

# „WIE WERDEN LEHRERINNEN UND LEHRER PROFESSIONELL – UND WAS KANN UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG DAZU BEITRAGEN?“

von Uwe Hericks

**ZUSAMMENFASSUNG** | Im vorliegenden Beitrag wird ein Zusammenhang zwischen der Professionalisierung der Lehrer/innen und der Bildung der Schüler/innen hergestellt. Das verbindende Konzept ist der Begriff der *Krise*. Einerseits setzt professionalisiertes Handeln in der Perspektive der strukturorientierten Professionsforschung an den Krisen der jeweiligen Klient/innen an, andererseits werden Bildungsprozesse in einem Drei-Ebenen-Modell als biografische Krisenmomente konzeptualisiert. Daher ist die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen per definitionem eine der Professionalisierung bedürftige berufliche Tätigkeit. Auf dieser gedanklichen Basis werden die Grundzüge einer pädagogischen Professionstheorie entwickelt, die nicht zuletzt Konsequenzen für die „Sache“ des Unterrichts hat, sowie Konsequenzen für die universitäre Lehrerbildung formuliert.

Schlüsselwörter: Lehrerberuf, Professionalisierung, Bildung, Unterricht, Lehrerbildung.

## “HOW DO TEACHERS BECOME PROFESSIONALS – AND HOW CAN TEACHER EDUCATION CONTRIBUTE TO THAT PROFESSIONAL DEVELOPMENT?“

**ABSTRACT** | This paper focuses on the relation between the individual professionalization of teachers and what we mean with the German word *Bildung* of the students. The connecting concept is that of *crisis*. On the one hand professionals in general (such as physicians and lawyers) deal with the crisis of their clients. *Bildung* on the other hand has much to do with crisis of a person in his or her individual life – in this paper described in a three-level model. Working as a teacher who initiates or accompanies processes of *Bildung* therefore needs to be professionalized. Based on this idea the guideline of a pedagogical theory of professionalization is developed. Finally consequences for the subjects taught in schools and also for teacher education at the university are outlined in this article.

Key Words: teaching profession, professionalization, formation, teaching, teacher education

# „WIE WERDEN LEHRERINNEN UND LEHRER PROFESSIONELL – UND WAS KANN UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG DAZU BEITRAGEN?“

*Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrem beruflichen Handeln in dem Maße professionell, d. h., sie professionalisieren sich in dem Maße, wie sie die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler zum zentralen Bezugspunkt ihres Handelns machen.*

Diese These möchte ich im Folgenden darlegen und begründen.<sup>1</sup> Dazu gehe ich in vier Schritten vor. Im *ersten Teil* meines Beitrags erläutere ich, was ich unter *Professionen*, *Professionalisierung* und *Professionalität* verstehe. Im *zweiten Teil* entwickle ich ein Rahmenmodell von *Bildung*. Im *dritten Teil* verbinde ich diese Gedanken zu Überlegungen zur „Sache“ des Unterrichts. Abschließend, d. h. im *vierten Teil*, frage ich, was universitäre Lehrerbildung zur Professionalisierung von Lehrer/innen beitragen kann.

## 1 | PROFESSIONEN, PROFESSIONALISIERUNG, PROFESSIONALITÄT – MERKMALE DES BERUFLICHEN HANDELS VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

Den Lehrerberuf als Profession zu bezeichnen, erfordert zunächst eine Klärung einschlägiger Begrifflichkeiten. *Professionen* bezeichnen in soziologischer Perspektive (Parsons, 1939; 1968) Berufe, die durch eine Reihe von bestimmten Merkmalen ausgezeichnet sind. Hierzu gehören neben anderen vor allem die Regelung des Berufszugangs durch autonome Standesorganisationen sowie eine weitgehende *Autonomie* in der Berufsausübung. Für den Lehrerberuf gilt insbesondere das Merkmal der Autonomie nur eingeschränkt, doch betrifft dies zunehmend auch die klassischen Professionen der Ärzte, Juristen und Kleriker (vgl. Terhart, 2011, S. 203). Diese hätten sich im Zuge einer stetig zunehmenden Regulierung teilweise selbst deprofessionalisiert, während sich zugleich andere Berufe neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder und Ausbildungsformate erschlossen hätten, die mit dem klassischen Professionenkonzept überhaupt nicht mehr analytisch zu fassen seien (ebd.). Anstatt daher ganzen Berufsgruppen den Status einer Profession zu- oder abzusprechen, legt die aktuelle Professionsforschung ihren Fokus eher darauf, in spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung von Berufen zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren (vgl. Bonnet & Hericks, 2014a, S. 4).

In diesem Fokus bezeichnet der Begriff der *Professionalisierung* (ebenso wie der der Deprofessionalisierung) kollektive Prozesse, bezieht sich also etwa auf die Fragen, ob und wie ein bestimmter Beruf in historischer Perspektive zu einer Profession geworden ist, ob er aufgrund seiner typischen Handlungs-

---

1 Es handelt sich um die Ausarbeitung eines Vortrags, den ich am 05. Dezember 2013 auf der 36. Jahrestagung der Kommission „Sportpädagogik“ in der DGfE im Schloss Rauischholzhausen/Gießen gehalten habe. Die hier entfalteten Gedanken sind mittlerweile auch in andere Aufsätze eingeflossen (Bonnet & Hericks, 2014; Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2015).

probleme der Professionswerdung überhaupt bedarf und durch welche Faktoren diese historisch gegebenenfalls begünstigt oder verhindert wurden. In einer zweiten Bedeutungsvariante beschreibt der Begriff individuelle bzw. berufsbiografische Prozesse, durch die Professionelle in die *Strukturen* ihres Berufs hineinfinden und die zu seiner Ausübung notwendigen *Kompetenzen* erwerben. *Professionalität* bezeichnet schließlich das Produkt eines solchen Prozesses, d. h. einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft (wobei dieser Begriff alltagssprachlich nicht auf die Angehörigen von Professionen beschränkt ist). Was kennzeichnet nun in struktureller Hinsicht das berufliche Handeln von Professionellen im Allgemeinen bzw. von Lehrer/innen im Besonderen? Drei Aspekte erscheinen mir wesentlich.

1. Für alle Professionen ist die *Existenz eines klar definierten Kernauftrags des beruflichen Handelns* typisch, von dem her mögliche andere Aufgaben erst ihre Legitimität beziehen und dem diese zugeordnet sind. Für Lehrer/innen ist dies das *Unterrichten* mit seiner Hauptfunktion der Vermittlung von Wissen und Normen zum Erwerb von Kompetenzen seitens der Schüler/innen. Die Qualität ihres beruflichen Handelns hat sich zuallererst hier zu erweisen (vgl. Giesecke, 2001, S. 122ff.). Pointierter ausgedrückt: Ein Qualitätsausfall im Bereich des Unterrichts kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden.

2. *Unhintergebarkeit der eigenen Person sowie Institutions- bzw. Organisationsbezug*: Lehrer/innen sind wie Angehörige anderer Professionen stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt. Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Lernenden begegnet, mit Kolleg/innen zusammenarbeitet und sich in der Organisation verortet, hängt immer auch davon ab, wer er oder sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er oder sie sich leiten lässt, was ihm oder ihr als Mensch wichtig ist. Zugleich vertreten und verkörpern Lehrer/innen in ihrem beruflichen Handeln die *Institution bzw. Organisation*, für die bzw. in der sie tätig sind, d. h. sowohl das Schulsystem als auch die einzelne Schule.

Zur theoretischen Beschreibung dieses Doppelaspekts aus *Person* und *Organisation* beziehe ich mich auf das Konzept der *Dualität von Struktur* von Anthony Giddens (1997). Giddens erklärt die evidente Tatsache der Stabilität institutioneller Strukturen mit dem Umstand, dass Akteur/innen (obwohl sie prinzipiell über die Fähigkeit zu selbstständigen Handlungen und Entscheidungen verfügen) in ihrer Alltagspraxis nahezu ununterbrochen in Routinen handeln und dadurch soziale Strukturen und Systeme reproduzieren. Die sozialen Strukturen der Organisation sind den Akteur/innen in der Form sozialer Praktiken „inwendig“ und einer bewussten Kontrolle in der Regel entzogen (vgl. z. B. Giddens, 1997, S. 78). Dem gegenüber steht die grundsätzliche Fähigkeit der Akteur/innen, externen Beschränkungen zuwiderzuhandeln und so Strukturen zu transformieren – eine Fähigkeit, die als *agency* bezeichnet werden kann. Im Rahmen einer rekonstruktiven Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen von Lehrerinnen, die an einem Unterrichtsentwicklungsprojekt auf der Basis Kooperativen Lernens teilnehmen,<sup>2</sup> versuchen Andreas Bonnet und ich, den Zusammen-

---

2 Eine ausführliche Veröffentlichung des Ansatzes und der Ergebnisse dieser Studie in Form einer Monografie ist für 2016 geplant. Erste kurze Auszüge aus Fallstudien finden sich in Bonnet & Hericks (2013; 2014b).

hang zwischen Struktur und *agency* systematisch mithilfe von Judith Butlers Konzept der *subjection* (vgl. Butler, 1998; 2003) zu konzeptualisieren. Subjektwerdung schließt demnach die „Unterwerfung“ unter gesellschaftliche bzw. institutionelle Machtverhältnisse sowie deren Reproduktion ein. Machtverhältnisse sind von den Akteur/innen in Form tief verwurzelter Handlungsdispositionen verinnerlicht; man wird *agency* daher nicht losgelöst von *subjection* zu erwarten haben. Bedingung für diese auf den ersten Blick kontraintuitive begriffliche Verknüpfung ist die Möglichkeit der *Wiederholung* von Sprechakten in neuen Kontexten. Für Butler liegt darin der Schlüssel, Sprache als Veränderungsmacht zu denken, „gesellschaftliche, machtförmig strukturierte Praxis [...] durch eine bestimmte Art zu sprechen zu verändern“ und damit zugleich das eigene Sein darin (vgl. Butler, 1998, S. 214f.). Die Pointe dieser Idee der Resignifizierung ist, dass die wiederholende Aufführung von Sprechakten und der in ihnen enthaltenen Begriffe in einem veränderten Kontext – die sogenannte *Fehlaneignung* – deren Bedeutung verändern und Neues hervorbringen kann (vgl. Koller, 2012, S. 133). Im Lichte von Butlers Konzept erscheinen individuelle Professionalisierungsprozesse als Entwicklung und Konsolidierung einer professionellen Identität im Spannungsfeld von *agency* und Struktur determinierung. Die Entstehung des berufsbiografisch Neuen wird darin als zunächst kleine Veränderung einer sprachlichen Praxis (im unterrichtlichen Sprechen oder im Sprechen über Unterricht, beispielsweise im Interview) modelliert, die mittelfristig große Wirkungen entfalten kann. Damit ist zugleich ein Weg zur empirischen Erforschung individueller Professionalisierungsprozesse gewiesen, dem wir in dem angedeuteten Projekt nachgehen.

3. *Spezifischer Klienten- und Sachbezug*: Professionen können als „strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“ betrachtet werden (Evetts, 2003, zit. nach Terhart, 2011, S. 204). In der Perspektive der strukturorientierten Professionsforschung (z. B. Helsper, 2014) haben es Professionelle allgemein mit *Krisen- oder Umbruchsituationen* im Leben von Menschen zu tun; sie beginnen ihre eigentliche Arbeit in dem Moment, da ihre Klient/innen (bzw. Patient/innen oder Mandant/innen) in eine Krise geraten sind, die sie alleine nicht lösen können. Professionalisiertes Handeln zielt dann darauf ab, „stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (Oevermann, 2002, S. 22) bzw. diese bei eigenen Bewältigungsversuchen zu unterstützen. Dazu verfügen Professionelle über ein „lizenziertes Eingriffsrecht“ in die personale Integrität anderer Menschen.

Für Lehrer/innen stellt sich diese Situation modifiziert dar. Kinder und Jugendliche suchen die Schule nicht aufgrund manifester Krisen, sondern aufgrund der bestehenden Schulpflicht auf. Zu unterrichten ist also keine Antwort auf bestehende Krisen von Individuen, sondern ein auf Zukunft hin ausgerichtetes, Krisen vorbeugendes Handeln.<sup>3</sup> Doch folgt aus der Struktur des Kernauftrags

---

3 Es geht um Krisen, die entstünden, wenn die lebensweltliche Umgangserfahrung nicht durch basale Prozesse der Wissensaneignung erweitert bzw. durch „Blickwechsel“ (Benner, 2002, vgl. Abschnitt 2) umgestaltet würde. In einer struktur-funktionalistischen Perspektive antwortet das berufliche Handeln von Lehrer/innen auf das Problem, die Stabilität und Wandlungsfähigkeit einer Gesellschaft trotz der Sterblichkeit ihrer Mitglieder zu sichern. Klient/innen wären unter diesem Blickwinkel jedoch nicht die individuellen Schülerinnen und Schüler, sondern die Gesellschaft als Ganzes (vgl. Fend, 2006).

von Lehrer/innen, dass durch ihn Krisen nicht allein prophylaktisch bearbeitet, sondern zuallererst *ausgelöst* werden können. Ein Beispiel stellt die schulische Bewertungsfunktion dar, in deren Zuge Lehrer/innen permanent in den Bereich der persönlichen Integrität der Schüler/innen eingreifen. Ebenso können *Bildungsprozesse* als biografische Krisenmomente konzeptualisiert werden (siehe unten). Der schulische Klientenbezug ist darüber hinaus als ein spezifischer *Sach- oder Inhaltsbezug* zu denken. Die Lehrperson ist nicht allein für ihre Schüler/innen da, sondern immer zugleich als Anwältin der Sache tätig, die sie im Unterricht vertritt.

Dass die genannten Aspekte keinesfalls nur theoretischer Natur sind, sondern sich in der empirischen Rekonstruktion von Berufsbiografien als wirksam erweisen, belegen Forschungen zum Berufseinstieg von Lehrer/innen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks 2014; Hericks, Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2015). Berufliche Anforderungen, die in der Struktur institutionellen pädagogischen Handelns selbst angelegt sind, werden im engen zeitlichen Horizont der ersten zwei bis drei Jahre eigenständiger und selbst zu verantwortender Berufstätigkeit erstmals in umfassender Komplexität und Dynamik erfahrbar (vgl. Keller-Schneider, 2009, S. 145). Die im Berufseinstieg gemachten Erfahrungen können für die weitere Professionalisierung der Lehrer/innen weichenstellend sein. Solche berufsphasenspezifisch variierenden strukturellen Anforderungen des Lehrberufs, deren angemessene Form der Bearbeitung nicht schon durch die Anforderung selbst festgelegt ist, die vielmehr auf individuell vielfältige Arten und Weisen wahrgenommen und bearbeitet werden können, werden als *berufliche Entwicklungsaufgaben* bezeichnet. In anfänglich unabhängig voneinander durchgeführten Forschungen konnten Manuela Keller-Schneider und ich mittels unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen vier Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs herausarbeiten; unschwer lassen sich darin die Merkmale 2 und 3 wiedererkennen. Hinsichtlich ihrer Professionalisierung sind Berufseinsteiger/innen gefordert,

- ... ihre *eigene Rolle als Lehrperson* zu klären,
- ... die Möglichkeiten und Grenzen der *institutionellen bzw. organisationalen Rahmenbedingungen* für das eigenen Handeln zu nutzen,
- ... die *Schüler/innen* als die entwicklungsbedürftigen und entwicklungsfähigen Anderen anzuerkennen,
- ... ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler/in von *Fachinhalten* zu entwickeln.

Dem *Unterricht* kommt in diesem Prozess eine entscheidende Funktion zu; er steht als Ort der Entwicklung im Zentrum der vier Bereiche (vgl. Hericks, 2006, S. 427ff.; Keller-Schneider, 2010, S. 214). Ohne die grundsätzliche Bereitschaft, Zeit und Kraft in die Entwicklung des eigenen Unterrichts zu investieren, stagniert die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen (oder kommt gar nicht erst in Gang). Umgekehrt gilt: In dem Maße, in dem Lehrer/innen ihren eigenen Unterricht als zentralen Entwicklungsbereich anerkennen, d. h., Zeit, Kraft und andere Ressourcen investieren, um diesen weiter zu entwickeln, halten sie ihre berufliche Entwicklung in Schwung. Der Grund dieses engen Zusammenhangs ist die Tatsache, dass individuelle Unterrichtsentwicklung zwangsläufig alle Entwicklungsaufgaben in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt und zum Thema werden lässt.

## 2 | EIN DREI-EBENEN-MODELL VON BILDUNG

Um meine eingangs formulierte Leitthese zu explizieren, entwickle ich nachfolgend ein Drei-Ebenen-Modell von Bildung auf Basis des *transformatorischen Bildungsverständnisses* im Anschluss an Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2005; 2012).

Auf einer *ersten Ebene* bedeutet Bildung, über eigene *Standpunkte* in der Welt zu verfügen, von denen her man sich die Welt auf unterschiedliche Arten erschließen kann. *Wissen* über die Welt ist dafür eine notwendige Voraussetzung. Solches Wissen zu vermitteln, das den eigenen unmittelbaren Lebensraum überschreitet, ist die wesentliche Aufgabe der Schule, insbesondere der Sekundarstufe I. Es handelt sich um ein über neuzeitliche Wissenschaften vermitteltes, „umgangserweiterndes“ Wissen, das „nur im Medium der Schriftsprache und ihrer Zeichensysteme“ erlernt werden kann (Benner, 2002, S. 73). Daher setze, so Dietrich Benner, die Aneignung von Wissen bereits auf dieser Stufe einen spezifischen „Blickwechsel“ voraus, nämlich den „von einem Denken, Lernen und Handeln in den Sphären unmittelbarer Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgangs in die Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientifischen und historischen Wissens und Könnens“ (ebd., S. 74). Weder die Erfahrung noch die Anstrengung dieses Blickwechsels noch die mit seinem Vollzug möglich werdenden Reflexionen dürften den Heranwachsenden erspart werden, wolle man diese nicht in wesentlichen Aspekten und Sachverhalten, „deren Aneignung im Sinne des Begriffs einer zeitgemäßen Mündigkeit unverzichtbar ist“, unkundig halten (ebd.).<sup>4</sup> Die Perspektivität der verschiedenen Wissenschaften geht in die Vermittlung dieses Wissens notwendigerweise ein. Gleichwohl hat Bildung auf dieser Ebene sehr viel mit *Identifikation* zu tun. Ich eigne mir Wissen an, mache es mir zu eigen, wende es im Denken und Handeln an. Es ist zugleich der Grund meiner *Freiheit* in und gegenüber der Welt. Der aufklärerische Impetus des neuzeitlichen Bildungsverständnisses – das *sapere aude* von Immanuel Kant (1784/1999) – wird auf dieser Ebene in besonderer Weise aufgenommen.

Auf einer *zweiten Ebene* beschreibt Bildung die Fähigkeit zum *Umgang mit Kontingenz*. Gemeint ist die Tatsache und Erfahrung, dass meine eigenen Standpunkte in der Welt, die Basis meiner Identität, nicht selbstverständlich sind, dass vielmehr andere Menschen mit guten Gründen andere Standpunkte einnehmen und vertreten, andere grundlegende Dinge, Werte und Normen für wichtig und wesentlich halten. Für den Hamburger Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert sind Kontingenzerfahrungen die entscheidende Herausforderung unserer Zeit.

„Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (Peukert, 1998, S. 22).

Bildung auf der *zweiten Ebene* meint die Fähigkeit, angesichts radikaler Infragestellungen an der *eigenen Identität* festzuhalten, ohne in Nihilismus oder Fundamentalismus zu verfallen. Dabei kann

---

4 Anzumerken ist, dass der ästhetisch-expressive Weltzugang und damit auch die Spezifik des Fachs Sport in Benners Modell etwas unterbelichtet bleibt.

der Gedanke helfen, dass die grundlegenden Überzeugungen der anderen ebenfalls kontingent sind. Schule kann zur Bildung in diesem Sinne beitragen, wenn sie deutlich werden lässt, dass auch die im Fachunterricht vermittelten Inhalte und fachlichen Zugangsweisen kontingent sind. Diese Aufgabe betrifft alle Fächer gleichermaßen. Eine Sache in pädagogischer Hinsicht zu zeigen (vgl. Prange 2012), heißt auch, zu zeigen, was diese Sache *nicht* ist, wovon sie sich abgrenzt, oder positiv gesagt: worin ihre Besonderheit, ihre je besondere Art und Weise der Wirklichkeitskonstruktion besteht. Es geht mit anderen Worten um das alters- und entwicklungsangemessene Zeigen von *Kontingenzen*. In der Schule ist der implizite Gegenhorizont der unterrichtlichen Lerngegenstände die Alltagssprache bzw. die Alltagserfahrungen der Schüler/innen; dieser „Blickwechsel“ (Benner) von der Alltagserfahrung zu fachlich konstruierten Wissensbeständen ist schon auf Ebene 1 thematisch. Jürgen Baumert (2002) zufolge verweist die fachliche Konstruktion der unterrichtlichen Gegenstände darüber hinaus auf wechselseitig nicht austauschbare *Modi der Weltbegegnung*.<sup>5</sup> Die Aufgabe professionalisierten Lehrerhandelns liegt im Lichte dieses Ansatzes darin, die unterrichtlichen Inhalte so zu zeigen, dass die Art und Weise ihrer alltagssprachlichen oder je spezifischen fachlichen Vorstrukturierungen in ihren Möglichkeiten und Begrenzungen erkennbar wird. Der Religionspädagoge Bernhard Dressler sieht darin eine wesentliche Voraussetzung für „Lebensführungskompetenz unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse“ (Dressler, 2013, S. 189). Diese entstehe, so schreibt er, „wenn man sich darüber klar wird, dass man jeweils in einer bestimmten Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt *als eine andere* wahrnimmt“ (ebd., S. 190). Ausgehend von Baumert und Benner, entwickelt er die Grundzüge einer *Didaktik des Perspektivenwechsels* zwischen Teilnahme und Beobachtung unterschiedlicher kultureller Praxen, seien diese nun ästhetischer, religiöser oder naturwissenschaftlich-technischer Natur. Für jede Praxis gelte, „dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Partizipantenperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet“ (ebd., S. 195).

Bezeichnet Bildung auf der zweiten Ebene die Fähigkeit, an der eigenen Identität angesichts radikaler Kontingenzerfahrungen festzuhalten, geht es auf der *dritten Ebene* um die *Offenheit für Neues*, in der das, was mir bisher gewiss erschien, selbst noch einmal zur Disposition gestellt wird. Hans-Christoph Koller (und vor ihm schon Winfried Marotzki) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der *Transformation*. Er schreibt hierzu:

Bildungsprozesse sind „Prozesse der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ von Menschen (Koller, 2005, S. 57).

Bildung auf der dritten Ebene meint daher die *Bereitschaft und Fähigkeit zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses*, wenn bisherige Gewissheiten im Umgang mit mir selbst und der Welt nicht mehr greifen und ich durch Gründe zu einer neuen Sicht auf beides, die Welt und mich selbst, überzeugt werde. Wiederum kann Schule zu einer solchen Fähigkeit und

---

5 Baumert (2002, S. 113) unterscheidet vier solcher Modi: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft sowie schließlich Probleme konstitutiver Rationalität.

Bereitschaft beitragen; es ist dies vor allem eine Aufgabe der Sekundarstufe II (vgl. Müller-Rose-lius, 2009; 2013). Auslöser dafür können irritierende Erfahrungen und Begegnungen sein, wie sie zum Beispiel ein Drama der Aufklärungszeit, eine verstörende zeitgenössische Erzählung, ein dem gesunden Menschenverstand spottendes naturwissenschaftliches Experiment oder ein befremdender Denkansatz der Philosophie oder Theologie darstellen können.

Damit habe ich Bildung als Fähigkeit und Möglichkeit auf drei Ebenen beschrieben. Neue Erfahrungen kann ich auf allen drei Ebenen machen; dies passiert ein Leben lang: Neues Wissen tritt neben das alte und vergrößert meine Spielräume. Neue Begegnungen mit dem Fremden, dem anderen, dem Unbekannten lassen mich das Besondere meines eigenen Standpunkts in der Welt klarer erkennen; irritierende Erfahrungen stellen diesen zur Disposition. Winfried Marotzki (1990, S. 34ff., S. 131) unterscheidet in diesem Zusammenhang mit Bezug auf Bateson (1964/1971) zwischen *Lernen* und *Bildung*. Lernen bezeichnet demnach, grob gesagt, Prozesse der Wissensvermehrung innerhalb fester Schemata (Ebene eins des skizzierten Modells), während Bildungsprozesse im eigentlichen Sinne das Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen berühren – sei es als dessen bewusste Aufrechterhaltung angesichts „radikaler Kontingenzerfahrungen“ (Peukert, Ebene zwei) oder als dessen Transformation (Ebene drei). Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Modell auf die Übergänge zwischen den Ebenen zu richten sein, was dem Aspekt der *Reflexion* besondere Bedeutung verleiht.

### 3 | EIN BLICK AUF DIE SACHE DES UNTERRICHTS

Im ersten Teil meines Beitrags habe ich das Handeln von Professionellen als stellvertretendes, krisenbearbeitendes Handeln beschrieben. Für Lehrer/innen tritt dabei als Besonderheit zutage, dass ihr berufliches Handeln nicht allein als krisenlösend, sondern auch als potenziell krisenauslösend anzusehen ist. Diese Aussage erfährt vor dem Hintergrund des gerade entfalteten Bildungsmodells eine gewisse Pointierung. Denn wenn in Bildungsprozessen die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen zur Disposition gestellt werden, dann greifen diese Prozesse *per definitionem* in die Ganzheit der Personen ein, dann sind sie als solche folgenreich und krisenhaft. Für Lehrer/innen heißt das, dass ihre berufliche Kernaufgabe als bloßer Vollzug von Vermittlungsroutinen nicht angemessen verstehbar ist. Die *Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen* rührt an sensible Tiefenschichten von Menschen und kann in hohem Maße biografisch folgenreich sein. Diese Kernaufgabe bedarf der Professionalisierung und macht den Lehrerberuf zu einer eigenständigen – eben pädagogischen – Profession. In solchen Krisen entsteht Neues; es sind Weichenstellungen in Biografien von Menschen und es können (wie ein Blick in die Geschichte lehrt) zugleich Weichenstellungen in der Wissenschaft und der Gesellschaft sein.<sup>6</sup> Ulrich Oevermann schreibt:

---

6 Dass Galilei den schwingenden Kronleuchter im Dom zu Pisa plötzlich als etwas anders sah als seine Zeitgenossen, die in althergebrachter Weise gewohnt waren zu schauen und zu denken, gilt als Geburtsstunde der modernen Physik. Bildungstheoretisch gewendet, war Galileis neuer Blick ein Akt der *doppelseitigen Erschließung* (der Pendelbewegung durch Galilei und Galileis für die Pendelbewegung), in dem nicht bestehende Kategorien reproduziert, sondern mit dem Konzept der Trägheit eine neue Kategorie für Bewegung zuallererst hervorgebracht wurde. In der Schule wäre Galileis Ein-Blick vermutlich als ein gescheiterter Lehr-Lern-Prozess unter vielen rasch in Vergessenheit geraten.

„Der Pädagoge ist [...] der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen“ (Overmann, 2002, S. 35).

Die Zukunftsoffenheit von Bildungsprozessen betrifft daher konsequenterweise nicht allein die beteiligten Akteur/innen, sondern ebenso auch die in Rede stehenden Inhalte. So wenig Bildungsprozesse durch die *Sache* des Unterrichts determiniert sind, so wenig steht im Vorhinein fest, wie man die Welt zu sehen hat. Professionalisiertes pädagogisches Handeln, das sich an Kontingenz und der Möglichkeit transformatorischer Bildung orientiert, muss daher die Entstehung des biografisch, institutionell und ebenso auch des *sachlich Neuen* als Möglichkeit in Rechnung stellen. Hierzu drei Beispiele:

Silke Jessen (2003) zeigt in ihrer rekonstruktiven Studie zu Bedeutungs-aushandlungen im Religionsunterricht in einer kurzen Szene zum Thema *Glück*, wie das gegenseitige *Erzählen* darüber, auf welche Weise Eltern ihren Kindern zuhören, zum gemeinsam geteilten Rahmen zwischen Lehrerin und Schüler/innen wird. Dabei wird deutlich, wie sich die Logik des Erzählens mit der Logik eines Unterrichts, der auf die Sammlung von *Kriterien* des Glücklichseins abzielt, bricht. Erzählungen weisen, wie Dressler (2003, S. 54) konstatiert, einen *Formüberschuss* auf, der nicht vollständig und verlustfrei in diskursive Sprache übersetzt werden könne. In dem von Jessen analysierten Unterricht ermöglicht es nun eben dieser Formüberschuss, dass potenziell verletzende Erfahrungen einzelner Kinder inhaltlich fokussiert, normalisiert, kollektiviert und eben dadurch entstigmatisiert werden. Zugleich wird in der Rekonstruktion die potenziell gemeinschaftsstiftende Funktion individueller Erzählungen erkennbar – auch wenn diese zunächst nur in der Interaktion zwischen den Individuen lokalisierbar ist und nicht notwendigerweise bereits in der Kognition der einzelnen Individuen repräsentiert sein muss.

In ihrer Studie über bilingualen Sportunterricht rekonstruiert Birte Rottmann (2006), wie sich die *Sache* des Unterrichts sowohl kollektiv von Kleingruppe zu Kleingruppe als auch, individuell gesehen, von Person zu Person verändern kann. Aus der Bewegungsaufgabe, das Abrollen aus dem Handstand zu üben, wird in der Art und Weise, wie die Schülerin Anke sie versteht, das doppelte Problem, sich in den Handstand aufzuschwingen und in der Fremdsprache um Unterstützung zu bitten. Aus der Aufgabe, die korrekte Position des Körpers und der Füße beim Kurvenfahren auf Rollerskates auf Englisch aufzuschreiben, entwickelt sich unter der Hand ein spielerisch-erprobender Dialog über das Übersetzen (in der doppelten Bedeutung des Wortes: dem Übersetzen der Skates und dem Übersetzen sprachlicher Ausdrücke). Die vielfältige Kombination von Fremdsprachen- und Bewegungslernen im bilingualen Sportunterricht eröffnet ein so breites Spektrum potenzieller Lerngelegenheiten, dass von einem eindeutig festgelegten oder feststehenden Unterrichtsgegenstand keine Rede mehr sein kann.

Dass bei genauerer Betrachtung auch naturwissenschaftliche Unterrichtsgegenstände nicht so eindeutig festgelegt sind, wie sie vielleicht erscheinen mögen, sei theoretisch am Beispiel des *Ohmschen Gesetzes* diskutiert. Das Ohmsche Gesetz, das vielen Erwachsenen zumeist in der Form eines

Schweizer Kantons in Erinnerung ist – URI, also  $U = R \cdot I$  – beschreibt in einer ersten Perspektive den Zusammenhang zwischen den Grundgrößen eines elektrischen Stromkreises Spannung, Stromstärke und Widerstand. Zusammen mit den Kirchhoffschen Regeln für Parallel- und Reihenschaltungen kann es von Elektrotechniker/innen zur *Ausmessung und Dimensionierung von elektrischen Schaltungen* verwendet werden und wird im Mittelstufenphysikunterricht entsprechend unterrichtet. In einer zweiten Perspektive beschreibt das Ohmsche Gesetz (mit den Kirchhoffschen Regeln) elektrische Stromkreise als komplexe *Systeme* der Energieumwandlung, in die insbesondere auch die Spannungsquellen als Systembestandteile einbezogen sind. In einer dritten Perspektive schließlich entpuppen sich Ohmsches Gesetz und Kirchhoffsche Regeln als Spezialfall der allgemeinen *Maxwellschen Theorie der Elektrodynamik*, die die unterschiedlichsten Phänomene der Elektrizität und des Magnetismus einheitlich erklärt und etwa die Ausbreitung von Sternenlicht gedanklich als elektrodynamisches Phänomen rekonstruiert. Für das Thema dieses Beitrags ist bedeutsam, dass die in den unterschiedlichen Perspektiven jeweils gespielten technisch-physikalischen Sprachspiele zumindest auf den ersten Blick nicht kommensurabel sind. Wer eines davon beherrscht, beherrscht nicht notwendigerweise die anderen. Interessant ist insbesondere, dass alltagssprachlich-teleologische Konzeptualisierungen von Elektrizität, wie sie Schülerinnen und Schüler mit in den Physikunterricht bringen, für ein *systemisches Verstehen* elektrischer Stromkreise (zweite Perspektive) hilfreicher sein können als kausal-technische Konzeptualisierungen. Letztere können, wenn sie allzu sehr verfestigt sind, einem stärker physikalischen Verständnis von elektrischen Stromkreisen also geradezu im Wege stehen. Eine unterrichtliche Praxis, die alltagssprachliche Konzeptualisierungen als defizitär erachtet, verschließt unter Umständen gedankliche Zugänge zur zweiten und dritten Perspektive. Umgekehrt können Verständnisschwierigkeiten in der ersten Perspektive darauf verweisen, dass der Schüler oder die Schülerin quasi hinter dem Rücken der Lehrperson und des Curriculums gedanklich bereits in einer anderen Perspektive unterwegs ist (vgl. Hericks & Schenk, 2001).

Das theoretische Instrumentarium zur Beschreibung der Entstehung des sachlich Neuen im Unterricht liegt im Übrigen in Butlers Konzept der Resignifizierung bereit. Wenn die Schüler/innen nicht ausschließlich als zu Belehrende, sondern als sachlich partizipationsfähige Laien adressiert werden, stellt jede unterrichtliche Vermittlung einer Sache diese potenziell in einen neuen Kontext, der einen Raum für Fehlaneignungen, für Perspektivenwechsel öffnen kann. Professionalisiertes Lehrerhandeln wird auch diesem sachlich Neuen gegenüber Geburtshelfer sein (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2015).

#### 4 | SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG

Was lässt sich aus diesen Ausführungen nun für angehende oder amtierende Lehrer/innen folgern? Um dies zu beantworten, ist zunächst wichtig zu fragen, ob die Orientierung an Bildung für Lehrer/innen überhaupt ein echtes Problem darstellt. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen des Berufs ist die Frage berechtigt, ob Bildung nicht eigentlich ein Luxusproblem, ein Fall für pädagogische Sonntagsreden ist. Tatsächlich scheint Bildung in einem anspruchsvollen Sinne in aktuellen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen so gut wie kein Thema zu sein. Warum sollte es dann eines für Lehrer/innen sein?

Die schon erwähnte Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Zusammenhang der Einführung von Kooperativen Lernformen liefert Hinweise darauf, dass die Frage nach Bildung vor allem in *Krisenmomenten* der individuellen Professionalisierung zu einem echten Thema für Lehrer/innen werden kann – verborgen in der Frage, was eigentlich die eigene professionelle Aufgabe ist. In unserer Studie finden sich außerdem Hinweise darauf, dass Professionalisierungsprozesse selbst als transformatorische *Bildungsprozesse* im Sinne der dritten Ebene des vorgestellten Modells konzeptualisiert werden können. Dieser zur Eingangsthese komplementäre Gedanke kann hier nur angedeutet werden; die Ausarbeitung einer *pädagogischen*, d. h. an einem elaborierten Konzept von *Bildung* orientierten *Professionstheorie* steht noch aus (vgl. Hericks, 2008; Bonnet & Hericks, 2013). Gleichwohl lassen sich erste Schlussfolgerungen für die universitäre Phase der Lehrerbildung mit Fokus auf Bildung der angehenden Lehrpersonen ziehen.

Auf Studierende des Lehramts (insbesondere für die Sekundarstufen) bezogen, wird man Bildung auf der *ersten Ebene* des vorgestellten Modells in einer klaren Verortung in den eigenen Unterrichtsfächern zu suchen haben. Lehrpersonen sind Expert/innen für zumeist zwei (oder drei) Unterrichtsfächer und sollten sich selbstbewusst auch als solche verstehen können. Bildungsprozesse bei Schüler/innen anregen und begleiten zu können, setzt zuallererst voraus, über ein belastbares inhaltliches und methodisches Angebot zu verfügen, das von den Lernenden als potenziell herausfordernd und irritierend erlebt werden kann. Der hohe Anteil fachwissenschaftlicher Studien im Lehramtsstudium legitimiert sich von diesem Aspekt her. Die *Fachwissenschaften* können zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen in dem Maße beitragen, wie sie diese als Studierende eigenen Rechts und Anspruchs anerkennen, anstatt lediglich „halbe“ oder verhinderte Fachwissenschaftler/innen in ihnen zu sehen.

Lehrerbildung auf der *zweiten Ebene* impliziert, dass die Perspektivitäten der Fachwissenschaften und die Kontingenz ihrer Weltzugänge zu einem expliziten Thema des Studiums werden. Vor diesem Hintergrund käme es darauf an, die Fachinhalte und methodischen Zugänge auf ihre erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und ihre Vermittelbarkeit hin zu befragen und gedanklich durcharbeiten (vgl. Laging, Hericks & Saß, 2015). Dies ist eine originäre Aufgabe der *Fachdidaktiken*. In diesem Bereich bedürfen Lehrpersonen eines bestimmten Fachs explizit über *zusätzliche* Expertise gegenüber „reinen“ Fachwissenschaftler/innen. Wie etwa schon die TIMSS-Studie zur Wirkung des Mathematik- und Physikunterrichts der Sekundarstufen I und II belegt, korrelieren die sogenannten *epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden* hinsichtlich des Konstruktionscharakters der Fachinhalte eng mit den Lernwirkungen des Unterrichts (vgl. Köller, Baumert & Neubrand, 2000). In den Fachdidaktiken geht es, so gesehen, nicht um inhaltliche Luxusangebote – die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Fachinhalte und methodischen Zugänge gehört vielmehr zum Kernbereich der Professionalität von Lehrer/innen. Im Übrigen gehören Reflexionen über Grenzen der eigenen Konzepte und Methoden originär zum Kern der Fachwissenschaften, auch wenn sie selten explizit zum Thema gemacht werden. Für die Physik könnte man dies an irritierenden Experimenten zur Nicht-Lokalität der Quantenmechanik genauer diskutieren, in der Mathematik am Beispiel des Gödelschen Unvollständigkeitssatzes. Ähnliche Beispiele ließen sich auch in anderen Fächern finden.

Auf der *dritten Ebene* sollte universitäre Lehrerbildung nicht zuletzt darauf abzielen, die aus der eigenen Schulzeit der Studierenden mitgebrachten, zumeist an einem vordergründigen „Gelingen“ orientierten Angemessenheitsvorstellungen vom Lehrerberuf frühzeitig und konsequent zu irritieren. So fragt etwa Hermann Lange, ehemaliger Bildungsstaatsrat in Hamburg, kritisch, ob nicht trotz gesteigerter didaktischer Freiheiten der Lehrer/innen „vielleicht doch immer nur die durch eigene Erfahrung, Ausbildung und Sozialisation eingefahrenen ‚Choreographien‘ des Unterrichts reproduziert werden“ (Lange, 2003, S. 36). Die eigene Schulbiografie, in denen angehende Lehrer/innen in rund 13.000 Unterrichtsstunden als Schüler/innen „gelernt“ haben, wie unterrichten „geht“, stellt, so gesehen, eher ein Problem als eine Ressource ihrer Professionalisierung dar. Innerhalb dieser Aufgabe der Infragestellung einer scheinbar wohlvertrauten Praxis kommt den *Bildungswissenschaften* eine zentrale Funktion zu, ohne freilich in dieser aufzugehen.

Die erwähnten Studien zum *Berufseinstieg* von Manuela Keller-Schneider und mir weisen deutlich darauf hin, dass die Komplexität der zu bewältigenden beruflichen Anforderungen im Voraus nicht vorweggenommen oder erfahrbar gemacht werden kann (vgl. Keller-Schneider, 2009, S. 145). Für die individuelle Professionalisierung kommt daher alles auf die Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf an. Der Unterricht stellt dabei den zentralen Ort dar. Die Neigung und Fähigkeit zur Unterrichtsentwicklung setzt die Einsicht in Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten sowie die reflexive Auseinandersetzung mit Theorien, Erfahrungen und Überzeugungen auf unterschiedlichen Ebenen voraus: seien sie lernpsychologisch, sozialisatorisch, biografisch, institutionell oder gesellschaftlich. Der systematische Ort hierfür ist wiederum der obligatorische bildungswissenschaftliche Teilstudiengang.

So gesehen, stehe ich allzu wohlfeilen Forderungen nach mehr, längeren und früheren Praxisphasen im Lehramtsstudium aus einer professionstheoretischen Perspektive kritisch gegenüber, insbesondere wenn diese nicht angemessen vorbereitet und begleitet werden. Dies gilt umso mehr, wenn diese Phasen sehr früh im Studium verortet werden sollen (wie dies zurzeit im Bundesland Hessen angestrebt wird). Es ist kontraproduktiv, die Studierenden zu einem Zeitpunkt aus der Universität herauszunehmen, zu dem sich der notwendige Perspektivenwechsel vom *Schüler* zum *Studierenden* gerade erst zu konsolidieren beginnt, die Studierenden in die Abläufe und Logik der Universität hineingefunden und sie so etwas wie eine Kultur der Einlassung auf die fremde Welt theoriegeleiteter Reflexion entwickelt haben. Man lernt die professionellen Probleme von morgen (etwa im Rahmen von Inklusion einen sogenannten *gemeinsamen Unterricht* zu realisieren) nicht dadurch zu lösen, dass man den Professionellen von heute bei der Arbeit zuschaut.

Die Bereitschaft, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln, bleibt als professionsspezifische Aufgabe auch für *berufserfahrene Lehrpersonen* bestehen. Dies gilt, weil in der fortschreitenden Moderne von der Individualität der Lernenden nicht mehr abstrahiert werden kann. Schüler/innen erschließen sich auf subjektiven Wegen die Welt. Ihren Lehrer/innen, die sich mit jedem Berufsjahr altersmäßig weiter von ihnen entfernen, werden sie dadurch zunehmend fremder. Ein Unterricht, der die Interessen, Fragen und Bedeutungszuschreibungen der Lernenden diskursiv zur Sprache

bringt, ermöglicht den Lehrenden, gedanklichen Anschluss an das zu halten, was ihre Schüler/innen bewegt. Strukturell Ähnliches, aber mit umgekehrtem Vorzeichen, gilt in Bezug auf das Sach- und Fachwissen der Lehrer/innen, das mit jedem Berufsjahr scheinbar selbstverständlicher und vertrauter wird. Wo Schüler/innen im Unterricht ihre Sicht der Dinge thematisieren und dabei bisweilen originelle Fragen und Anschlüsse kreieren und die Lehrenden sich anerkennend darauf einlassen, bleibt dieses Wissen im Fluss, wird es wieder fremd, in seiner Kontingenz reflektierbar und dadurch zu jeder Zeit mit Leben erfüllt (vgl. Hericks & Keller-Schneider, 2012).

## LITERATUR

- Bateson, G. (1964/1971). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: derselbe (1981), *Ökologie des Geistes*. 4. Aufl. (S. 362-399). Frankfurt/M.: Suhrkamp.)
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68-90.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014a). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-13.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014b). „... kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 86-100.
- Butler, J. (1998). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, J. (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption* (S. 52-67). Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Dressler, B. (2003). Die „Gestaltqualität“ des Religionsunterrichts – ein Aufgabenfeld für die Forschung? In D. Fischer, V. Elsenbast & A. Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung religionspädagogischer Praxis* (S. 51-61). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183-202). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18 (2), 395-415.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. (3. Aufl.). Frankfurt/M., New York: Campus.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines Berufes*. Weinheim, München: Juventa.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturorientierte Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. überarb. und erweit. Aufl.) (S. 216-240). Münster, New York: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U. (2008). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs. Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 9, 61-75.

- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 64 (5), 42-43.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2015; in Vorb.). Lehrerprofessionalität in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Hericks, U. & Schenk, B. (2001). Unterricht gestalten, ohne zum Macher zu werden – Bildungsgangdidaktische Perspektiven für professionelles didaktisches Handeln. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräfft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 249-261). Opladen: Leske+Budrich.
- Jessen, S. (2003). „Man redet viel über Gott und so ...“ Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht. Münster, New York: Waxmann.
- Kant, I. (1784/1999). *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. Hrsg. von H. D. Brandt, Philosophische Bibliothek (Bd. 512). Hamburg: Meiner.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145-163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. überarb. und erweiter. Aufl.) (S. 386-407). Münster, New York: Waxmann.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (Band 2)* (S. 229-269). Opladen: Leske+Budrich.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung und Biografie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biografie-forschung für die Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 47-66). Wiesbaden: VS Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015, in Vorb.). Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an?! Bad Heilbrunn: Klinkhardt*.
- Lange, H. (2003). Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU. *Pädagogik*, 55 (3), 32-37.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller-Roselius, K. (2009). Lasst euch irritieren! *Pädagogik*, 61 (11), 30-33.
- Müller-Roselius, K. (2013). Transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht – Entwurf einer Rekonstruktion des Misslingens. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 85-100). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Overmann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17 (4), 457-467.
- Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 12* (S. 536-547). New York: Macmillan and Free Press.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 17-29). Opladen: Leske+Budrich.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Rottmann, B. (2006). *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität [Themenheft]. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202-224.