

Werner Brandl

Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz

Wissen, Verständnis, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – das sind zweifellos notwendige Bausteine der Lehrkompetenz, um damit das *Lernen* fördern und dafür den *Unterricht* organisieren zu können. Aber ob, in welcher Form sowie in welchem Umfang und wie Lehrer dies theoretisch erwerben und praktisch zur Verfügung haben müssen, sind wesentliche Frage- und Problemstellungen einer fachdidaktischen Professionalisierung – als Angebot und auch als Sachzwang!

Schlüsselwörter: Lehrkompetenz, Professionalisierung, Professionalität

Professionalization and professionalism – Notes on the importance and development of teaching competence

Knowledge, comprehension, abilities, skills, and attitudes - these are undoubtedly necessary building blocks of teaching competence to promote *learning* and organize *teaching* for it. But whether, in what form and to what extent, and how teachers have to acquire this in theory and have it available in practice are essential questions and problems of subject-specific didactic professionalization – both as an offer and a constraint!

Keywords: teaching competence, professionalization, professionalism

0 Prolog: Lehrer*in – Beruf vs. Berufung?

Der Lehrerberuf ist nicht nur Beruf, sondern auch Berufung.
(Zierer, 2018)

Die *komplementär dichotomisierende* Erörterung dessen, was den Lehrerberuf (jeder Couleur) eigentlich so eigentümlich macht, begleitet die Lehrerbildungsfrage nicht erst in modernen Zeiten, sondern wohl schon länger bzw. eigentlich immer schon: Bereits 1657 fragte Comenius die Lehrer in seiner *Didacta magna*: „Was kann euch, die ihr berufen seid, dass ihr den Himmel pflanzt und die Erde gründet, Angenehmeres geschehen, als dass ihr bald die reichste Frucht eurer Arbeit erblicket? Das ist also eure himmlische Berufung“. Und im *Orbis sensualium pictus* (1658) heißt es über die Schule lapidar: „Schola est officina – Die Schule ist eine Werk-

stat“. Und auch Riekel weist 1925 in seinen *Gedanken und Vorschlägen zu den Problemen der Lehrerbildung* auf die Zweipoligkeit der Argumentation hin:

Die eine Partei richtet ihr Augenmerk vor allem darauf, daß die Tätigkeit des Lehrers eine *professionelle* ist und infolgedessen mit allen Schwächen und notwendigen Übeln einer modernen Berufsarbeit behaftet sein muß. Die andere Partei betont jedoch, daß der Lehrer vor allem die angeborene Pestalozzinatur zu besitzen hat und daß die Unzahl der unterrichtsmethodischen Fragen in den Hintergrund treten muß, solange nicht das Bild der apriori gegebenen *pädagogischen Persönlichkeit* umrissen wurde. (Riekel, 1925, S. 15)

Wenn es um eine aktuelle Darlegung der Studien- und Berufswahlmotivation (angehender) Lehrkräfte geht, wird dann lediglich die Begrifflichkeit ausgetauscht und (recht plakativ) zwischen einem *intrinsischen* Motivationskomplex (Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Beitrag zur Gesellschaft, fachbezogene Interessen, lehramtsrelevante Fähigkeitsüberzeugung) und einem *extrinsischen* Motivationskomplex (Vereinbarkeit von Beruf und Familie, soziale Absicherung, hoher Freizeitanteil) unterschieden (vgl. Biermann, Dörrenbächer-Ulrich, Grassmé, Perels, Gläser-Zikuda & Brünken, 2019). Damit lassen sich durchaus „riskante Berufswahlmotive“ (Rothland, 2013) konstatieren, die als eher ungünstige motivationale Ausgangslagen für eine erfolgreich zu absolvierende *Lehrerinnenbildung* sowie für eine langfristig zufriedenstellende Ausübung des *Lehrerinnenberufs* identifiziert werden können – jenseits der durchaus berechtigten Frage von und für *Lehrerinnenbildnerinnen*: „Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es?“ (Krammer & Pflanzl, 2019) – und dies nicht nur bei *Seiten-/Quereinsteigerinnen*!

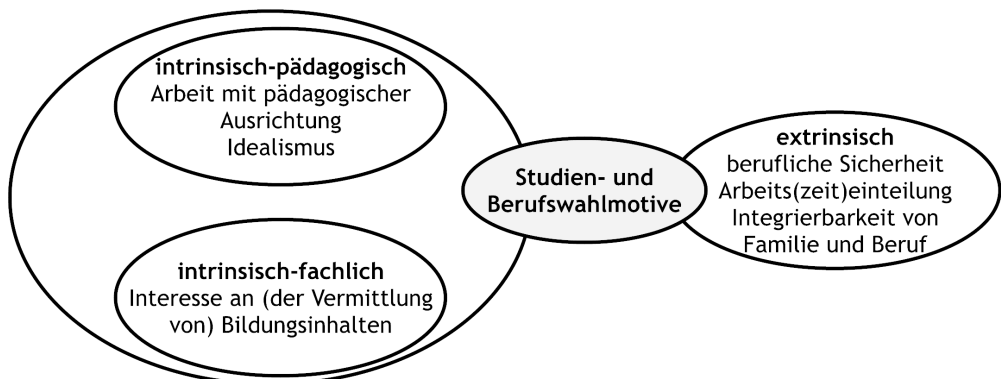


Abb. 1: Systematik der Studien- und Berufswahlmotive (Quelle: nach Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015, S. 302)

1 Berufswahlmotivation von Lehrkräften

Mit dem FIT-Choice-Modell (**F**actors **I**nfluencing **T**eaching) lassen sich die Einflussfaktoren der Berufswahl Lehramt schon etwas präziser fassen, differenzierter analysieren und genauer beschreiben (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012). Die von Watt & Richardson (2007) entwickelte und validierte FIT-Choice-Skala stellt einen systematischen und integrierten Ansatz dar, der sowohl einen theoretisch umfassenden als auch psychometrisch validen Rahmen zur Untersuchung der Berufswahlmotivation von Lehrkräften bietet (vgl. Abbildung 2).

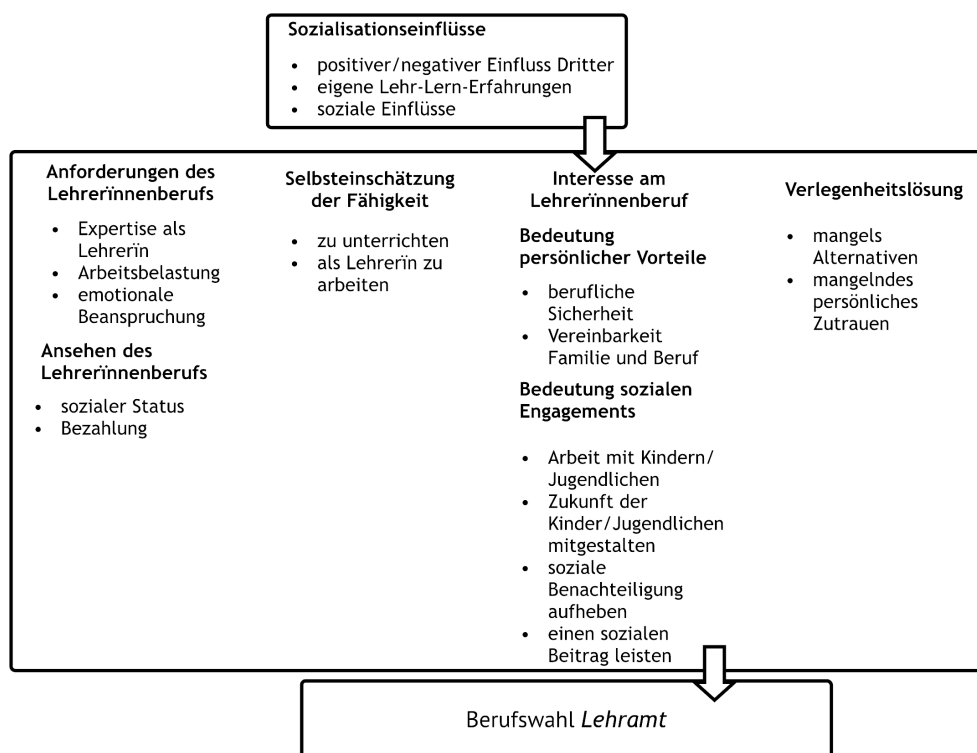


Abb. 2: Das FIT-Choice-Modell (Quelle: adaptiert nach Watt, Richardson & Smith, 2017, S. 6)

Nach Untersuchungen von Lehramtsstudierenden (Itemsauswahl siehe Tabelle 1) in Bochum, Erfurt, Münster, Osnabrück und Paderborn (König & Rothland, 2012) sowie einer Stichprobe von fünf Universitäten in Nordrhein-Westfalen (König & Rothland, 2013) stehen bei den Studienanfängern die eher intrinsischen Aspekte der Berufswahl hoch im Kurs:

- Die fachspezifische Motivation, das Interesse am Fach, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie eine prinzipiell intrinsische Berufswahlmotivation führen die Liste an.
- Eigene Lehr-Lernerfahrungen und die Zuschreibung eigener Lehrbefähigung komplettieren die subjektiven Komponenten.
- Die auf die gesellschaftliche Verantwortungsübernahme bezogenen motivationalen Faktoren (Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten, einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten, soziale Benachteiligung aufheben) sind diesen intrinsischen Faktoren kaum oder nur geringfügig nachgeordnet.
- Bei den extrinsischen Motiven (berufliche Sicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung) fällt auf, dass die berufliche Sicherheit stärker ausgeprägt ist als die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
- Am Schluss rangiert die Entscheidung für ein Lehramt als Verlegenheitslösung, die allerdings eher ‚verpönt‘ ist. (König & Rothland, 2013, S. 53/54).

Tab.1: Beispiel-Items FIT-Choice -Skala (Quelle: adaptiert nach Watt et al., 2012, S. 797)

Ich möchte Lehrerin werden, weil...			
• ich die Qualitäten eines/einer guten Lehrers/Lehrerin habe • ich gut unterrichten kann • der Lehrerinnenberuf gut zu meinen Fähigkeiten passt • mich der Lehrerinnenberuf interessiert • ich gerne unterrichte	• ich einen Beruf haben möchte, bei dem die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen im Mittelpunkt steht • ich gerne mit Kindern/Jugendlichen arbeite • ich als Lehrerin etwas Nützliches für die Gesellschaft tun kann • Lehrerinnen einen wertvollen sozialen Beitrag leisten	• der Lehrerberuf eine sichere Berufslaufbahn eröffnet • man als Lehrerin ein gesichertes Einkommen hat • sich die Arbeitszeiten gut mit der Verantwortung für eine Familie vereinbaren lassen • Lehrerin sein ein angesehener Beruf ist	• ich selbst gute Lehrerinnen als Vorbild hatte • andere finden, dass ich Lehrerin werden sollte • Lehrerinnen hohes Fachwissen brauchen • man Lehrerinnen Professionalität zuschreibt

Allerdings bleibt auch festzuhalten:

| Lehrkompetenz – Professionalisierung – Professionalität

Im Grunde sind die geäußerten Berufswahlmotive das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der Frage, warum jemand Lehrer/in werden möchte, beziehungsweise – zu einem späteren Zeitpunkt – warum sich jemand dafür entschieden hat. Im Allgemeinen geben diese Ergebnisse wenig Einblick in die internen Vorgänge, die zur Berufswahl führen. (Trojer, 2018, S. 34)

2 Profession – Professionalisierung – Professionalität

Erstens: Weg vom Einzelkämpfer, hin zum Teamspieler.

Zweitens: Weg von Moden, hin zu Evidenz.

Drittens: Weg vom Wissensvermittler oder Lerncoach,
hin zum Bildungsagenten.

(Zierer, 2018)

Klaus Zierer, *Professor* für Schulpädagogik an der Universität Augsburg und damit *professionsbedingt* mit der Entwicklung von *Professionalität* bei Lehrkräften bestens vertraut, meint denn auch,

der derzeitige Lehrermangel könnte folglich helfen, Lehrerbildung neu zu denken: mehr Mut zu *Professionalisierung* und Haltung und dafür reicht es nicht aus, Lehrern Fachkompetenz zu vermitteln. So wichtig diese ist, es braucht ebenso viel pädagogische und didaktische Kompetenz. Alle drei Kompetenzen benötigen als Basis eine *professionelle Haltung*, die sich als roter Faden durch die Phasen der Lehrerbildung ziehen sollte. (Zierer, 2018; Herv. W.B)

Mit der Trias *Profession – Professionalität – Professionalisierung* (Nittel, 2004; Schmidt, 2008; Horn, 2016) wird in der Frage- und Problemstellung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften der argumentative Rahmen aufgespannt, den es – in unterschiedlicher Form, sowie mit unterschiedlicher Perspektivität und Einbettung – abzuarbeiten gilt: Prinzipiell mit der Frage, ob es einer „Professionstheorie für die Pädagogik“ bedarf (Tenorth, 1989), was eigentlich den „Lehrerberuf und Professionalität“ verbindet (Terhart, 2011), welche „Paradoxien des professionellen Handelns“ es – und mit welcher Wirkung – gibt (Schütze, 2000), wie man die „Profession professionalisieren“ könne (Syring & Weiß, 2019, was und wie die „Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung“ zur Erhellung beitragen kann (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000), was zur „Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten“ unternommen werden sollte (Wyss, 2018), etc.

Als Aloys Fischer 1922 in „Erziehung als Beruf“ eine Verlagerung der intuitiv-natürlichen Erziehungstätigkeit aus dem privaten Haushalt in öffentliche Institutionen mit professionellen Lehrkräften und damit einhergehend die *Verberuflichung des Erziehens und Professionalisierung der Erziehung* konstatierte, meinte er zwar auch, dass die natürlich-familiale Erziehung durch die Professionalisierung bedroht sei, setzte aber dennoch an der Universität München die Akademisierung der Aus-

bildung von (insbesondere Berufsschul-)Lehrkräften durch. Terhart betrachtet es geradezu als eine Paradoxie des Lehrberufes,

in dem – damals wie heute – ein beachtlicher Anteil seiner Mitglieder die eigene berufliche Tätigkeit immer noch nicht als eine pädagogisch-professionelle sehen, sondern je nach Lehramt entweder auf Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit und pädagogische Gesinnung oder aber auf reine Fachlichkeit und Fachwissen setzen. (Terhart, 2014, im Vorwort zum Reprint von Rainer Bromme „Der Lehrer als Experte“)

2.1 ‚Fragwürdige‘ Perspektiven

Damit stellt sich die grundlegende Frage, was professionelles pädagogisches Handeln kennzeichnet und über welche spezifische Handlungskompetenz pädagogische Berufe aufweisen (müssen), wie *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben*. (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019) vonstatten geht, welche „spezifischen Zugänge zur *Profession* Lehrerin bzw. Lehrer, zur Modellierung des *Professionellen* (Lehrperson-*Sein*) und einer geeigneten Form der *Professionalisierung* (Lehrperson-*Werden*)“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 18) möglich und notwendig sind und wie der Übergang von der Vorstellung der alles entscheidenden *Lehrerpersönlichkeit* zur professionellen *Lehrperson* gestaltet werden kann – auch zur Professionalisierung in den Fachdidaktiken (Heitzmann & Pauli, 2015). „Die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale eine erfolgreiche Lehrerin oder einen erfolgreichen Lehrer ausmachen, kann nicht befriedigend beantwortet werden. Sie muss ersetzt werden durch die Frage, auf welche Art Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf erfolgreich sein können (Wisniewski, 2019, S. 28), wie also der „shift from preparing highly qualified teachers, to preparing highly effective teachers“ und „from inputs to outcome“ (Johansson & Myrberg, 2019, S. 180) gelingen kann.

Hiermit befasst sich die Professionalisierungsforschung: „Sie sucht nicht nach günstigen Persönlichkeitseigenschaften, sondern nach weitgehend erlernbaren Denk- und Handlungsweisen“ (Wisniewski, 2019, S. 28) und erfolgt in der „berufssoziologische Betrachtung in den drei kategorialen Perspektiven *Profession*, *Professionalisierung* und *Professionalität* (Nittel, 2004):

- Strukturperspektive: Profession

Unter dieser Kategorie versteht man einen ‚besonderen‘, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird. (Nittel, 2011, S. 42)

- Prozessperspektive: Professionalisierung

Während die Kategorie ‚Profession‘ eine eher relationale und funktionale Betrachtung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung evoziert, zielt der Begriff Professionalisierung sowohl auf kollektive wie auf individuelle Prozesse der Aufwertung und In-

| Lehrkompetenz – Professionalisierung – Professionalität

stitutionalisierung einer spezifischen Beruflichkeit im Strom der Zeit. (Nittel, 2011, S. 44)

- Handlungsperspektive: Professionalität

Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit von Seiten des Leistungsrollenträgers erfordert. (Nittel, 2011, S. 48)

Professionen sind im Wesentlichen wissensbasierte Berufe, die auf der Basis einer (meist) akademischen Ausbildung mit anschließender expertisebildender beruflicher Phase ergriffen und ausgeübt werden und als strukturelle, betriebliche und institutionelle Arrangements für den Umgang im Zusammenhang mit den Unsicherheiten des modernen Lebens in Risikogesellschaften zu betrachten sind (Evetts, 2003, S. 397) und sich „mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011, S. 204). Das darin deutlich aufscheinende *Modell der freien Berufe* (Ärzte, Anwälte, Steuerberater etc.) ist auf die Lehrerschaft mit seiner bürokratischen, hierarchischen Einbindung in ein staatlich beaufsichtigte Bildungswesen und dem damit verbundenen Beamtenstatus schlechterdings nicht anwendbar und könnte „allenfalls den anderen verbeamteten ‚Staats-Professionellen‘ (Amtsarzt, Richter, Staatsanwalt etc.) zugerechnet werde“ (Terhart, 2011, S. 204) und schließt daraus: „Kurzum: Für das klassische Professionen-Konzept ist der Lehrerberuf immer ein Rätsel geblieben“ (Terhart, 2011, S. 205).

Nach Nittel eröffnet *Profession* zudem „weder in programmatischer noch in berufspolitischer Hinsicht tragfähige Perspektiven“, hingegen „stellen die beiden anderen Leitkategorien (*Professionalisierung, Professionalität*) wichtige, ja sogar unverzichtbare analytische Werkzeuge in der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung dar“ (Nittel, 2011, S. 50; Herv. im Orig.) und damit ist gerade nicht ein „Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen“ Reh, 2004) eingeläutet. Allerdings ist nach Terhart „das theoretisch und empirisch zunehmend obsolete klassische Professionenkonzept“ (Terhart, 2011, S. 205) „hinfällig geworden, da dieses Konzept heute nicht einmal mehr als Attrappe zu überzeugen vermag“ (Terhart, 2011, S. 215). Mittlerweile werde in der Nachfolge von „Der Lehrer als Experte“ (Bromme, 1992) ein „unheroischer, eher pragmatischer“ *Expertenbegriff* präferiert:

Schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflicher Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt. (Terhart, 2011, S. 215)

2.2 Professionsforschung

Mit Blick auf den Lehrerberuf und seiner spezifischen Anforderungsstruktur und Aufgabenstellung haben sich unterschiedliche Bestimmungsansätze in der Lehrerproufessionsforschung etabliert: *strukturtheoretische*, *kompetenztheoretische*, *berufsbiografische* und *kulturtheoretische* Ansätze (vgl. Abbildung 3).



Abb. 3: Bestimmungsansätze von Professionalität (Quelle: eigene Darstellung)

Diese *Paradigmata* gestatten eine je spezifische Sicht auf den Lehrberuf, die allerdings einen „wissenschaftstheoretischen Meta-Blick“ notwendig macht, „der die unterschiedlichen Paradigmen in ihrer jeweiligen Eigenlogik zunächst begreifen und dann auch wertschätzen kann“ (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019, S. 252).

Ausgangspunkt des *strukturtheoretischen Ansatzes* ist der Verweis auf die *Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerhandelns*, die in der ‚Bewältigung‘ antinomischer Phänomene der (Schul-)Praxis besteht, z. B. derjenigen von

- Autonomie vs. Heteronomie,
- Nähe vs. Distanz,
- Person vs. Sache,
- Einheitlichkeit vs. Differenz,
- Organisation vs. Interaktion.

Demnach liegt Professionalität zuvorderst darin, mit diesen Unsicherheiten und Antinomien sach- und adressatengerecht umgehen sowie reflektiert und kompetent

| Lehrkompetenz – Professionalisierung – Professionalität

handhaben zu können. „*Innerhalb* des strukturtheoretischen Ansatzes ist Mehrperspektivität auf schulische Praxis konstitutiv und der Kern von Professionalität“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 23).

Der *kompetenztheoretische Ansatz* fokussiert auf die *professionelle Handlungskompetenz*, die sich z. B. auf die KMK-Kompetenzbereiche bezieht: *Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen sowie Beraten* und zeigt sich in der Fähigkeit, in einem Zusammenspiel von Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsroutrinen etc. erfolgreiches Lernen zu initiieren, durchzuführen und zu evaluieren. „Die Setzungen des kompetenzorientierten Ansatzes sind keineswegs alternativlos und verweisen auf dessen *spezifischen Fokus* auf die Komplexität schulischer Praxis. Er kann durch Hinzunahme anderer Ansätze eine Perspektiven-erweiterung von *außerhalb* erfahren“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 25).

Der *berufsbiografische Ansatz* stellt die lebensgeschichtliche individuelle Entwicklung in den Vordergrund, nämlich *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (Syring & Weiß, 2019) und darin ist *Professionalität zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem* bezüglich

- des Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung,
- der Übernahme eines beruflichen *Habitus*,
- der Kontinuität und Diskontinuität der beruflichen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Die professionelle Entwicklung wird im (berufs-)biografischen Ansatz „je individuell operationalisiert und Professionalität ist damit ein *mehrdimensionales* und *niemals absolut zu bestimmendes* Konstrukt“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 26).

3 Professionelle Kompetenz: Wissen – Handeln – Habitus

Was müssen Lehrer wissen und können?
Sie müssen Lehrer sein!
(Reinhardt, 2002)

Mit dem deutlich zunehmenden Interesse an einer eher berufsbiografisch orientierten Professionalisierungstheorie gelingt es nach Heinrich et al. (2019, S. 246) nicht nur, das „Schisma kompetenzorientierter (Baumert & Kunter, 2006) und strukturtheoretischer Ansätze (Helsper, 2007)“ zu überwinden und – trotz nach wie vor vorhandener methodologischer Differenzen – perspektivisch davon auszugehen, „dass eine Ergebnistriangulation auch paradigmatisch divergierender Studien und Maßnahmen heuristisch aufschlussreich sein wird“ (Heinrich et al., 2019, S. 246). Erst durch die paradigmengreifende Meta-Reflexion und einem „pluralen Umgang mit Professionstheorien in der Lehrerbildung“ (Cramer & Drahm, 2019,

S. 27) wird der spezifischen beruflichen Sozialisation und Situation von Lehrkräften erst gerecht werden können: Die *antinomisch widersprüchlichen Unsicherheiten* bestehen nach wie vor, der Aufbau *professioneller Handlungskompetenz* ist ebenfalls weiterhin erforderlich und die Entwicklung eines *berufsspezifischen Habitus* steht ebenfalls auf der Agenda.

Helsper hat bereits 2001 auf die „Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“, der Entwicklung eines *doppelten Habitus*, nämlich eines Habitus‘ *praktisch-pädagogischen Handelns* und eines *wissenschaftlich-reflexiven Habitus*‘ des Lehrers hingewiesen: „Sie bedürfen daher neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (Helsper, 2001, S. 11f.).

Mit dem Prinzip „learning to practice, learning to reflect“ (König, Rothland & Schaper, 2018) wird deutlich eine Erweiterung des Blicks auf die professionelle Handlungskompetenz vorgenommen, die Baumert und Kunter (2006, S. 481) aus einem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation

begründet und erfordert sehen.

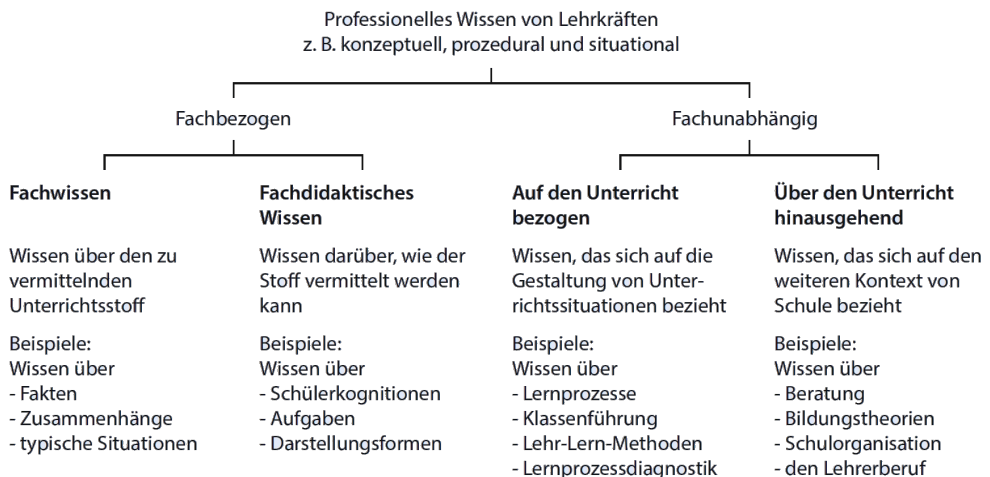


Abb. 4: Professionelles Wissen von Lehrkräften (Quelle: Artelt & Kunter, 2019, S. 400)

Die dann doch oftmals vorgenommene Engführung auf das *konzeptuelle, prozedurale und situationale Professionswissen* (vgl. Abbildung 4) in Bezug auf *fachspezifisches Wissen* und dazugehöriger *Didaktik* sowie *fachunspezifisch unterrichtsbezogen* und über den *Unterricht hinausgehenden* Wissens ist dann doch eher als defizitär zu betrachten – wenn gleich deren hervorgehobene Bedeutung damit nicht negiert werden soll.

3.1 Professionelles Wissen

In der Schul-, Bildungs- und Lehrberufsforschung besteht weitgehende Übereinstimmung, dass der Kern der Professionalität unabdingbar *professionelles Wissen* verlangt, „also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) und

- domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig (Kompetenzen im engeren Sinn) ist;
- gut vernetzt und hierarchisch organisiert ist;
- um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert ist, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) angedockt sind;
- in unterschiedliche Verwendungskontexte integriert ist und dadurch variantenreiches, adaptives Verhalten in Problemsituationen erlaubt;
- als Basisprozeduren automatisiert sind, aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls und des Kontextes adaptierbar sind. (Baumert & Kunter, 2011, S. 34).

Man kann aber auch einfach fragen: Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? (Voss, 2019). Eine (empirisch operationalisierbare) Struktur professionellen Wissens und Könnens umfasst nach Marx, Goeze, Voss, Hoehne, Klotz und Schrader (2017, S. 176) das Wissen über

1. Lernprozesse von Lernenden
2. Heterogenität der Lernenden
3. Lehr-Lernmethoden und -konzepte
4. Lehr- und Lernziele
5. Führung von Lerngruppen
6. Kommunikation und Interaktion mit Lernenden
7. Gestaltung von Lernumgebungen
8. Individual- und Lernprozessdiagnostik

3.2 Professionelle Kompetenz

Bei der Betrachtung *Professioneller Kompetenz* (z. B. auch von Studierenden des Lehrberufs; vgl. Frey, 2014) sind (mindestens) zwei Aspekte wichtig, die in der Analyse nicht ignoriert werden können: Zum einen eine „personenorientierte, meist vom Erzieher aus gedachte und auf ihn zielende Konstruktion von Leitbildern des Handelns einerseits, die strukturorientierte und von der Erziehungswirklichkeit ausgehende Analyse und Planung der professionellen Wirklichkeit andererseits“ (Tenorth, 1989, S. 819). Professionelle Kompetenz umfasst demnach (und in allgemeiner Betrachtung) zunächst all jene persönlichen Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Bewältigung spezifischer (beruflicher) Anforderungen notwendig sind. Sie

- sind daher fachbezogen und kontextspezifisch;
- setzen (allgemein und beruflich) relevantes Wissen voraus;
- erfordern die Beherrschung von fachspezifischen Verfahren und Techniken;
- setzen eine je anforderungsspezifische Motivation voraus;
- benötigen die Fähigkeit zur Regulation zieladäquaten Handelns;
- werden über Lern- und Sozialisationserfahrungen entwickelt und
- können dadurch auch modifiziert werden.

Kurz: „Unter professionellen Kompetenzen versteht man diejenigen persönlichen Voraussetzungen, die für die erfolgreiche Ausübung eines bestimmten Berufs notwendig sind“ (Artelt & Kunter, 2019, S. 398). Für die Lehrkompetenz in der Domäne Unterricht und Erziehung ist nach Reinmann (2011) entscheidend, welche Akzentuierung vorgenommen werden: Drei prinzipiell unterscheidbare Betrachtungsweisen sind demnach möglich, zum einen eine „aus der *beruflichen Perspektive* (Lehren als Gestaltungsprofession), zum anderen aus einer *Perspektive der Arbeitstätigkeit* (Lehren als Wissensarbeit) sowie aus einer *genuin didaktischen Perspektive* (Lehren als Lernförderung)“ (Reinmann, 2011, S. 132). Dabei geht es zum einen um eine differenzierte Ausarbeitung und Entfaltung (*Elaboration*) der Facetten der *Lehrkompetenz* und deren *Performanz* in effektiven und effizienten Lehr-/Lernprozessen (siehe Abbildung 5):

Lehrkompetenz – Professionalisierung – Professionalität

Eingangsvoraussetzungen	Kompetenzbereiche	Lehr-/Lernprozess	Unterrichtserfolg
I. Personale Ressourcen A. Vorwissen B. Fähigkeiten C. Fertigkeiten II. Personale Dispositionen A. Interesse B. Selbstkonzept C. Engagement	I. Professionswissen A. Fachwissen B. Fachdidaktik C. Bildungswissenschaften II. Einstellungen A. Motivation B. Überzeugungen C. Selbstregulation	I. Sichtstrukturen A. Organisationsformen B. Methodische Großformen C. Sozialformen II. Tiefenstrukturen A. Klassenführung B. Kognitive Aktivierung C. Konstruktive Unterstützung	I. Fachlich A. Wissen B. Verstehen C. Können II. Erziehlisch A. pädagogisch B. psychologisch C. sozial

Elaboration
Lehrkompetenz
Performanz

Abb. 5: Lehrkompetenz: Elaboration und Performanz (Quelle: eigene Darstellung)

3.3 Das Theorie-Praxis-Dilemma

Ein für die Lehrerbildung anscheinend typischer und für eine Diskussion ‚stilbildender‘ Topos war, ist und bleibt wohl die Frage nach dem Verhältnis von *Theorie* und *Praxis* (vgl. Brandl, 2012), das man insofern als höchst problematisch erachtet, als eine konsekutive Abfolge – grundständig erst Theorie an der Hochschule, dann Praxis in der Schule, auch im BA/MA-Modell – einer Professionalisierung geradezu zuwiderläuft (vgl. Breidenstein, Helsper & Kötters-König, 2002 mit ihrer *Streitschrift zur Lehrerbildung der Zukunft*). Viel gedanklicher, personeller und auch organisatorischer Aufwand wurde und wird betrieben, diese beklagte Kluft zu überwinden, die „Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen“ (Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019) zu ergründen und auszugestalten – ebenso wird allerdings auch auf eine ebenso „trügerische ‚Kompetenzentwicklung‘ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester“ (Rothland, 2018) und den „Reality Shock“ (Voss & Kunter, 2019) angehenden Lehrkräfte in der Schulpraxis hingewiesen. Es komme z. B. auf eine „Verzahnung“ von Theorie und Praxis“ (z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019) an, es müsse eine „Theorie-Praxis-Integration“ bzw. „Praxis als Theorieanwendung“ möglich werden (Neuweg, 2011a; 2011b), es bei der Entwicklung professioneller Kompetenz schließlich um „Konnektivität“ in der „Gestaltung der Beziehung zwischen theoretischem und Praxis-/Alltagswissen“ (Welte, Mathies & Dimai, 2019, S. 161) gehe, die Herstellung von „Kohärenz“ horizontal als Verknüpfungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften und vertikal innerhalb dieser Bereiche (z. B. Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & von meien, 2018; Hellmann, 2019; Hellmann & Zaki, 2019) dafür wesentlich sei, dazu sei deren „Amalgam“, die unterschiedlichen Verbindungen zwischen den Bereichen zu klären (Kind & Chan, 2019) und zu prüfen (Neumann, Kind & Harms, 2019) etc.

Zugespitzt und exemplarisch dokumentiert, lassen sich die widerstreitenden Positionen auch so charakterisieren:

Ein wissenschaftliches Studium – und das Lehramtsstudium ist ganz explizit ein solches – ist nicht ausschließlich auf die Befähigung zur Ausübung der Berufspraxis ausgerichtet, sondern auch auf die Einbindung der Studierenden in die Wissenschaft. (Leuders, 2019, S. 21)

Und mit deutlich pointierter Argumentation, dass nämlich das Lehramtsstudium eine „vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis“ (Hedtke, 2016) und „wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerbildung“ (Hedtke, 2019) zu argumentieren sei, dass es wohl „in erster Linie um die Wissenschaftsdefizite ‚der‘ Praxis und weniger um die Praxisdefizite ‚der‘ Wissenschaft“ (Hedtke, 2019, S. 93) wird gefolgert:

Wissenschaftlichkeit ist keine Selbstverständlichkeit im Lehramtsstudium, die vehemente Forderung nach Schulpraxisbezug stellt sie fortlaufend in Frage. (Hedtke, 2019, S. 79).

Und schlimmer noch:

Dem praxisbornierten Verlangen vieler Lehramtsstudierender und der in die Lehrerausbildung involvierten Institutionen kommen die Hochschulen widerstandslos weitgehend entgegen. (Hedtke, 2019, S. 84)

3.4 Professioneller Habitus

Mit Verweis auf das Habituskonzept von Bourdieu thematisiert z. B. Hericks (2004) den Zusammenhang von *Entwicklungsaufgaben*, *Habitus* und *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer* und priorität die Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*:

Die eigenen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. Zwischen den eigenen Handlungskompetenzen und erfahrenen Handlungsnotwendigkeiten vermitteln können. Einen persönlichen Unterrichtsstil und Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren. (Hericks, 2004, S. 120)

Die Frage nach einem *professionellen Lehrerhabitus* (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019).) deutet auf die Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern hin, in denen sich ein Habitus des jeweiligen Lehramtes/Schulfachs manifestiert sowie die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen für den Erwerb eines solch *fachspezifischen Habitus*. Für Helsper (2002) sind Vorstellungen einer unmittelbar praktisch werdenden Wissenschaft, eines einfachen „Transfers“ oder der linearen „Transformation“ von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln „unterkomplexe Modelle der Relationie-

„rung“ (Helsper, 2002, S. 68) – und nicht haltbar: Es sei zwar nämlich von einer strukturellen Differenz von Wissensformen auszugehen, das wissenschaftliche Erklärungswissen könne jedoch keine höhere Dignität und Rationalität gegenüber dem Handlungswissen der Praxis beanspruchen. Es ist ein anderes, aber nicht notwendig ein besseres Wissen und könne die Praxis nicht unmittelbar anleiten. Der Grund liege darin, dass der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen durch die Lehrkräfte, selektiv, autonom und auch recht eigensinnig erfolge (Helsper, 2002, S. 68).

Mit dem professionellen *Habitus* ist ein dezidiert *praxeologischer Standpunkt* verbunden, mit dem „dem ‚Fachlichen‘ in der Professionalisierung von Lehrkräften wieder mehr Aufmerksamkeit eingeräumt wird und die Frage der Konstruktion, aber auch die der Entgrenzung von ‚Fachlichkeit‘ im schulisch organisierten Lernen verstärkt in den Fokus unterrichtstheoretischer Diskussionen gerät“ und tatsächlich dem Schulfach eine zentrale(re) Stellung zuweist. „Das Schulfach gilt als wichtigstes und konstantestes Ordnungsprinzip schulischen Wissens“ (Kramer, Idel & Schierz, 2018, S. 19). Bereits Bromme (1992; 1995) verwies in der Zusammenstellung einer Topologie des professionellen Wissens von Lehrerinnen auf die Bedeutung der „Philosophie des Schulfachs“ hin und legte die unterrichtspraktische Relevanz der Überzeugungen der Lehrkräfte über den Sinn und Zweck eines Fachs im Kanon der Schulfächer dar.

4 Rahmenmodell professioneller Kompetenz

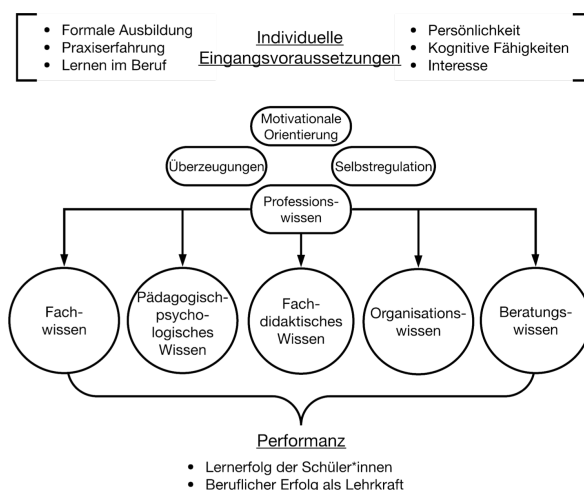


Abb. 6: Rahmenmodell Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (Quelle: in Anlehnung an Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 190 und Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Drei zentrale Domänen des Professionswissens und der professionellen Handlungskompetenz rahmen die Lehrkompetenz (siehe Abbildung 6) und umfassen nach Reinmann (2011, S. 131) (a) pädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Planung, Entwicklung und Umsetzung von Lehre bzw. Unterricht in Schule, Hochschule oder Weiterbildung, (b) Inhaltswissen zum Gegenstand des Unterrichts und (c) persönliche Überzeugungen zum Lernen sowie zu Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens.

Diese sind in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht systematisch zu verknüpfen, um damit effektive Lehr-Lern-Szenarien zu gestalten: Zunächst sind die kognitiven und nicht-kognitiven (d. h. motivationalen, volitionalen und affektiven) sowie selbstregulativen Fähigkeiten und Überzeugungen zu nennen. Die kognitive Komponente setzt sich aus dem Fachwissen, dem entsprechenden fachdidaktischen Wissen sowie dem pädagogisch-psychologisch geprägten bildungswissenschaftlichen Wissen zusammen. Das Fachwissen wiederum besteht aus den Inhalten des zu vermittelnden Faches (z. B. Fakten, Konzepte, Modelle). Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf die adäquate Vermittlung dieser Inhalte (z. B. durch didaktische Reduktion/Rekonstruktion). Bildungswissenschaftliches Wissen umfasst fächerübergreifende pädagogisch-psychologische Theorien des Lehrens und Lernens, der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation sowie diagnostische Aspekte.

Mit dem *Referenzrahmen zehn zentraler Berufskompetenzen* (Tabelle 2) pädagogischen, psychologischen, fachdidaktischen, fachlichen Wissens sowie Einstellungen und Fertigkeiten von Lehrpersonen dokumentiert und operationalisiert die Pädagogische Hochschule Luzern die „Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte“ und deren Verankerung in fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungs- und sozialwissenschaftlichen:

Sie dienen allen Studienbereichen und Fächern in ihren Lehrangeboten als Orientierungspunkte. Die wissenschaftliche Ausbildung und die Praxisausbildung leisten gleichermassen ihren Beitrag zum Kompetenzaufbau. (Krammer, Zutavern, Joller, Löttscher & Senn, 2013, S. 5)

Mit deutlichem Bezug auf die *Trias von Wissen, Handeln und Einstellungen* wird damit und daran auch die erfolgreiche Entwicklung professioneller Kompetenz ‚gemessen‘:

Ob eine Kompetenz erworben wurde, zeigt sich, wenn die Lehrerin, der Lehrer eine praktische Berufsaufgabe löst bzw. ein Problem bewältigt. Schon daran ist erkennbar, dass Kompetenzen nicht nur auf Wissen beruhen. Das Handeln wird auch dadurch bestimmt, ob bestimmte Fertigkeiten vorhanden sind, um das eigene Handeln steuern zu können. (Krammer et al., 2013, S. 7)

Tab. 2: 10 Professionskompetenzen (PH Luzern) (Quelle: kompiliert aus Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013)

Zentrale Berufskompetenz	Inhalt
Kompetenz zur Unterrichtsplanung	Wissen und Verständnis für die Auswahl von Lernzielen und Methoden
Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verhaltensorientierten und motivierenden Unterrichts	Altersgemäße Präsentation und Erklärung sowie Vorgehensweisen zur kompetenzorientierten und motivierenden Unterrichtsgestaltung
Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung	Anpassung des Unterrichts an die individuellen Nutzungsmöglichkeiten
Diagnose- und Beurteilungskompetenz	Differenzierte Analyse von Lehr-Lernsituationen und Lernstand
Erziehungskompetenz	Rolle mit verantwortungsvoller Führung und förderlichem Lernklima
Beziehungskompetenz	Pflege wertschätzende, konstruktive und vertrauensvolle Beziehungen
Organisationskompetenz	Verantwortungsvolle Einteilung personeller und sachlicher Ressourcen
Reflexionskompetenz	Reflexion systematischen Wissenschaftswissens und praktischen Handlungswissens
Kompetenz zum Umgang mit Belastungen	Aufweis hoher Flexibilität und Belastbarkeit
Berufsethische Kompetenz	Verantwortungsbewusste Berufsausübung und Aufbau einer wertschätzenden Arbeitsbeziehung

4.1 Didaktische Kompetenz

Obzwar für Jank und Meyer die Didaktik „keine Grundlagen-, sondern eine Handlungswissenschaft“ (2014, S. 15) darstellt, macht didaktische Kompetenz spezifische Fähigkeiten erforderlich, nämlich in der Reflexionskompetenz Theorie- und Praxiswissen zu verknüpfen und mit der Handlungskompetenz das unterrichtspraktische Handlungsrepertoire zu generieren. Jank und Meyer (2014, S. 162/163) postulieren mit der *didaktischen Kompetenz* den Kernbereich des professionellen Lehrerhandelns (s. Abbildung 7):

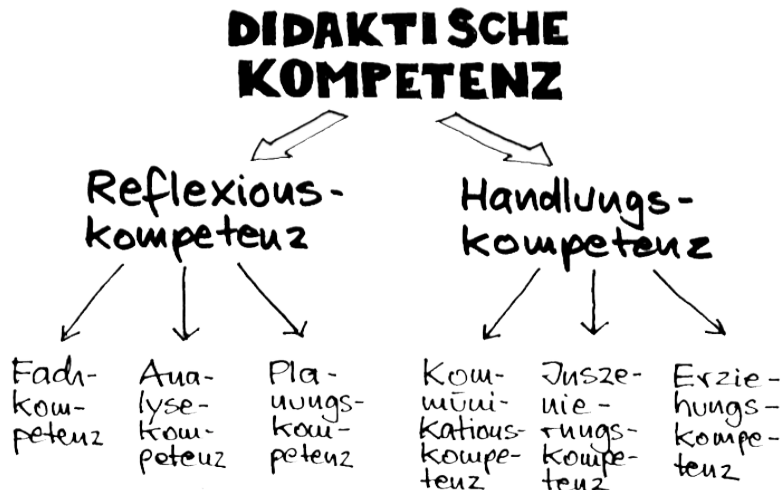


Abb. 7: Didaktische Kompetenz (Quelle: Jank & Meyer, 2014, S. 164)

- **Reflexionskompetenz:**

Theorie- und Praxiswissen miteinander zu verknüpfen und eine reflexive Distanz zum eigenen Lehrerhandeln herzustellen;

- **Fachkompetenz:**

Unterrichtsfächer theoretisch zu durchdringen, unterrichtliche Aufgaben- und Themenstellungen fachwissenschaftlich zu fundieren und über das notwendige fachliche Können praktisch zu verfügen;

- **Analysekompetenz:**

Unterricht auszuwerten und zu bewerten, Voraussetzungen und Konsequenzen unterrichtlichen Handelns kritisch zu durchdenken und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsplanung zu ziehen;

- **Planungskompetenz:**

Unterrichtsszenarien in einer Balance von Planung und Offenheit zu entwerfen und vorzubereiten;

- **Handlungskompetenz:**

Unterricht ziel- und lehrplanorientiert und unter Beachtung der institutionellen Gegebenheiten mittels eines reichhaltigen Methodenrepertoires in Szene zu setzen;

- **Kommunikationskompetenz:**

Unterricht gemeinsam mit den Schülern zu arrangieren und Kollegen, Vorgesetzte und Eltern in den Erziehungsprozess miteinzubeziehen;

- **Inszenierungskompetenz:**

Unterrichtsszenarien didaktisch und methodisch aufzubauen, lernwirksam zu gestalten und die Lernprozesse der Schüler zu initiieren und voranzutreiben;

○ *Erziehungskompetenz:*

Unter Einsatz der gesamten Lehrpersönlichkeit die Chancen zur Einwirkung im Erziehungsprozess zu nutzen.

4.2 Vier-Komponenten-Instruktionsdesign-Modell (4CD/ID)

4C/ID ist ein didaktischer Gestaltungsansatz für komplexes Lernen (Kirschner & van Merriënboer, 2008), d. h. Lernen mit integrativen Zielen, bei dem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen *gleichzeitig* entwickelt werden, um Fähigkeiten und Fachkompetenzen zu erwerben – und die einzelnen Anforderungen eben nicht voneinander zu trennen und nacheinander abzuarbeiten: „Die Variationsoptionen sollen möglichst so genutzt werden, dass in einer Lernaufgabe immer auch das Anforderungsspektrum der späteren Handlungssituation (*real life task*) erkennbar ist“ (Leuders, 2019, S. 15). Es bietet Richtlinien für die Analyse solch realer Aufgaben und eine „Blaupause“ für die Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen ebenso wie Unterrichtssequenzen (van Merriënboer, & Kirschner, 2018, S. 170) – auch mit deutlich zunehmender Rezeption in Deutschland (allgemein: Kreutz, Leuders & Hellmann, 2019; Klein & Wittwer, 2019).

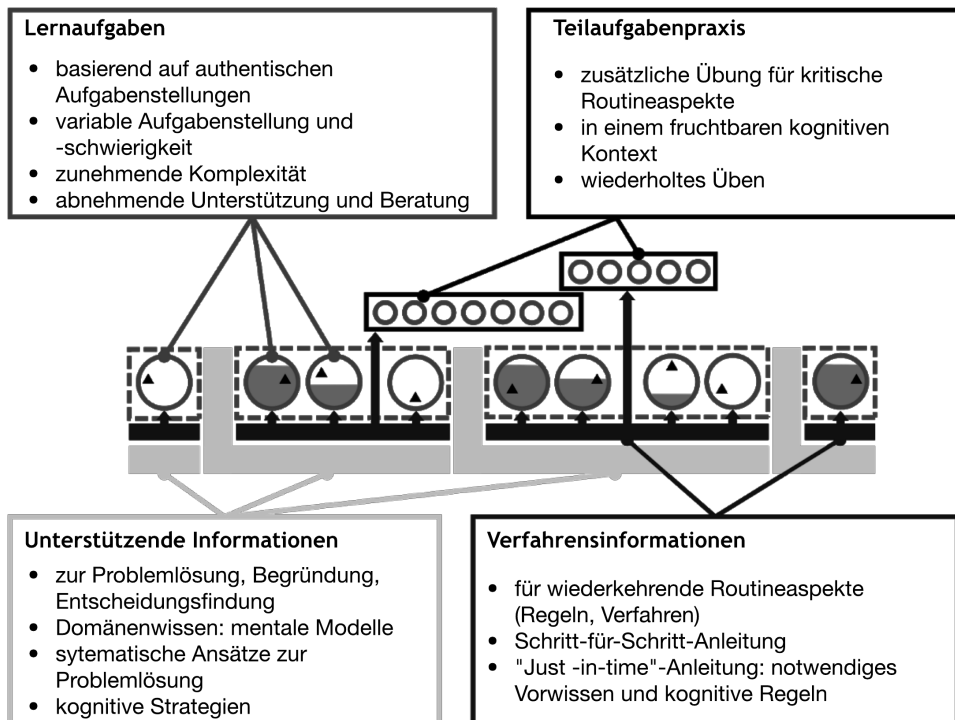


Abb. 8: Vier-Komponenten-Instruktionsdesign-Modell (4C/ID) (Quelle: adaptiert nach van Merriënboer & Kirschner, 2018, S. 171; <https://www.4cid.org/about-4cid>)

Als *Ausgangspunkt* wird angenommen, dass Bildungsprogramme für komplexes Lernen immer in *vier Grundkomponenten* beschrieben werden können (siehe Abbildung 8)

- **Lernaufgaben**

Sinnvolle, auf authentische Aufgabenstellungen beruhende Lernaufgaben, die sich an Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen richten, die für die Erfüllung von Aufgaben im (zukünftigen) Beruf oder Alltag erforderlich sind. Darüber hinaus erfordern die Aufgaben sowohl komplexe Fähigkeiten wie Problemlösung, Begründung und Entscheidungsfindung als auch Routinefähigkeiten, die immer auf die gleiche Weise durchgeführt werden.

- **Unterstützende Informationen**

Informationen, die das Lernen, die Problemlösung und Begründung bei Lernaufgaben unterstützen und die beschreiben, wie der Aufgabenbereich organisiert ist und wie Probleme in diesem Bereich am besten angegangen werden können. Sie bilden die Brücke zwischen dem, was die Lernenden bereits wissen und was hilfreich sein kann, die Lernaufgaben erfolgreich zu bewältigen.

- **Verfahrensinformationen**

Verfahrensinformationen helfen den Schülern, die Routineaspekte der Lernaufgaben durchzuführen, d. h. Aspekte, die immer auf die gleiche Weise ausgeführt werden. Solche „Just-in-time“-Informationen werden bei der Durchführung bestimmter Lernaufgaben genau dann bereitgestellt, wenn sie benötigt werden.

- **Teilaufgabenpraxis**

Zusätzliche Übungen für Routineaspekte bei Lernaufgaben, bei denen ein sehr hoher Grad an Automatik erforderlich ist. Eine Teilaufgabenpraxis ist nur dann notwendig, wenn die Lernaufgaben selbst nicht genügend Wiederholungen für einen bestimmten Routineaspekt bieten, um den erforderlichen hohen Grad an Automatik zu erreichen. (van Merriënboer & Kester, 2007, S. 450)

Drei Hauptgründe für die Entwicklung des 4C/ID-Modells finden sich nach van Merriënboer (2019) auch in der deutschen Lehrerinnenbildung:

- *Trennung der Kompetenzaspekte* („Wissensarten“) (compartmentalization)

Kompetenzen umfassen erstens deklarative Aspekte von Wissen, zweitens (eher) prozedurale Aspekte des Könnens und drittens affektive und motivationale Aspekte, die das Handeln ebenfalls wesentlich steuern. Diese Aspekte wirken beim beruflichen Handeln typischerweise zusammen, werden aber beim Lernen nicht selten getrennt angesprochen. (Leuders, 2019, S. 9)

- *Trennung der Kompetenzbereiche* („Inhalte“) (fragmentation)

In komplexen Handlungssituationen der Schulpraxis müssen nicht nur unterschiedliche Kompetenzaspekte aktiviert werden, es muss auch Wissen aus unterschiedlichen Bereichen herangezogen werden. In der Hochschule wird das zugehörige Wissen aber oft

| Lehrkompetenz – Professionalisierung – Professionalität

fragmentiert durch unterschiedliche Disziplinen vermittelt und selten explizit in Lerngelegenheiten zusammengeführt. (Leuders, 2019, S. 10)

- *Trennung von Teilkompetenzen und geringer Transfer* (transfer paradox)

Bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten ist es üblich, unterschiedliche Wissens- oder Könnensbereiche nacheinander und getrennt voneinander anzusprechen. Lernpsychologisch betrachtet erscheint eine solche konzentrierte und jeweils auf den Wissensbereich optimierte Vermittlung auf den ersten Blick als effektive Vorgehensweise. Für einen späteren Transfer kann diese Trennung jedoch hinderlich sein, weil Lernende so nicht das Übergreifende zwischen den Einzelkompetenzen und Einzelsituationen erkennen und auch in einer neuen Situation anwenden können. (Leuders, 2019, S. 11)

Mit 4C/ID werden aus *lernpsychologischer* Sicht so die unterschiedlichen Probleme der Trennung vermieden. „Aus *lehrpsychologischer* (d. h. didaktischer) Sicht wird der Lehrende gemahnt, sich nicht auf einzelne Aspekte zurückzuziehen, die Integration auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben und den Lernenden zu überlassen“ (Leuders, 2019, S. 15).

Tab. 3: Analyse von Kompetenzaspekten und -bereichen zum Gegenstand „Erklären“ für eine Lehrentwicklung nach dem 4C/ID-Modell (Quelle: adaptiert nach Leuders, 2019, S. 20).

Aspekt ► <i>Kompetenz</i> Bereich ▼	Wissen über Konzepte und Strategien	Prozedurales Können	Einstellungen Motivationen
fach- wissenschaftlich	Definitionen durch Beispiel/ Gegenbeispiel/ Deduktion	Logisches Schließen (induktiv/deduktiv/ abduktiv)	Genauigkeit und Korrektheit, Wunsch nach tiefem Verstehen
fach- didaktisch	verstehensrelevante und gegenstands- spezifisch angemessene Vereinfachungen	Verwendung gegenstandsspezifisch schülergemäßer (Fach) Sprache	Akzeptanz von Vorverständnis und Präkonzepten
bildungs- wissenschaftlich	Formen effektiven Erklärens (was/warum/ wie/womit/etc.)	gegenstandsspezifisch situationsadäquat und adressatengerechte Erklärungen	Formen offener Kommunikations- /Interaktions- strukturen und -prozesse
unterrichts- /schulpraktisch	Kenntnis von Quellen für Erklärung (analog/digital/ online)	Feedback und Sicherung des Verständnisses	Akzeptanz vorläufiger Begriffe und individuellen Sprachgebrauchs

5 Epilog: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?

Was Sabine Reh – gar nicht mal rhetorisch gemeint – als Frage aufgeworfen hat, ob nämlich die „Prognose über das Ende der Form der Profession“ zutrifft, der „Zweifel an der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns“ (Reh, 2004, S. 358) nicht ausgeräumt ist und ob auch aktuell „nach Jahren intensiver Diskussion um Profession, Professionalität und Professionelle diese Begriffe mehr sind als Akzeptanz findende Leerformeln für gewünschte Verbesserungen pädagogischer Arbeit (Reh, 2004, S. 360), steht nach wie vor im Raum und zur Debatte. Sie plädiert für eine „Professionalität durch Reflexivität“, nämlich einer *Reflexivität als individuelle Haltung und Reflexivität als organisatorische Struktur* und sieht darin eine mögliche Neujustierung der Professionalisierungsdebatte, die sich mit neuem Schwung der Frage widmet, ob und wie „Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) und eine mehr „multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung“ (Cramer, 2019) einen aussichtsreichen konzeptuellen Orientierungsrahmen darstellen könnte – doch das ist nach dieser Hin- und Einführung ein weiteres Kapitel.

Anmerkung

Um vielfach notwendige Binnen-I, Sternchen, Klammern oder Schrägstriche zur gendergerechten Kennzeichnung zu vermeiden, wird stattdessen das diakritische Tremazeichen *ï* verwendet:

<https://www.sueddeutsche.de/kultur/sprache-phonetik-binnen-i-gender-1.4422715>

Literatur

- Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395-418). Berlin: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_20
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x>
- Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L. Grassmé, I., Perels, F. Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2019). Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilana-

- lytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-13.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242>
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 3-16.
<https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/view/10294>
- Breidenstein, G., Helsper, W. & Kötters-König, C. (Hrsg.). (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsfor- schung 16). Opladen: Leske + Budrich.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_1
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmer- kungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Ri- quarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer internati- onal vergleichenden Didaktik* (Beiheft Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 105- 113). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (2014/1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professio- nellen Wissens* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg.). (2019). *Verzah- nung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘*. Berlin.
[https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF- Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf)
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Be- gründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 244-259.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta- Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen-und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational chan- ge in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
<https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Fischer, A. (1922). *Erziehung als Beruf*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903-925.
urn:nbn:de:0111-opus-48478
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S. & von Meien, J. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fach-*

- wissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag.
- Hedtke, R. (2016). *Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis* (Didaktik der Sozialwissenschaften, Reprint No. 4). Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905269/2905271/neu_Hedtke_WP-R-4_2007_Studium-Unterbrechung-Schulpraxis.pdf
- Hedtke, R. (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79-108) Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243-258.
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Heitzmann, A. & Pauli, C. (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken. – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(2), 183-199.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung - Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9-30). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Hellmann, K. & Zaki, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Modelle und Konzepte am Standort Freiburg. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung : Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 355-38) Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
 urn:nbn:de:kobv:517-opus4-414267
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1(3), 7-15.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 16, S. 67-86). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_7
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als*

- Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5-19.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117-135). Wiesbaden: VS Verlag.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153-164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(1), 39-52. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-55>
- Johansson, S. & Myrberg, E. (2019). Teacher specialization and student perceived instructional quality: What are the relationships to student reading achievement? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09297-5>
- Krammer, G. & Pflanzl, (2019). Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? *journal für lehrerInnenbildung*, 19(2), 28-39. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_02
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten, *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4) 4, 300-319.
- Kind, V. & Chan, K.K.H. (2019). Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge, *International Journal of Science Education*, 41(7), 964-978. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>
- Kirschner, P.A. & van Merriënboer, J.J.G. (2008). Ten steps to complex learning: A new approach to instruction and instructional design. In T.L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 244-253). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412964012.n26>
- Klein, C. & Wittwer, J. (2019). Das *Four-Component-Instructional-Design-Modell* und seine Gestaltungsprinzipien zur Förderung des Erwerbs professionsbezogener Komponenten. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach*

- dem 4-Component-Instructional-Design-Modell (S. 25-48). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1_2
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
<http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43-65.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect. Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 7, 3-36.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kramer, R.-T. & Hilke Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
<https://www.phlu.ch/qmpilot-objectid-2422>
- Kreutz, J., Leuders, T. & Hellmann, K. (Hrsg.). (2019). *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Leuders T. (2019). Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das 4C/ID-Modell. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann K. (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (S. 7-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüke, N., Seider, J. & Fenn, M. (2018). Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. *he-EDUCATION Journal*, 1/2, 75-98.

- <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23827>
- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V.K. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl.1), 165-200.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5_8
- Neumann, K., Kind, V. & Harms, U. (2019) Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge, *International Journal of Science Education*, 41(7), 847-861.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1497217>
- Neuweg, G.H. (2011a). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33-45.
<https://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6007/5127>
- Neuweg, G.H. (2011b). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (jlb)*, 11(3), 17-25.
- Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 342-357.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40-59) (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim: Beltz.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.
- Reinhardt, S. (2002). Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 16; S. 43-51). Opladen: Leske + Budrich.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_4
- Reinmann, G. (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 129-150). Münster: Waxmann.
- Riekell, A. (1925). *Die Probleme der Lehrerbildung. Gedanken und Vorschläge*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-02210-7>
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben. Ein Praxisbuch zur Professionalisierung*. Paderborn: Schöningh/utb.

- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 482-495.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2. S. 835-864). Wiesbaden: VS Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_17
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-96.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>
- Syring, M. & Weiß, Sabine (Hrsg.). (2019). *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(6), 809-824.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224) (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 57). Weinheim: Beltz.
- Trojer, P. (2018). *Wer wird Lehrer/Lehrerin? Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-04961-9/11>
- van Merriënboer, J.J.G. & Kester, L. (2007). Whole-task models in education. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 441-456). London: Routledge.
- van Merriënboer, J.J.G. & Kirschner, P.A. (2018). 4C/ID in the context of instructional design and the learning sciences. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 169-179). New York, NY: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315617572-17>
- van Merriënboer, J.J.G. (2019). 4C/ID and teacher education – Some reflections on development and implementation in Freiburg. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (S. 175-188). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1_4
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb: Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G.

- Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (IFS-Bildungsdialog Band 3, S. 9-28). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.
<https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T. & Kunter, M. (2019). „Reality Shock“ of beginning teachers? Changes in beginning teachers' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W. & Smith, K. (2017). Why teach? How teachers' motivation matters around the world. In H.M.G. Watt, P.W. Richardson, P.W. & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (p. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B.M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Welte, H., Mathies, R. & Dimai, B. (2019). Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit. Eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf die Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung. In F. Gramlinger, A. Ostendorf, C. Iller, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (S. 159-172). Bielefeld: wbv.
- Wisniewski, B. (2019). *Psychologie für die Lehrerbildung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyss, M. (2018). Scholarship of Teaching & Learning – Ein nächster Schritt hin zur Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten? *die hochschullehre*, 4, 303-316. <http://www.hochschullehre.org/?p=1164>
- Zierer, K. (2018). *Die Lehrerbildung muss generalüberholt werden*. Süddeutsche Zeitung (SZ) Online 28. August 2018. <https://sz.de/1.4107510>

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor i.R.

Volkartstr. 79
D-80636 München

E-Mail: mail@wbrandl.de