

Terhart, Ewald

Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 202-224. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

urn:nbn:de:0111-opus-70958



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung 7

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität
in historischer Perspektive 9

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten
zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit 40

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit –
Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen 60

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften.
Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen
in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I 77

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen
Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem-
stellungen der Sozialen Arbeit 104

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung 122

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung 138

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? 153

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildung und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL 167

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) 184

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen 202

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken 225

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung 248

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion 268

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen

1. Einleitung

In beruflichen Kontexten müssen wir alle anscheinend professionell sein; wer Dinge unprofessionell angeht, macht sich unmöglich. Deshalb bieten etwa Entsorgungsfirmen professionelles Fäkalienmanagement an. Lediglich in entweder sehr alternativen oder aber sehr elitären Milieus ist man gelegentlich noch stolz darauf, gerade nicht professionell zu sein, sondern ein Amateur. Aber niemand kann genau sagen, was „professionell“ eigentlich heißt. In der Wissenschaft, in der gebildeten Öffentlichkeit, im Alltag ist der Gebrauch des Begriffs „Professionalität“ mittlerweile äußerst heterogen und beliebig geworden. Er kann alles und nichts bedeuten.

Die wissenschaftliche Diskussion um den Stellenwert von Arbeit und Beruf, Experten und Professionen in der Gesellschaft ganz allgemein, im Kontext der Arbeitsteilung, sowie im Leben derjenigen, die Berufe innehaben, füllt Bibliotheken. Die *pädagogischen* Berufe bilden hierbei ein vergleichsweise modernes und zugleich komplexes Segment, welches sich durch hohe innere Dynamik und wachsende Vielfalt auszeichnet. Man kann dieses Berufssegment womöglich überhaupt nicht *en bloc* verhandeln. Im Folgenden steht deshalb ausschließlich der immer noch größte pädagogische Beruf zur Debatte: der Lehrerberuf.¹ Im *ersten Teil* geht es dabei eher um begrifflich-konzeptionelle Dinge: Wie hat sich der Professionen-Begriff gewandelt, wie sind der Professionen-Begriff und der Lehrerberuf bisher aufeinander bezogen worden, wie wird gegenwärtig die Professionalität des Lehrerberufs konzeptionell gefasst: a) kompetenztheoretisch, b) strukturtheoretisch, c) berufsbiographisch. Im *zweiten Teil* geht es zunächst um die Frage, wie sich das traditionelle Verständnis des Lehrerberufs angesichts neuer Steuerungsinstrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bildungsstandards, Vergleichsstudien, Lernstandserhebungen, Inspektionen etc.) verändert. Welche Implikationen hat der in diesem Kontext verlangte „New Professionalism“ für den Lehrerberuf? Vor allem aber wird auf empirische Befunde zu der Frage eingegangen, wie die Lehrerschaft selbst, wie Lehrerkollegien, wie einzelne Lehrkräfte auf den Einsatz dieser Instrumente der „Neuen Steuerung“ nach dem Modell des *New Public Management* reagieren, wie dies ihren Arbeitsplatz selbst und ihr Verhältnis dazu verändert hat. Dabei wird deutlich, dass die Berufswirklichkeit der Lehrer in einem sehr hohen

1 Im Sinne des kontinuierlichen ‚Fortschreibens‘ eines Themas schließe ich dabei an einige meiner früheren Arbeiten zum Themenbereich Lehrerberuf und Professionalität an (vgl. Terhart, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2001, 2007, 2009) und stütze mich auf neueren Vorträge, die ich an den Universitäten Göteborg und Tübingen gehalten habe.

Maße von Stabilität geprägt ist – eine Stabilität, die in einem deutlichen Kontrast zu den vielfältigen semantischen Bewegungen auf der Ebene der wissenschaftlichen Debatte um das alte oder neue, richtige und falsche etc. Professionenverständnis steht.

2. Positionen zur Professionalität des Lehrerberufs: Die Entwicklung zu einem pragmatischen Professionenverständnis

2.1 Wandel des allgemeinen Professionen-Begriffs

Das traditionelle berufssoziologische Professionen-Modell, das sich nicht zufällig auf die klassischen, für akademische Berufe (aus)bildende Fakultäten der alten Universität bezieht (Medizin, Theologie, Jurisprudenz), ist im Wesentlichen in der amerikanischen Berufssoziologie der 1950er und 1960er Jahre bezogen auf die damalige Situation der „*free professions*“ (Ärzte, Anwälte, z.T. Kleriker, Architekten) entwickelt worden. Professionalisierung meint auf kollektiver Ebene den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigerns eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession; Berufe, die nur einige der o.g. Kriterien erfüllen, wurden vor diesem Hintergrund als „*semi-professions*“ bezeichnet (z.B. Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Grundschullehrer bzw. Lehrer generell). Auf individueller Ebene meint Professionalisierung das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (*becoming professional*).

Dieses klassische Professionenverständnis ist vielfach kritisiert worden und gilt heute, vor allem angesichts der realen Entwicklungen in den ehemals „klassischen“ Professionen selbst, als veraltet: Die traditionellen Professionen haben sich in großen Teilen zu gewöhnlichen Berufen mit straffer organisatorischer Gängelung und typischer Angestelltenmentalität zurück entwickelt (Deprofessionalisierung), andere Berufe haben sich in neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder, Ausbildungsformen etc. hinein bewegt, die mit dem klassischen Professionenkonzept analytisch nicht zu fassen sind. Der ununterbrochene Wandel der Struktur und des Status von Berufen bzw. des gesamten Berufssystems selbst zwingt grundsätzlich zu einer ständigen Anpassung berufssoziologischer Modelle, Typenbildungen und Kategorisierungen.² Aus diesem Grunde ist die Demarkationslinie zwischen voll entwickelten Professionen und bloßen Berufen bedeutungslos geworden; die Berufssoziologie bedient sich mittlerweile einer ebenso unheroischen wie post-paternalistischen, kurzum: einer gleichermaßen pragmatischen wie ‚abgerüsteten‘ Fassung des Professionen-Begriffs:

2 Zum Thema Professionen und Professionalität allgemein vgl. Abbott (1988); Freidson (1994, 2001); Dent, O’Neill und Bagley (1999); Pfadenhauer (2003); Svensson und Evetts (2003); Evetts (2003); Hitzler, Hornbostel und Mohr (2004); Sciulli (2005); Kaletzki und Tacke (2005).

„Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Eine andere Möglichkeit zur kategorialen Bestimmung dieser Berufe besteht darin, Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle *Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften* zu betrachten. Professionelle gehen extensiv mit Risikolagen um, mit Risikoeinschätzung und – auf der Basis von Expertenwissen – befähigen sie Kunden und Klienten dazu, mit Unsicherheit umzugehen. (...) Professionen befassen sich mit Geburt, Überleben, körperlicher und seelischer Gesundheit, Konfliktlösungen und sozialer Ordnung, mit Finanzen und Krediten, mit Bildung, Lernen und Sozialisation, Konstruktion und Architektur, militärischen Unternehmungen, Friedensmissionen und Sicherheit, Unterhaltung und Freizeit, mit Religion und unseren Bezügen zur spirituellen Welt.“ (Evetts, 2003, S. 397; Hervorheb. E.T.)

In diesem Sinne sind solche Berufe Professionen, die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen. Die in den Anfängen bei Parsons u.a. noch zentrale Abgrenzung der Professionen von Profitstreben bzw. von Wirtschaftstätigkeit und die (vorgebliche) Bindung an das Gemeinwohl wird damit aufgegeben. Die Unterscheidung zwischen Profession und Expertentum wird ebenfalls hinfällig. Ähnlich wie dem Rittertum ist dem klassischen Professionen-Konzept heute keine Wirklichkeit mehr zugeordnet.³

2.2 Professionenbegriff und Lehrerberuf

Für die *pädagogischen* Berufe hatte und hat die klassische Professionen-Konzeption keine wirklich analytische Kraft; vor ihrer Folie erscheinen sie notwendig als semi-professionell. Vor allem die Lehrerschaft ist aufgrund ihrer starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratisch geregelten Apparat der Staatsschule – am klassischen Konzept gemessen – grundsätzlich kein „freier Beruf“; erinnert sei nur an die veraltete Bezeichnung „Unterrichtsbeamter“. Der Lehrerberuf konnte allenfalls den anderen verbeamteten „Staats-Professionellen“ (Amtsarzt, Richter, Staatsanwalt etc.) zugerechnet werden (vgl. Jaraus, 1990; Svensson & Evetts, 2003; Sciulli, 2005; Definitionsfragen bei Fox, 1992; zu „civic professionalism“ als Model für den Lehrerberuf vgl. K. J. Kennedy, 2005). Den Lehrerberuf im Sinne des traditionellen, „niedergelassenen“ Arztes (mit Praxisräumen, Helferinnen, Bildungskassen und ohne Schulpflicht, d.h. nur aufgrund von Eigenmotivation hinein strömende Schülern) zu modellieren hat eher satirische Qualität.⁴

3 Gleichwohl kann man weiterhin an Theorien des Rittertums arbeiten, darüber streiten, Ritterspiele abhalten etc.

4 Satirisch dazu Schwänke (1976); systematische Kritik an der Orientierung der Lehrberufprofessionalität am klassischen Professionen-Modell findet sich z.B. bei Tenorth (1989) und Burbules und Densmore (1991).

Darüber hinaus gilt – im Lichte des traditionellen Professionen-Begriffs! – die von Alltagswissen und Alltagskompetenzen abgegrenzte spezifische Wissens- und Kompetenzbasis des Lehrerberufs als unsicher. Insbesondere für die Arbeit in Grundschulen wurde lange und wird z.T. noch heute die Existenz einer spezifischen Wissens- und Kompetenzbasis bezweifelt, da für sie ein hoher Anteil an pädagogisch-personalen, eher diffusen und wenig spezifisch-professionellen Fähigkeiten angenommen wird, wohingegen man Gymnasiallehrern aufgrund ihrer soliden Wissensbasis in den Unterrichtsfächern einen gewissen Respekt entgegenzubringen bereit ist. Die Klientele der Lehrer (Kinder und Jugendliche) hat einen niedrigeren Status als diejenige von Ärzten und Anwälten (Erwachsene mit existenziellen Problemen). Entscheidend ist auch, dass dem Lehrerberuf die Klientele qua Schulgesetz und Schulpflicht zwangsweise zugeführt wird; das Zustandekommen der Arbeitssituation basiert also nicht auf einer freien Entscheidung der „Klienten“.⁵ Hinzu kommt: Die Arbeit wird nicht an einzelnen Klienten, sondern praktisch ausschließlich an administrativ zusammengestellten Gruppen, an Schulklassen also, verrichtet, so dass ein tatsächlich individualisierter Umgang mit den (immer zu vielen) Schülern über weite Strecken gar nicht möglich ist. Schließlich ist nicht ganz klar, was eigentlich das gesellschaftlich und individuell hochgradig bedeutsame, existenzielle Problem ist, das vom Lehrerberuf bearbeitet wird: kulturelle und/oder wirtschaftliche Verluste der Gesellschaft ohne Schule und Unterricht oder eher fehlende Bildung und drohende Dummheit der Einzelnen – oder alles zugleich? Kurzum: Für das klassische Professionen-Konzept ist der Lehrerberuf immer ein Rätsel geblieben.⁶

2.3 Drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf

Deshalb wird seit längerem nach Ansätzen gesucht, die den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne: von Lehrerarbeit *aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst* zu bestimmen suchen, also ohne Fixierung auf das theoretisch und empirisch zunehmend obsoletere klassische Professionen-Konzept. Aktuell lassen

5 Auf dem Wege der „Ableitung“ aus seiner Professionen-Theorie kommt Oevermann (1996, 2006) – immanent völlig folgerichtig – zu dem Schluss, dass der Lehrerberuf erst dann professionell ausgeübt werden kann, nachdem die Schulpflicht abgeschafft worden ist und die Eltern für den freiwilligen Schulbesuch ihrer Kinder zahlen. Dann wäre der Lehrerberuf im Oevermann'schen Sinne zwar professionalisiert, das Schulsystem aber zerstört. Zur Kritik an dieser waghalsigen These vgl. Tenorth (2004).

6 Literatur zur pädagogischer Professionalität allgemein bzw. Lehrerprofessionalität speziell vgl. Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992); Combe und Helsper (1996); Timperley und Robinsohn (2000); Hargreaves (2000); Hargreaves und Lo (2000); Bastian, Helsper, Reh und Schelle (2000); Wernet (2003); Sachs (2003); Reh (2004); Moss, Glenn & Schwab (2005); Tenorth (1989, 2006); Allemann-Ghionda & Terhart (2006); Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2008); Johnson & Maclean (2008); Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus und Mulder (2009) sowie Gewirtz, Mahony, Hextall und Cribb (2009). Als Bibliographie zum Thema vgl. Hextall, Gewirtz, Cribb und Mahony (2007).

sich in der deutschen Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf unterscheiden:

(A) *Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz*: Die grundlegenden beruflichen Aufgaben und Anforderungen an Lehrer werden von strukturtheoretischen Ansätzen als in sich widersprüchlich dargestellt. Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen.

- Nähe versus Distanz zum Schüler: einerseits begegnen sich in der Schule, im Unterricht ‚ganze‘ Personen – zugleich aber ist rollenspezifisches Handeln geboten.
- Subsumption versus Rekonstruktion: jeder Schüler, jede Situation ist anders, muss anders rekonstruiert werden – und zugleich muss dies im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrarbeit geschehen.
- Person des Schülers versus Anspruch der Lern-Sachen: individuelle Besonderheiten jedes Lernenden sind zu berücksichtigen – zugleich müssen curriculare, inhaltliche Ansprüche allgemeiner Art durchgesetzt werden.
- Einheitlichkeit versus Differenz: einerseits ist die formale Gleichbehandlung aller Schüler geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler insofern unterschiedlich ‚behandelt‘ werden.
- Organisation versus Interaktion: die administrativen Regel-Zwänge des Schul-Apparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten sind aufeinander zu beziehen.
- Autonomie versus Heteronomie: Schüler sollen autonom werden, aber durch den Pflicht-Apparat Schule, womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzen- den pädagogischen Ambition formuliert ist: Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

Angesichts dieser antinomischen Struktur ist der Lehrerberuf eigentlich ein „unmöglich-cher“ Beruf, wie schon S. Freud bemerkte. Gleichwohl wird er faktisch allmorgendlich in Deutschland ausgeübt, zugegeben: mehr oder weniger professionell, mehr oder weniger erfolgreich. Die Rede vom an sich „unmöglichen“ Beruf darf somit nicht zum Nennwert, also wörtlich genommen werden. Es handelt sich eher um eine metaphorische Wendung mit leicht dramatisierendem Charakter (zum Konzept der „unmöglichen“ Berufe vgl. Britzman, 2009). Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch.

Das strukturtheoretische Konzept stellt sich zwar vor allem als ein Ansatz zur genauen Beschreibung und rekonstruktiven Durchdringung tieflyingender Strukturprobleme und Antinomien des Lehrerberufs dar, geht aber doch darüber hinaus: Auch im

strukturtheoretischen Professionenkonzept wird von unterschiedlichen Qualitäten (Ebenen, Niveaus) des Bewältigens unabschließbarer Unsicherheit ausgegangen. Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten. Insofern beinhaltet dieses Professionalitätskonzept ein ‚reflexives‘ Steigerungsmoment.⁷

(B) *Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz*: Ausgehend von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrerberuf bzw. die verschiedenen Lehrerberufe werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind. Die Festlegung dieser Wissens- und Kompetenzbereiche erfolgt nicht allein theoretisch bzw. analytisch, also gewissermaßen deduktiv, sondern auf der Basis empirischer Forschung: Die beruflichen Fähigkeiten von Lehrern und deren Voraussetzungen hinsichtlich Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrouninen etc. werden auf ihren empirisch nachzuweisenden Beitrag zum Erreichen des Zwecks der Institution Schule/Unterrichten bezogen: *nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern*. Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle.

Dabei wird sehr wohl gesehen, dass auch das kompetenteste Lehrerhandeln grundsätzlich unter einer *situativen Unsicherheit* steht: Es kann nicht vollständig standardisiert und in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden. Der Zusammenhang zwischen dem Unterrichten eines Lehrers und dem Lernen seiner Schüler ist grundsätzlich kontingent. Dies einerseits anerkennend stellt der kompetenztheoretische Ansatz zur Lehrerprofessionalität andererseits jedoch (1) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens, (2) die nicht zuletzt auf dieser Forschungsbasis erfolgende Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns und (3) den zwar nie

7 Das strukturtheoretische Professionenverständnis basiert sehr stark auf den professionstheoretischen Arbeiten von Oevermann (1996, 2002, 2008). Vgl. zum Ansatz auch Schütze (2000), Helsper (2002, 2004, 2007) sowie Combe und Kolbe (2004); mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse Herzmann (2005). Die Vertreter des strukturtheoretischen Ansatzes setzen je unterschiedliche Akzente bei der Entfaltung des Konzepts (vgl. Übersicht bei Helsper, 2011). – Für eine kritische Untersuchung der zentralen Kategorie der Selbstreflexion im Zusammenhang mit Lehrerprofessionalität vgl. Fendler (2003); Reh (2004) sowie Geerincx, Masschelein und Simons (2010).

deterministisch-kausalen, aber doch optimierbaren Lernerbezug von Lehrerkompetenzen in den Mittelpunkt. Insofern können Grade von Professionalität (als Ausdrucksformen bzw. Stufen beruflicher Kompetenz) unterschieden werden. Diesem Konzept von Lehrerprofessionalität ist insofern die Idee der Steigerbarkeit inhärent.⁸

(C) *Berufsbiographischer Bestimmungsansatz*: Die berufsbiographische Zugangsweise versteht Professionalität zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem. Die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen stehen im Mittelpunkt. Dadurch kommt eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrerprofessionalität hinein. Längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung bilden zentrale Themen dieses Ansatzes. Sein spezifisches theoretisches Problem besteht darin, Studien zu *empirisch feststellbaren* individuellen oder kollektiven Berufsbiographien in einer nachvollziehbaren Weise mit i.w.S. normativen Vorstellungen über eine *gelungene, erfolgreiche* Berufsbiographie bzw. Kompetenzentwicklung zu verknüpfen.

Innerhalb einer Berufsbiographie finden kontinuierlich Entwicklungsprozesse dieser oder jener Art statt. Entscheidend ist, dass eine Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender, problematischer oder gefährdeter Entwicklung begründet getroffen werden kann. Darüber hinaus muss eine Antwort auf die Frage gefunden werden, in welcher Weise „Entwicklung“ überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzungen für weitere Entwicklung wird etc. Ebenso muss – systematisch betrachtet – auch Stillstand sowie Rückgang von erreichten Niveaus erklärbar sein. Das Verhältnis von äußeren (situativen) und inneren (subjektiven) Anstößen und deren Nachhaltigkeit sei ebenfalls als Problemstellung zumindest erwähnt. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich Konzepte des Aufbaus und der kontinuierlichen, das Berufsleben durchziehenden Kompetenzentwicklung, der adäquaten Unterstützung bei Belastungen etc. konstruieren: Professionalität kann und soll sich berufsbiographisch entwickeln. An genau dieser Stelle weist der berufsbiographische Ansatz starke Affinität zum kompetenztheoretischen Konzept auf, in dessen Rahmen es ja ebenfalls ganz zentral um die Entwicklung von Expertise geht. Forschungsmethodisch setzt dieser Ansatz sowohl auf quantitative Konzepte („Lebenslaufforschung“)

8 Der kompetenztheoretische Ansatz stützt sich vor allem auf die Expertise-Forschung sowie auf die Taxonomie der für den Lehrerberuf relevanten Wissensformen von Shulman (2004). Vgl. zum Ansatz Bromme (1992); Baumert und Kunter (2006); Bromme und Rheinberg (2006); McDiarmid und Clevenger-Bright (2008); Kunter und Pohlmann (2009); Hattie (2009), Rothland und Brüggemann (2011) sowie Krauss (2011).

wie auch auf qualitative Verfahren („Biographieforschung“, aber auch struktur-rekonstruktive Varianten).⁹

Man kann die gegenwärtigen Bestimmungsansätze von Lehrerprofessionalität auch anders sortieren. Hericks und Stelmaszyk (2010) unterscheiden – wohl mit Blick auf die Kontroverse Baumert und Kunter (2006) vs. Helsper (2007) – lediglich zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Ansatz zur Lehrerprofessionalität. M.E. ist die berufsbiographische Perspektive, als dritter Ansatz hinzuzurechnen, da er die in beiden anderen Ansätzen zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht, Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt sieht und anhand dieser Orientierung bis zu einem gewissen Grad eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz sein kann.

Diese kurz beschriebenen, in der deutschsprachigen Diskussion anzutreffenden drei Bestimmungsversuche von Professionalität im Lehrerberuf sind unterschiedlich akzentuiert und beleuchten mit unterschiedlichen begrifflichen und methodischen Mitteln teilweise gleiche bzw. überlappende, teilweise aber auch unterschiedliche Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte des Lehrerberufs bzw. der Lehrerprofessionalität. Sie thematisieren ähnliche, z.T. gleiche Sachverhalte in unterschiedlicher Theoriesprache und mit anderer methodischer Analytik. Innerhalb des Wissenschaftsbetriebs treten sie sicherlich auch als Antagonisten und Konkurrenten auf (vgl. hierzu die Kritik von Baumert & Kunter, 2006 und Tenorth, 2006 am strukturtheoretischen Ansatz sowie die Replik von Helsper, 2007; vgl. dazu auch Tillmann, 2011). Lässt man Fehlzuschreibungen, Dramatisierungen, Missverständnisse etc. beiseite und beurteilt die Differenzen nüchtern, so liefert jeder der Ansätze wichtige, zum Teil sogar sich wechselweise ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse – dies allerdings durchweg in ansatzspezifischer Semantik. Ohne die Differenzen harmonisierend eibnen zu wollen und ohne die Zielsetzung einer Zusammenarbeit oder gar Vereinheitlichung propagieren zu wollen – nichts wäre falscher! –, lässt sich aus meiner Sicht gleichwohl zumindest in manchen Teilen von einem gewissen Ergänzungsverhältnis sprechen; bei anderen Teilen sind die Differenzen eklatant und nicht zu überbrücken.¹⁰

Schaut man auf die Entwicklung der Debatte um die Professionalität des Lehrerberufs zurück, so wird deutlich, dass die alten Distinktionen ihre Bedeutung verloren haben und insofern eingespielte begriffliche Zuweisungen nicht mehr möglich sind. In der Fachdiskussion wird der Begriff zunehmend pragmatisch und kontextgebunden ge-

9 Literatur zu Berufsbiographie allgemein Heinz, Dressel, Blaschke und Engelbrech (1998) sowie zu Berufsbiographien und professional development von Lehrkräften vgl. Huberman (1989); Hirsch, Ganguillet und Trier (1990); Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan und Schmidt (1994); Stronach, Corbin, McNamara, Stark und White (2002); Kunze und Stelmaszyk (2004); W. Herzog, S. Herzog, Brunner und Müller (2005); Reh und Schelle (2006); Loughran und Kelchtermans (2006); Hericks (2007); Rogers und Scott (2008) sowie Herzog (2011).

10 Dies genauer auszuarbeiten sprengt den gegebenen Rahmen und erfordert einen gesonderten Anlauf. Für eine integrative Sichtweise von kompetenz- und strukturtheoretischem Ansatz vgl. z.B. Pfaff und Krüger (2009).

braucht. Analog wird der Gegenstand dieses Begriffs – Professionalität selbst – ebenfalls pragmatisch und immer weniger grundsätzlich, moralisch überladen oder kategorial überdeterminiert in den Blick genommen. Die alten Professionen sind zerfallen und haben die dazu gehörige Begrifflichkeit gleich mitgenommen. So wird der Weg frei für eine Erörterung von Professionalität, die sich weniger an kategorialen Vorab-Bestimmungen, sondern statt dessen eher an den feststellbaren, tatsächlichen Wandlungsprozessen auf der Ebene der Berufe orientiert, ohne dabei die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen und Ausdifferenzierungen zu negieren. Für die akademisch vorgebildeten Berufe innerhalb staatlicher Einrichtungen ist die Einführung des *New Public Managements*, d.h. die Durchsetzung eines ökonomischen Effizienz- und Effektivitätsdenkens von zentraler Bedeutung. Im Folgenden sollen die Konsequenzen dieser Entwicklung für den Lehrerberuf und sein Verständnis als Profession erörtert werden.

3. „New Professionalism“: der Lehrerberuf in den Zeiten von *New Public Management*

3.1 *Die britische Diskussion um Old und New Professionalism*

Die seit zwei Jahrzehnten in allen Industrienationen praktizierte Erhöhung der Selbstständigkeit („Autonomie“) der Einzelschule bei gleichzeitiger zentral gelenkter Präzisierung von Erwartungshorizonten („Bildungsstandards“) und intensivierter flächendeckender Kontrolle der Lernleistung von Schülern („Lernstandserhebungen“) wird von einem großen Teil der Lehrerschaft als Politik der Erhöhung des Außendrucks sowie der Entfachung zwischen- und innerschulischer Konkurrenz wahrgenommen und eher abgelehnt (vgl. Heinrich, 2007). Dies geschieht vor allem dann, wenn die offizielle Reformrhetorik der „erweiterten Selbstständigkeit“ von einer (tatsächlichen oder wahrgenommenen) Verschlechterung der realen Arbeitsbedingungen begleitet wird. Diese Entwicklung, die in Großbritannien bereits seit den 1980er Jahren zu beobachten ist, wird von den dortigen Lehrern, oder besser: von den Vertretern des Lehrerberufs in den Verbänden und Universitäten, als Deprofessionalisierung kritisiert. Bottery (2009) entfaltet die schon klassische Alternative zwischen dem Lehrer als „kritischem Professionellen“ oder als „marken- und marktgerechtem Techniker“ (*branded technician*). Hargreaves (1997, 2005) spricht in diesem Zusammenhang von der Kolonisierung der etablierten Lehrerkultur durch betriebswirtschaftliches Kosten- und Effizienzdenken (*marketization*), und Ball (2003) verteidigt die Lehrerschaft gegen den „Terror der Performativität“. Die Protagonisten einer standard-basierten und output-kontrollierten Schul- und Unterrichtsentwicklung bewerten diese Kritik umgekehrt als Versuch der Immunsierung der Lehrerschaft gegenüber einer pädagogisch und ökonomisch sinnvollen, von der Öffentlichkeit zu recht eingeforderten Rechenschaftslegung und insofern als Ausdruck von wenig entwickelter Professionalität. Die Lehrerschaft wird aufgefordert, sich am Konzept der „New Professionalism“ zu orientieren. Man erkennt: „Professionalität“ wird in manchen Diskussionskontexten durchaus als ein Kampfbe-

griff verwendet, der von den Kontrahenten mit z.T. diametral entgegengesetzten Inhalten gefüllt und mit frontal gegenläufigen Interessen verknüpft wird.

Die britische akademische Debatte um die Gestalt des Lehrerberufs ist dafür als prototypisch anzusehen. Aufgrund der Politik von Thatcher und Blair ist der Managerialismus im britischen Schulsystem sehr viel früher und rigider durchgesetzt worden als in anderen Staaten. Die britische Lehrerschaft, die Lehrerverbände und der allergrößte Teil der Erziehungswissenschaft opponieren seit Jahrzehnten dagegen – bislang eigentlich ohne besonderen Nachhall in der Breite. Die von britischen Bildungssoziologen und Erziehungswissenschaftlern um die Begriffe Staat, Profession und Macht (enger: um Politik, Bürokratie, Kontrolle, Autonomie etc.) seit den 1980er Jahren geführte kritische Auseinandersetzung um alte und neue Professionalität der Lehrerschaft ist ebenso unüberschaubar wie – größtenteils – redundant: neoliberaler Managerialismus (*new professionalism*) zerstöre alle gewachsenen Positionen, Errungenschaften und Strukturen (*traditional professionalism*); Lehrerschaft und Lehrer würden entmutigt, entmündigt und – bei konstant schlechten Leistungen – entlassen. Von der modernen Logik des Misstrauens müsse man jedoch wieder zurück zur Logik des Vertrauens¹¹ sowie zur Stärkung und Autonomisierung der Lehrerschaft etc.¹² Neuere Arbeiten von Storey (2007, 2008) machen darauf aufmerksam, dass der angestrebte bzw. befürchtete ‚New Professionalism‘ in der Breite der Lehrerschaft allerdings kaum umgesetzt ist, dass er jedoch bei denjenigen Lehrkräften, die vorher in anderen Berufsbereichen gearbeitet haben und als ‚Seiteneinsteiger‘ zum Lehrerberuf gekommen sind, am ehesten positive Resonanz findet.

In Deutschland ist eine analoge Debatte um die Höher-, Ent-, Re-, Um-, Neu- oder Deprofessionalisierung des Lehrerberufs durch Neue Steuerung im Kontext der Governance und Schule-Diskussion geführt worden (Tacke, 2005; Heinrich, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007; Langer, 2008). Auch in der OECD werden Szenarien zur Zukunft des Lehrerberufs im Rahmen von Bildungsforschung und neuer Steuerung entwickelt. Das von Schleicher (2009) vorgelegte Ordnungssystem basiert auf zwei Dimensionen: Die eine Dimension ist durch das zur Verfügung stehende Wissen des Bildungssystems über sich selbst definiert (viel/wenig), die andere Dimension durch die Art der Steuerung (zentral/dezentral). Auf diese Weise entsteht ein Vier-Felder-Schema (vgl. Abb. 1), in welchem das klassische Konzept von Profession („Einzelkämpfer“) der Kombination dezentrale Steuerung/wenig Systemwissen entspricht, wohingegen *New Professionalism* am ehesten der entgegengesetzten Kombination aus zentraler Steuerung/viel Systemwissen („Wissensbasierte Standardisierung“) entspricht. Das dritte Feld (zentrale Steuerung/wenig Systemwissen) entspricht am ehesten dem Bild der Input-Steuerung, die sich auf immer detailliertere Vorgaben verlässt, aber kein Wissen über tatsächliche

11 Für die allgemeine berufssoziologische Debatte um Fragen des Vertrauens und Misstrauens gegenüber Berufen bzw. Professionen vgl. das Themenheft „Trust and Professionalism“ von *Current Sociology*, Jg. 54, 2006, Heft 4.

12 Als Beispiele vgl. Ball (1993, 2003); Helsby (1995); Bottery (1996); P. Mortimore und J. Mortimore (1998); Bottery und Wright (2000); Gewirtz (2002); Sachs (2003); Beck und Young (2005); Hoyle und Wallace (2007); Furlong (2008); Beck (2008); Gewirtz et al. (2009).

Wirkungen ansammelt. Das auch als Variante von *New Professionalism* geführte Konzept des Lehrerberufs als „Activist Profession“ (Sachs, 2003) schließlich wird durch die vierte Kombination von viel Systemwissen/dezentrale Steuerung gebildet (Lehrer als verantwortliche „Wissensarbeiter“). Diese zuletzt genannte Variante *verknüpft* die Situation der Neuen Steuerung mit der Idee des vor Ort verantwortlichen, kompetenten Professionellen, der die neuen Instrumente und die breitere Informationsbasis gerade nicht abwehrt, sondern aktiv nutzt. Dieses Verständnis von Professionalität entspricht dem aus der Schuleffektivitätsforschung bekannten Muster für erfolgreiche Schulsysteme, die durch die *Kombination* von zentraler Standardsetzung und Evaluation einerseits und hoher Schulautonomie (etwa bei curricularer Gestaltung und v.a. bei der Auswahl der neu eingestellten Lehrer) andererseits gekennzeichnet sind.

		Dimension Wissen über das Bildungssystem	
		„wissensreich“ Viele Informationen über das System, eng mit der Arbeit der Lehrer eng verknüpft	„wissensarm“ Das Bildungssystem weiß wenig über sich selbst
Art der Regulierung	Zentrale Regulierung/ Standardisierung	Wissensbasierte Standardisierung	Lehrende als Vermittler von Curricula
	Professionelles Handeln vor Ort	Lehrende als verantwortliche „Wissensarbeiter“	Lehrende als „Einzelkämpfer“

Abb. 1: Lehrerbild: Zukünftige Perspektiven der OECD (nach Schleicher, 2009)

Derartige begriffliche Ordnungsversuche sind sicherlich hilfreich bei der Klärung der aktuellen Diskussionslage. Gleichwohl ist festzustellen, dass in professions- und administrationsinternen Diskussionen über Professionalität und Lehrerberuf Modelle, Leitbilder, Begriffsvarianten etc. entfaltet und gegeneinander geführt werden, die von ihrer begrifflichen Struktur und inhaltlichen Füllung deutlich interessen- und normengeleitet sind. Auch die wissenschaftliche Professionalisierungsdiskussion wird von den genannten Parteien für Interessendurchsetzung instrumentalisiert; in manchen Fällen lassen sich wissenschaftliche Teilmilieus auch bewusst auf eine interessen geleitete Kooperation mit Akteuren in Lehrerverbänden und Bildungsadministrationen ein. Eine jeweils passende (statistisch aufbereitete, durch Lehrerbefragungen gedeckte oder auf Fallanalysen beruhende) Empirie sowie ein entsprechendes Unterstützungsmilieu sind letztlich immer zu beschaffen. Damit kann die Debatte um das „richtige“ Verständnis von Professionalität im Lehrerberuf als Übung in Modellismus ebenso end- wie folgenlos fort-

geführt werden. Auf diese Weise erhält man aber eher tendenziöse und keine wirklich zuverlässigen Informationen über die tatsächlichen Handlungs- und Wandlungsprozesse auf der Ebene der Berufswirklichkeit.

4. Empirische Forschung zum Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten

Welche Informationen kann die empirische Forschung zur Schulentwicklung und zum Lehrerberuf in den Zeiten Neuer Steuerung beitragen? Mittlerweile beschäftigt sich ein spezieller Zweig der Bildungsforschung unter dem Stichwort „Transferforschung“ mit Fragen der Umsetzung von Forschungsergebnissen, Reformvorhaben, Interventionen und deren Folgen in bestehende Institutionen und Handlungsroutinen. Berücksichtigt man die empirische Forschung zur Reaktion von Lehrern auf die Instrumente Neuer Steuerung, so wird schnell deutlich, dass durchaus unterschiedliche Haltungen zu allgemeinen Schulreformprozessen, aber auch zu Prozessen innerer Schul- und Unterrichtsentwicklung anzutreffen sind: Man kann wie in allen Veränderungsprozessen die Gruppen der Ablehner, der Unbeteiligten, der vorsichtigen Mitschwimmer und der immer wieder neu Engagierten und Überzeugten unterscheiden. Auf der Basis ihrer Analyse von Interviews mit 80 Lehrern an neun Schulen sprechen Moore, Edwards, Halpin und George (2002) von Willfährigkeit, Widerstand und Pragmatismus als mögliche Haltungen bzw. Identitätsmuster von Lehrkräften angesichts des intensiven, extern induzierten „neoliberalen“ Reformdrucks (in Großbritannien). Innerhalb der pragmatischen Haltung unterscheiden sie zwischen einem *principled pragmatism* und einem *contingent pragmatism*: Bei ersterem gehen Lehrer pragmatisch-aktiv mit den neuen Dingen um, stellen sich selbst als Träger der Reform dar und betonen Effektivität und Leistung. Die Vertreter der zweitgenannte Gruppe sind eher reagierend, fühlen sich bei der Umsetzung vieler Reforminitiativen unwohl, gehen eklektisch vor und fühlen sich zur Anpassung an die neuen Zeiten gezwungen. Die bekannte, (partei)politisch grundierte Unterscheidung zwischen „Traditionalisten“ und „Progressiven“ aus den 1970er Jahren sei – so Moore et al. (2002) weiter – in der Lehrerschaft nicht mehr prägend vorhanden. Demgegenüber herrsche ein tendenziell entpolitisiertes, ein pragmatisches Selbstverständnis, welches sich allerdings in den zwei erwähnten Varianten eines entschlossenen oder aber eines zögerlichen Pragmatismus manifestiere.

Wie in anderen Berufskulturen auch, so ist auch im Lehrerberuf mit der Schwerkraft der mentalen Verhältnisse zu rechnen (vgl. Bennowitz, 2008): Der Großteil der Lehrkräfte sieht zwar einen deutlichen Entwicklungsbedarf des Schulsystems und der Schulverhältnisse generell. Ebenso werden bei Befragungen zum Sinn einzelschulischer Entwicklungsmaßnahmen vom größten Teil der Lehrerschaft allgemeines Wohlwollen und die grundsätzliche Bereitschaft zur Mitwirkung signalisiert. Sobald jedoch Befragungen und Analysen vor und nach Schulentwicklungsmaßnahmen auf den *Kern der eigenen, individuellen Lehrertätigkeit – das Unterrichten im eigenen Klassenzimmer* – gerichtet sind, wenn es also darum geht, den eigenen Unterricht zu ändern, zeigt die große Mehr-

heit deutliche Reserven (Schießl, Huber & Hruza-Mayer, 1999, S. 12). Diese Abwehrlhaltung sehr vieler Lehrer gegenüber einer Veränderung der eigenen didaktischen Routinen wird paradoxerweise begleitet von Vorwürfen an die unermüdlich tätige Reformfraktion, dass Schulentwicklungsmaßnahmen für den konkreten Unterricht nichts brächten.

Insbesondere mit Blick auf die Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen fühlen sich viele Lehrkräfte überfordert und/oder nicht zuständig (Seitz, 2008, S. 523; vgl. auch Esslinger, 2002; Söll, 2002). Sofern ein positiv wahrgenommenes Schulklima herrscht, die Lehrkräfte sich von der Leitung gestützt fühlen, über eine gut ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung verfügen und die Notwendigkeit von Veränderungen gesehen wird, besteht eine vergleichsweise hohe Veränderungsbereitschaft (Schumacher, 2008). Das bedeutet im gedanklichen Umkehrschluss: An Schulen, die diese Merkmale nicht aufweisen, an denen also besonders viel geschehen müsste, sind die personalen Voraussetzungen für Schulentwicklung eher schlecht.¹³

Die Reaktionen der Lehrerschaft auf Schulreform und Schulentwicklungsmaßnahmen (vgl. Schönig, 2003; Herzmann, 2005) schwanken zwischen Ignoranz, Ablehnung und Angst, zwischen offensivem oder defensivem Pragmatismus, eklektizistischer Nutzung der neuen Angebote, zeitweiliger Unterstützung zu individuellen Karrierezielen – und tatsächlichem Engagement aufgrund von innerer Überzeugung. Solche teils kollektiven, teils individuellen Reaktionsweisen auf Reformen bleiben über die Zeit nicht stabil, sondern können sich im Laufe der Berufsbiographie eines Lehrers ändern (Ricker, 2005; Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006).¹⁴

Die empirischen Resultate machen deutlich, dass keineswegs von einer reibungslosen Einführung und Umsetzung, sondern allenfalls von einer gewissen Öffnung für das neue Steuerungsinstrument der Lernstandserhebungen auf einer allgemeinen, eher deklamatorischen Ebene die Rede sein kann. Als Auslöser für konkrete Prozesse der

13 Zu genau diesem Ergebnis kommt Koch (2009, S. 134) auf empirischem Wege (Befragung von 258 Lehrkräften an Schulen des Zweiten Bildungsweges), wenn er schreibt, „dass veränderte Steuerungsverfahren dort auf Gegenliebe stoßen, wo sie am wenigsten Probleme verursachen und wo zugleich relevante Möglichkeitsstrukturen bestehen, den Anforderungen (bereits) nachzukommen.“ Zum verdeckten und offenen Widerstand von Lehrern gegen Schulreform und Unterrichtsentwicklung vgl. Steins (2009); Winkler (2009) und Olsen und Sexton (2009).

14 An dieser Stelle folgt in einer ausführlicheren Fassung des vorliegenden Aufsatzes eine Übersicht über die Resultate zehn einschlägiger empirischen Studien von Maier (2009); Hartung-Beck (2009); Pant, Vock, Pöhlmann und Köller (2008a, b); Valli und Buese (2007); Valli und Chambliss (2007); Ingram, Seashore und Schroeder (2004); Hosenfeld (2010); Kühle (2010); Emmrich (2010); Rowan und Miller (2007); die ausführliche Fassung des Textes kann vom Autor zur Verfügung gestellt werden – es hätten zahlreiche weitere Studien aufgelistet werden können. Die Forschung Rezeption und Verwendung von Evaluationsergebnissen, Rückmeldungen etc. an Schulen bzw. Lehrer ist mittlerweile recht umfangreich. Übersichten bei Altrichter (2010); Bohl und Kiper (2009); Böttcher, Dicke und Ziegler (2009); Kuper und Hartung (2007); für die internationale Situation van Ackeren (2007); Bellmann und Weiß (2009) und Maier (2010).

Unterrichtsentwicklung wirken sie insgesamt gesehen jedoch noch nicht.¹⁵ Sofern man diese Befunde nicht als Ausdruck temporärer Anfangsschwierigkeiten interpretiert, sondern als Hinweis auf grundsätzliche, strukturelle Probleme bei der Einführung von New Public Management in die Schule und die Lehrerarbeit betrachtet, und hierbei die Debatte um alte und neue Professionalitätsverständnis mit einbezieht, so ergibt sich strukturell eine ähnliche Situation wie beim Abgleich des Lehrerberufs an den klassischen Professionskriterien: Während in der älteren Debatte der Lehrerberuf immer nur als semi-professionell kategorisiert werden konnte, erscheint die Lehrerschaft – bezogen auf die Anforderungen des *New Professionalism* – in gewisser Weise ebenfalls strukturell unzulänglich. Auch dieses neue Modell, welches sich vom gemeinwohlorientierten, „freien“ Professionenkonzept absetzt und auf Konzepte der Arbeitsoptimierung in privatwirtschaftlichen Betrieben zurückgeht, passt womöglich nicht auf die Struktur des Lehrerberufs – vor allem nicht: des Lehrerberufs in Deutschland. Ebenso, wie die Übertragung des *klassischen Professionenkonzepts* auf den Lehrerberuf unergiebig war, genauso geht das Modell des modernen, kunden- und effizienzorientierten, ständig konkurrierend um Qualitätsentwicklung etc. bemühten Lehrers (*New Professionalism*) in entscheidenden Teilen an der tatsächliche Situation des Lehrerberufs in seiner ganzen Breite vorbei. In beiden Fällen führen kategoriale Vorentscheidungen schlussendlich zu analytisch-begrifflicher Hilflosigkeit vor der Empirie, die immer nur als abweichend beschrieben werden kann.

5. Zusammenfassung und Schluss

Die Frage nach dem Status des Lehrerberufs als Profession im klassisch-berufssoziologischen Sinne ist hinfällig geworden, da dieses Konzept heute nicht einmal mehr als Attrappe zu überzeugen vermag. Mittlerweile wird in der Berufssoziologie ein unheroischer, eher pragmatischer Professionen-Begriff benutzt, der im Grunde dem im klassischen Konzept von „Profession“ scharf abgegrenzten Expertenbegriff immer ähnlicher wird: schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt. Da diese sich immer schneller wandeln, ist die Bereitschaft zur Weiterentwicklung seiner Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium für dieses Verständnis von Professionalität.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft und mit Blick auf den Lehrerberuf und seine spezifische Aufgaben- und Anforderungsstruktur bestimmen der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographischen Ansatz die Debatte, wobei

¹⁵ Dies ist zusammengefasst auch das Ergebnis einer ganz aktuellen, differenzierten Übersicht von Dederich (2011) über in Deutschland durchgeführte Studien zu der Frage, ob Feedback aus Lernstandserhebungen innerschulisch Wirkung zeigt.

diese drei Ansätze sich intern in jeweils unterschiedlichen Variationen manifestieren. Ihr Verhältnis zueinander ist teilweise nicht-berührend, teilweise direkt-konfrontativ, teilweise überlappend bzw. inhaltlich kongruent. Jeder der drei Ansätze enthält Vorstellungen bezüglich ‚mehr oder weniger‘ Professionalität, oder anders: letztlich immer auch normativ geprägte Vorstellungen darüber, was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist. Der dynamisierende Faktor, das die professionelle Entwicklung befördernde Moment wird in jedem Ansatz anders gesehen: Aus- und Fortbildung, Training, berufliche Erfahrungsbildung, die Erfahrung des Ungenügens eben dieser bisherigen Erfahrung, kollegiale Zusammenarbeit, gemeinsame oder individuelle Selbstreflexion – oder eine Mischung aus diesen Elementen.

Durch die Instrumente der Neuen Steuerung (Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, kontinuierliche Wirkungskontrolle, Einbringung von Markt- und Konkurrenzelementen, Betonung der Weiterbildung etc.) wird der Lehrerberuf, der sich vor allem in Deutschland – trotz Einbindung in die Hierarchie der Schulverwaltung und der Zwänge des Beamtentums – traditionell auf eine große Handlungsautonomie stützen konnte, und dessen Bedeutung und Wirksamkeit für das Lernen und die Bildung der Schüler traditionell wenig bezweifelt wurde (Lehramt als Kulturberuf!), in einen neuen Kontext gestellt. Auf begrifflicher Ebene werden die Unterschiede zum traditionellen Professionen-Konzept damit noch größer; von dieser Warte aus gesehen bedeutet Neue Steuerung dichtere administrative Außenkontrolle, Eingrenzung der Autonomie und insofern eindeutig Deprofessionalisierung. Sieht man es so, kann die Konsequenz im Berufsalltag nur sein: Verweigerung, Unterlaufen, Umgehen, Aussitzen der Reform-Zumutungen. Einige Berufsverbände reagieren entsprechend: ständige Klage über die modernen Zeiten einerseits und konsequente Gegenpolitik andererseits.

Dem skizzierten pragmatischen, unheroischen Professionenverständnis zufolge ist es jedoch gerade ein Indikator für eine professionelle Haltung, wenn ein Beruf, insbesondere ein öffentlicher, innerhalb staatlicher Administration betriebener, nicht den Marktkräften unterliegender, steuerfinanzierter Beamten-Beruf sich *offensiv* geeigneten Wirkungskontrollen stellt, dabei auch Erkenntnissen über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht ausweicht – und daraus Konsequenzen zieht, und zwar individuell wie kollektiv. Es ist letztendlich theoretisch unergiebig, standespolitisch unproduktiv (und praktisch übrigens folgenlos), im Rahmen einer Debatte um Modelle die imaginäre Vorstellung einer hergebrachten, klassischen etc. Professionalität gegen ein modernes, leistungs- und evaluationsbezogenes Professionenverständnis ins Feld zu führen und umgekehrt. Beide Modelle – verabsolutiert man sie – gehen am Lehrerberuf vorbei. Der Blick auf die Wirklichkeit des Berufs zeigt demgegenüber sehr große Beharrungskräfte auf der Ebene schulischer und unterrichtlicher Wirklichkeit; statt säuberlich unterscheidbarer Modelle findet man komplexe Gemengelagen von Motiven, Praktiken und Selbstzuschreibungen.

Die Ergebnisse der bisherigen nationalen wie internationalen empirischen Studien zu der Frage, wie im Schulalltag, in den Klassenzimmern mit den neuen Steuerungsinstrumenten umgegangen wird, sind aus der Sicht der Anhänger dieser Art von Schulent-

wicklungsstrategie nicht überzeugend. Der größere Teil der Lehrerschaft tut sich sehr schwer, angesichts der laufenden, auch *ohne* gezielte Schulentwicklungsprojekte stattfindenden Veränderungen ihres Arbeitsalltags zusätzlich noch dezidierte, spezifische Reformimpulse aufzugreifen und anempfohlene Qualitätsverbesserungen umzusetzen. Vielleicht ist in Deutschland nach dem PISA-Schock die erste Welle der Reformen ohne allzu genauen Blick auf die Wirklichkeiten des Schulalltags sowie die Arbeitssituation, Adaptationsbereitschaft und Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrerschaft konzipiert und initiiert worden. Für die an Qualitätsentwicklung interessierte *Bildungsadministration* bedeutet das: Ohne oder gar gegen die Lehrerschaft wird eine nachhaltige Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität in den Klassenzimmern nicht zu erreichen sein. Für die *Lehrerschaft* selbst bedeutet dies umgekehrt, dass sie und ihre Vertreter sich nicht selbst ständig in die Rolle des zunehmend zermürbten Dauer-Opfers von Dauer-Reformen hineinmanövrieren sollten, sondern sich selbstbewusst und aktiv-mitgestaltend in diese Diskussion einschalten sollten. Und für die *Bildungsforschung* wird es entscheidend sein, auf mehreren Ebenen und in forschungsmethodisch variantenreicher Weise eine möglichst feinkörnige Analyse der Gleichzeitigkeit von Beharrung und Veränderung vorzunehmen.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Hrsg.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., & Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Beck, J., & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: A bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.

- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286-308.
- Bennewitz, H. (2008). Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung* (S. 247-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W., Dicke, J. N., & Ziegler, H. (Hrsg.) (2009). *Evidenzbasierte Bildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bohl, T., & Kiper, H. (Hrsg.) (2009). *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the New Public Management: Implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education*, 22(2), 179-197.
- Bottery, M. (2009). *Critical professional or branded technician? Changing conceptions of the education worker*. In M. Simons, M. Olsen & M.A. Peters (Hrsg.), *Re-reading education policies* (S. 683-700). Rotterdam: Sense.
<http://www.nzeals.org.nz/conf08/NZEALS%20Conf%0Mike%0Bottery%20-%Keynote%20.ppt> [08.03.2009].
- Bottery, M., & Wright, N. (2000). *Teachers and the state: International perspectives*. London: Routledge.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt Verlag.
- Bromme, R., & Rheinberg, F. (2006), Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 296-334). Weinheim: PVU.
- Britzman, D. P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*. New York: State University of New York Press.
- Burbules, N., & Densmore, K. (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Combe, A., & Kolbe, U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dederling, K. (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(1), 63-83.
- Dent, M., O'Neill, M., & Bagley, C. (Hrsg.) (1999). *Professions, new public management and the european welfare state*. Staffordshire: Staffordshire University Press.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Emmrich, R. (2010). *Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fox, C. J. (1992). What do we mean when we say „professionalism?“ A language usage analysis for public administration. *American Review of Public Administration*, 22(1), 1-17.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy, and Policy*. Chicago: Chicago University Press.
- Freidson, E. (2003). *Professionalism. The third logic*. London: Polity Press.

- Furlong, J. (2008). Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education*, 34(6), 727-739.
- Geerincx, I., Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Teaching and knowledge: a necessary combination? An elaboration of forms of teachers' reflexivity. *Studies in Philosophy of Education*, 29(4), 379-393.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextal, I., & Cribb, A. (Hrsg.) (2009). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Anderson (Hrsg.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 2, S. 1297-1319). Dordrecht: Kluwer.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 149-182.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching & Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A., & Lo, L. N. K. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180.
- Hartung-Beck, V. (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinz, W. R., Dressel, W., Blaschke, D., & Engelbrech, G. (Hrsg.) (1998). *Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 215). Nürnberg: BFA.
- Helsby, G. (1995). Teachers' constructions of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann Verlag.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2007). *Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (UTB).

- Herzmann, P. (2005). Lehrerarbeit unter Reformdruck. Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext von Schulentwicklung. In A. Hofmann-Ocon, K. Koch & K. Ricker (Hrsg.), „*Und sie bewegt sich doch...*“ *Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht* (S. 87-101). Göttingen: Universitätsdrucke.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann Verlag.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarriere von Primarlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 595-611.
- Hextall, I., Gewirtz, S., Cribb, A., & Mahony, P. (2007). *Changing teacher roles, identities and professionalism: an annotated bibliography*. University of London: Kings's College.
- Hirsch, G., Ganguillet, G., & Trier, U. P. (unter Mitarbeit von Egli, H., & Elmer, H.-R.) (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt Verlag.
- Hitzler, R., Hornbostel, S., & Mohr, C. (Hrsg.) (2004). *Elitenmacht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Beyond metaphors of management: The case for metaphoric re-description in education. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 426-442.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Ingram, D., Seashore, K., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287.
- Jarusch, K. H. (1990). *The unfree professions. German lawyers, teachers and engineers, 1890-1950*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, D., & Maclean, R. (Hrsg.) (2008). *Teaching: Professionalization, development and leadership. Festschrift for Professor Eric Hoyle*. New York: Springer.
- Kaletzki, T., & Tacke, C. (Hrsg.) (2005). *Organization und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kennedy, K. J. (2005). Rethinking teachers' professional responsibilities: Toward a civic professionalism. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 3-15.
- Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching. How classroom life undermines reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Koch, S. (2009). Einstellungsmuster von Lehrkräften als Ermöglichung und Begrenzung ‚Neuer Steuerung‘ – Eine empirische Rekonstruktion. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Festschrift für Klaus Harney* (S. 167-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster: Waxmann Verlag.
- Kühle, B. (2010). *Zentrale Lernstandserhebungen – Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung? Schulische Strategien beim Umgang mit Ergebnissen aus den Lernstandserhebungen 2004/2005 in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 795-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer Verlag.
- Kuper, H., & Hartung, V. (2007). Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 214-229.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007): *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, R. (2008). ‚Warum tun die das?‘ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loughran, J., & Kelchtermans, G. (2006). Special Issue: Teachers' lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2).
- Maier, U. (2009). *Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zur testbasierten Schulreform in Baden-Württemberg und Thüringen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maier, U. (2010). Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 112-128.
- McDiarmid, W. G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3. Aufl., S. 134-156). New York: Routledge.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Journal of Educational Research*, 28(4), 551-565.
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1998). The Political and the professional in education: An unnecessary conflict? *Journal of Education for Teaching*, 24(3), 205-219.
- Moss, D. M., Glenn, W. J., & Schwab, R. L. (Hrsg.) (2005). *Portrait of a profession: Teaching and teachers in the 21st century*. New York: Praeger.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt aus gesehen* (2. Aufl., S. 69-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olsen, B., & Sexton, D. (2009). Threat rigidity, school reform, and how teachers view their work inside current education policy contexts. *American Educational Research Journal*, 46(1), 9-44.
- Pant, A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008a). Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit länderübergreifenden Bildungsstandards. In E.-M. Lanckes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 245-260). Münster: Waxmann Verlag.
- Pant, A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008b). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption von Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.

- Pfaff, N., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2009). Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. Themenheft der: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 191-320.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 337-390). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricker, K. (2005). Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien: Innovationen in Schulen verstehen und fördern. In A. Hoffmann-Ocon, K. Koch & K. Ricker (Hrsg.), „*Und sie bewegt sich doch...*“. *Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht* (S. 103-117). Göttingen: Universitätsdrucke.
- Rogers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (3. Aufl., S. 732-755). New York: Routledge.
- Rothland, M., & Brüggemann, T. (2011). Professionalität und Lehrerkompetenz. In *Handbuch Erziehung*. Online-Fassung (erscheint 2011).
- Rowan, B., & Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schießl, O., Huber, F., & Hruza-Mayer, A. (1999). *Schule gestalten. Wege pädagogischer Schulentwicklung in Bayern*. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. Donauwörth: Auer Verlag.
- Schleicher, K. (2009). *Inclusive education in OECD countries: Seeing quality and equity of education systems through the prism of international comparisons*. Rendsburg. <http://www.comenius-regio-flip.de/uploads/media/Schleicher-Fachtag-09.pdf> [01.07.2011].
- Schönig, W. (2003). Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung. *Die deutsche Schule*, 95(4), 452-456.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann Verlag.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-97.
- Schwänke, U. (1976). Der niedergelassene Lehrer. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 28, 108-109.
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Hamburg: Kovac Verlag.
- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Sciulli, D. (2005). Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, 53(6), 915-942.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steins, G. (200). Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 185-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Storey, A. (2007). Cultural shifts in teaching: New workforce, new professionalism? *Curriculum Journal*, 18(3), 253-270.
- Storey, A. (2009). How fares the ‚New Professionalism‘ in schools? Findings from the ‚State of Nation‘ project. *Curriculum Journal*, 20(2), 121-138.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & White, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Svensson, L. G., & Evetts, J. (Hrsg.) (2003). Conceptual and comparative studies of continental and anglo-american professions. *Göteborg Studies in Sociology*, 129.
- Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Kaletzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 165-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(6), 809-824.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der „therapie“-orientierten pädagogischen Professionstheorie. In S. Gruehn, G. Kluchert & T. Koinzer (Hrsg.), *Was Schule macht. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag* (S. 15-29). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In L. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28, S. 151-170). Braunschweig.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448-471). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Terhart, E. (1998). Formalized codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2009). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Ein neues Steuerungsmodell für das Schulwesen? Forschungsstrategien und Ergebnisse der schulischen Governance-Forschung* (S. 255-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232-240). Münster: Waxmann Verlag.
- Timperley, H., & Robinsohn, V. (2000): Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management & Administration*, 28(1), 47-62.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- Valli, L., & Chanbliss, M. (2007). Creating classroom cultures: One teacher, two lessons, and a high-stakes test. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(1), 57-75.

- van Ackeren, I. (2007). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden*. Berlin: BMBF.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Winkler, C. (2009). Outputsteuerung und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte im belastenden Schulalltag. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 24/25(2/1), 29-42.
- Zlatkin-Troitschanskaja, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für
Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de