- Schreiner, Claudia / Wiesner, Christian (Hg.): *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Münster: Waxmann, 124-143.
- Wildfeuer, Armin G. (2011): „Praxis“. In: Kolmer, Petra / Wildfeuer, Armin G. (Hg.): *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 2*. München: Karl Alber, 1774-1804.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (2009): „Perspektiven auf ‚Lehrprofessionalität‘“. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 13-16.