

Lischka-Schmidt, Richard

Academic profession, teaching profession, academic teacher education profession. Hochschulische Lehrerbildner:innen aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss an Parsons' Professionstheorie

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 104-124. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Lischka-Schmidt, Richard: Academic profession, teaching profession, academic teacher education profession. Hochschulische Lehrerbildner:innen aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss an Parsons' Professionstheorie - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 104-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328358 - DOI: 10.25656/01:32835; 10.35468/6156-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328358>

<https://doi.org/10.25656/01:32835>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der



Richard Lischka-Schmidt

***Academic profession, teaching profession,
academic teacher education profession:*
Hochschulische Lehrerbildner:innen
aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss
an Parsons' Professionstheorie**

Zusammenfassung

In der Professionsforschung werden Lehrerbildner:innen bisher lediglich randständig thematisiert. Der Beitrag skizziert daher auf Basis der Professionstheorien von Parsons, Oevermann und Helsper Kernelemente einer Theorie professionellen lehrerbildenden Handelns und geht hierbei von der These aus, dass die *teacher education profession* sowohl von Merkmalen der *academic* als auch der *teaching profession* konstituiert wird. Die genannten Professionstheorien werden dazu mit Blick auf die *teaching* und *academic profession* sondiert, bevor sie mit Blick auf die lehrerbildende Profession weiterentwickelt werden. Als zentral erweist sich hierbei die Einsicht, dass der Bezug von Lehrerbildner:innen auf den Forschungs- und Lehrgegenstand der Schule v. a. aufgrund ihrer schulbiographischen Erfahrungen strukturell für Diffusität anfällig ist. Dementsprechend sind Selbst-Reflexivität und das Verstehen des eigenen Falls entscheidend für professionelles lehrerbildendes Handeln.

Schlagnworte: Lehrerbildner:innen, Professionstheorie, Lehrer:innen-Profession, akademische Profession

Abstract

So far, professional research did not deal intensely with teacher educators. Based on Parsons', Oevermann's, and Helsper's theories of the professions, the paper outlines central elements of the professional action of teacher educators, which share characteristics with both the teaching and the academic profession. For this purpose, I explore the mentioned theories regarding the teaching and academic profession before elaborating them with respect to teacher educators. The structurally diffusing relation of teacher educators to the research and teaching

object of school turns out to be central. Accordingly, self-reflexivity and understanding one's own case are crucial for the professional action of teacher educators.

Keywords: teacher educators, theory of professions, teaching profession, academic profession

1 Problemaufriss

Der professionstheoretische Diskurs in der Schulpädagogik nimmt v. a. Lehrpersonen in den Blick. Es wird gefragt, wie sich Lehrpersonen professionalisieren, was ihre Professionalität ausmacht oder das professionelle Handeln strukturell kennzeichnet. Insbesondere unter der Perspektive der Professionalisierung geraten dann *mittelbar* die lehrerbildenden Hochschulen, das Lehramtsstudium und Lehrerbildner:innen in den Fokus. *Unmittelbar* sind sie jedoch bisher kaum Gegenstand der Professionsforschung, sowohl im deutschsprachigen Bereich (Terhart 2021, S. 30ff.; Schrittmesser 2020, S. 843, 848; Schratz 2015, S. 40) als auch international (Loughran 2014, S. 271). Analog dazu wird in der Professionsforschung zwar begründet, inwiefern Fallverstehen und Reflexivität für professionelles Handeln von Lehrpersonen und als Ziel der Lehrer:innenbildung konstitutiv sind (vgl. Helsper sowie Kramer i. d. B.). Offen ist jedoch, inwiefern Fallverstehen und Reflexivität für die Lehrerbildner:innen selbst relevant sind.

Diese Desiderate sind Anlass für den vorliegenden Beitrag. Innerhalb der „höchst heterogene[n; d. Vf.] Berufsgruppe“ (Schrittmesser 2020, S. 843) der Lehrerbildner:innen (auch Terhart 2021, S. 31; Schratz 2015, S. 41) liegt der Fokus dabei auf *hochschulischen* Lehrerbildner:innen; in einem weiten Verständnis sind damit alle Lehrenden an Hochschulen gemeint, deren Lehre (auch) an Lehramtsstudierende gerichtet ist.¹ Denn es ist zu vermuten, dass die Herausforderungen ihres Handelns anders gelagert sind als in den weiteren Phasen der Lehrer:innenbildung, die stärker in das schulische Setting eingebunden und in denen v. a. Lehrpersonen lehrerbildend tätig sind. Aus dem Feld der Professionstheorien wiederum wird für den vorliegenden Beitrag der strukturtheoretische Ansatz nach Werner Helsper und Ulrich Oevermann herausgegriffen. Beide befassen sich mit der Lehrer:innen-Profession, sodass sich nach Parallelisierungen und Weiterentwicklungen mit Blick auf die akademische und die lehrerbildende Profession fragen lässt; Oevermann disku-

1 Damit sind z. B. auch Lehrende gemeint, die fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende anbieten. Einige der im Text entfalteten Überlegungen treffen jedoch nicht auf all diese Lehrerbildner:innen in gleichem Maße zu, etwa weil Schule als Forschungsgegenstand unterschiedlich relevant ist und damit die strukturelle Anfälligkeit für Diffusität variiert. Auf solche Differenzierungen kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Eine weitere Frage ist, wer sich innerhalb der hier formal bestimmten Gruppe der Lehrerbildner:innen tatsächlich selbst als Lehrerbildner:in versteht.

tiert zudem die *academic profession* explizit und verspricht damit weitere Einsichten über hochschulische Lehrerbildner:innen. Daneben gründen die folgenden Überlegungen auf Talcott Parsons' Professionstheorie. Diese ist ebenfalls nicht speziell auf eine, sondern auf verschiedene Professionen gerichtet und bezieht sich insbesondere sowohl auf die *academic* als auch die *teaching profession*.²

Mit der Auswahl dieser professionstheoretischen Ansätze ist die grundlegende These des Aufsatzes verbunden, wonach die *teacher education profession*³ von den Charakteristika sowohl der *academic* als auch der *teaching profession* konstituiert wird. Darauf aufbauend ist es Ziel des Beitrages, Kernelemente einer Theorie professionellen Handelns hochschulischer Lehrerbildner:innen zu skizzieren.

Zunächst werden in Kap. 2 Grundzüge der Professionstheorie Parsons' dargestellt. Der strukturtheoretische Professionsansatz wird im Anschluss daran in Kap. 3 diskutiert, zunächst Oevermanns Überlegungen zur akademischen Profession, dann Oevermanns und Helpers Perspektive auf die Lehrer:innen-Profession. Nebenertrag dieser Ausführungen ist es, bisher nicht explizierte Parallelen zwischen den professionstheoretischen Ansätzen Oevermanns und Helpers einerseits und Parsons' andererseits herauszustellen. In Kap. 4 werden die entwickelten Kernelemente einer Theorie des professionellen lehrerbildenden Handelns zusammengefasst und mit Blick auf die Frage des Sammelbandes nach Reflexivität und Fallverstehen resümiert.

2 Lehrerbildner:innen in Parsons' Professionstheorie

2.1 Merkmale von Professionen und kognitive Rationalität als ihr Kernmerkmal

Parsons gilt als ein Klassiker innerhalb der Professionstheorie, der sich v. a. mit Merkmalen von Professionen befasst, die diese von anderen Berufen abgrenzen. Mit Blick auf die *teaching*, die *academic* und die *teacher education profession* sind folgende vier übergreifende Charakteristika von Professionen instruktiv (Lischka-Schmidt 2024, S. 230ff.; Kurtz 2019, S. 3ff.; Carvalho 2017, S. 71; Dick 2016, S. 10f.):

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv (Parsons 1978, S. 42ff., 1975, S. 270): Professionelle und Klient:innen bilden eine Gemeinschaft, verfolgen ein gemeinsames Ziel, ein „common enterprise“ (Parsons 1951, S. 465), etwa das Gesundwerden, und die Klientel muss aktiv an dessen Erreichung mitwirken.

2 Trotz dieser Auswahlentscheidungen könnten jedoch auch auf Basis anderer Professionstheorien und mit Blick auf die übrigen Phasen professionstheoretische Überlegungen zu Lehrerbildner:innen angestellt werden. Mit dem Beitrag ist somit kein Allgemeinheitsanspruch verbunden.

3 Die Begriffe ‚Profession‘, ‚Professionelle‘ und ‚professionell‘ werden hier in einem ‚vorläufigen‘ Sinn genutzt, ohne damit behaupten zu wollen, Lehrerbildner:innen seien eine Profession oder handeln immer professionell.

- Zentralwertbezug (Parsons 1975, S. 267): Professionen fungieren als Treuhänder für zentrale gesellschaftliche Werte, z. B. Recht.⁴
- Vermittlungsposition und Normalisierung (John 2008, S. 15; Parsons 1975, S. 258ff., 1951, S. 431): Professionen vermitteln „between two major aspects of our social structure“ (Parsons 1954, S. 381), etwa „between the world of sickness and of health“ (ebd., S. 381), und üben damit zusammenhängend eine soziale Kontrolle aus, indem sie erwünschte ‚Normalzustände‘ wiederherstellen.
- kognitive Rationalität (Parsons & Platt 1973, S. 230ff.; Parsons 1954, S. 376, 1951, S. 432, 1937, S. 365, 367): Mehr noch als andere Berufe (Parsons 1939, S. 459) sind Professionen durch ihre Wissensfundierung gekennzeichnet. Professionelle wissen mehr, als für ihr praktisches Handeln notwendig ist, nutzen wissenschaftliches Wissen für die Lösung praktischer Probleme, selektieren und kombinieren wissenschaftliches Wissen und ein Teil der Profession ist damit befasst, dieses Wissen weiterzuentwickeln. Anders formuliert sind Professionelle (idealtypisch) durch den Wert der kognitiven Rationalität geprägt (Parsons 1968, S. 536), der eine Orientierung an Standards der Wahrheit, Logik und Objektivität beschreibt; zugleich müssen sie diesen mit anderen Werten, Interessen, Ressourcen etc. austarieren. Dadurch, dass Professionelle kognitiv rational fundiert handeln, sind sie im Sinne des zweiten Merkmals immer auch Treuhänder kognitiver Rationalität.

Kognitive Rationalität ist das Kernmerkmal von Parsons' Professionstheorie. Es ist anders als die übrigen Merkmale im Lauf seines Schaffens durchgehend zentral für die Abgrenzung von Professionen gegenüber anderen Berufen. Darüber hinaus ist der Wert für seine gesamte Bildungssoziologie relevant (Lischka-Schmidt 2024, S. 259ff., 2023, S. 1116) und stellt daher inhaltlich wie theoriearchitektonisch das für Parsons konstitutive Merkmal der Professionen dar; das zeigt sich auch darin, dass sich die übrigen Merkmale letztlich aus dem Merkmal der kognitiven Rationalität ableiten lassen. Aufschlussreich ist es, Parsons' Professionstheorie im Verhältnis zu seiner Theorie der Hochschule zu betrachten. Für diese ist kognitive Rationalität von überragender Bedeutung für das Handeln der betreffenden Akteur:innen (Parsons & Platt 1968, S. I-3, I-14). Daher hängen Professionen und Hochschule (idealtypisch) eng zusammen (Kurtz 2019, S. 4f.). Professionelle müssen kognitiv rational handeln und sich entsprechende Wissensbestände, Fähigkeiten und Haltungen aneignen. An den Hochschulen wird wissenschaftliches Wissen hervorgebracht und verbreitet, wobei der Wert der kognitiven Rationalität im Idealfall Forschung wie Lehre durchdringt. Daher sind Hochschulen die gewissermaßen ‚geeignetste‘ Einrichtung für die Bildung Professioneller, weil sie hier am intensivsten mit dem Wert

4 Werte bezeichnen bei Parsons Handlungsstandards, also Standards, auf die im Handeln Bezug genommen werden kann, wenn verschiedene Handlungsoptionen zur Verfügung stehen (Lischka-Schmidt 2023, S. 1110).

der kognitiven Rationalität und mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert werden und sich beides umfassend aneignen können (Parsons 1978, S. 40f.).

2.2 *Academic, teaching und academic teacher education profession*

Parsons' allgemeine Ausführungen zu Professionen lassen sich nun für die *teaching*, die *academic* und schließlich die *teacher education profession* spezifizieren.⁵ Zunächst sollen die in Kap. 2.1 entfalteten Charakteristika für die *teaching profession* betrachtet werden (Lischka-Schmidt 2024, S. 240ff.):

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv: Schüler:innen müssen an den von den Professionellen initiierten Lern- und Bildungsprozessen mitwirken, da Lernen und Bildung nicht von außen zu erzwingen sind.⁶
- Zentralwertbezug: Lehrpersonen vermitteln, ggf. implizit, bestimmte Werte, etwa Leistung. Auch Bildung an sich kann als solch ein Wert verstanden werden (Parsons 1978, S. 46).
- Vermittlungsposition: Die Lehrer:innen-Profession vermittelt zwischen der Welt der Kinder oder Jugendlichen und der Welt der Erwachsenen und zielt darauf, erwünschte Fähigkeiten, Haltungen, Wissensbestände etc. der Erwachsenenwelt zu vermitteln (Parsons 1954, S. 381f.).
- kognitive Rationalität: Dieses Merkmal berührt verschiedene Ebenen des professionellen Handelns. Im Sinn des Zentralwertbezugs ist kognitive Rationalität *zum ersten* ein gesellschaftlich erwünschter Wert, den Lehrpersonen (implizit) Schüler:innen vermitteln, also zentraler Gegenstand schulischer Sozialisation (Parsons & Platt 1973, S. 211, 1968, S. I-14). *Zum zweiten* orientieren sich die Gegenstände des Lehrer:innenhandelns an kognitiver Rationalität; schulische Inhalte verweisen auf wissenschaftliche Gegenstände, Schulfächer auf wissenschaftliche Disziplinen (Wenzl 2020, S. 179). *Zum dritten* soll die Art und Weise, wie Lehrpersonen lehren, kognitiv rational orientiert sein (kritisch Parsons & Platt 1973, S. 246). Lehrpersonen sollen wissen und intersubjektiv begründen, warum sie handeln, wie sie handeln.⁷ In den kognitiv rationalen Komplex von Hochschule und Profession fügt sich somit die Schule ein: Es sind akademisch gebildete Professionelle, die an Schulen unterrichten und so zur kognitiv rationalen Prägung der Schule beitragen.

5 Parsons hat nicht alle der folgenden Überlegungen expliziert. Er hat sich zwar recht breit mit der *academic* sowie eher am Rande mit der *teaching profession* befasst, aber nicht in der hier vorgeschlagenen Systematik anhand der vier Merkmale; zur *teacher education profession* hat er sich nicht geäußert. Parsons' Ansatz wird hier also v. a. für Lehrpersonen und Lehrerbildner:innen ergänzt und weiterentwickelt.

6 Indem diese Mitwirkung stattfindet, kann von einem *common enterprise* ausgegangen werden. Es ist jedoch eine empirische Frage, inwiefern Schüler:innen und Lehrpersonen in der Schule tatsächlich die gleichen Ziele haben.

7 Während dies sowohl im strukturtheoretischen als auch in anderen Professionsansätzen herausgestellt wird, wird auf die Treuhänderschaft der Lehrpersonen für kognitive Rationalität und auf die entsprechende Sozialisation bisher nur am Rande verwiesen (Lischka-Schmidt 2024, S. 246f.).

Diese vier Merkmale können auch für die *academic profession* spezifiziert werden, unter der Parsons solche Hochschullehrenden fasst, die sowohl forschen als auch lehren (Parsons & Platt 1973, S. 109f., 1968, S. I-6; so auch Carvalho 2017, S. 68):

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv: Grundsätzlich analog zur Schule sind die in Hochschulen stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse auf die Mitwirkung der Studierenden angewiesen. Sie müssen sich selbst aktiv bestimmte Fähigkeiten, Wissensbestände etc. aneignen; dabei spielt i. d. R. Selbsttätigkeit eine größere Rolle als in der Schule, korrespondierend dazu die Unterstützung durch die Professionellen eine geringere.
- Zentralwertbezug: Die *academic profession* ist in der Gesellschaft Treuhänder für den Wert der kognitiven Rationalität gegenüber anderen Werten und Interessen (Parsons 1975, S. 272; Parsons & Platt 1973, S. 123).
- Vermittlungsposition: Die *academic profession* vermittelt zwischen der Welt des reinen Wissens und einerseits dem Alltagswissen von Studierenden sowie andererseits dem Alltagswissen anderer Gesellschaftsmitglieder und den Fragen und Problemen einer Gesellschaft insgesamt, für deren Bearbeitung wissenschaftliches Wissen relevant ist.
- kognitive Rationalität: Stärker als alle anderen Professionen ist die *academic profession* an kognitiver Rationalität orientiert (Parsons & Platt 1973, S. 141; Parsons 1968, S. 539), auch wenn sie keinen Absolutheitsanspruch hat, weil in der Lehre z. B. curriculare Vorgaben bestehen und Forschung von Ausschreibungen und bildungspolitischen Themensetzungen abhängen kann. Ähnlich wie im Fall der Lehrer:innen-Profession hat kognitive Rationalität in mehreren Hinsichten eine Relevanz für die *academic profession*. Auch Hochschullehrende bahnen bei Studierenden eine Sozialisation in Richtung dieses Werts an (Parsons & Platt 1973, S. 184). Die Gegenstände der Lehre sind ebenfalls kognitiv rational konstituiert, außerdem sollte die Art und Weise der Lehre rational begründet sein. Forschung, die Generierung und Überprüfung von Erkenntnissen, stellt gegenüber der Lehrer:innen-Profession das Proprium der *academic profession* dar (Wenzl 2022, S. 41; Parsons & Platt 1973, S. 246;). Hierbei hat der Wert der kognitiven Rationalität idealtypisch nahezu uneingeschränkte Gültigkeit (Parsons & Platt 1968, S. I-14).

Aufgrund der eminenten Bedeutung kognitiver Rationalität für die *academic profession* erscheint sie bei Parsons (1937, S. 367) als „nucleus of the cluster of the professions“, so wie sie auch heute noch aufgrund ihrer Rolle als Wissensproduzentin für die anderen Professionen als „meta-profession“ (Carvalho 2017, S. 68, 70, 72) angesehen wird. Hierin liegt der Kontrast zu den *applied* oder *practical professions* (Parsons 1968, S. 537, 1937, S. 367), die auf Basis kognitiver Rationalität und entsprechenden Wissens nicht-wissenschaftliche Probleme lösen, aber nicht selbst Wissen hervorbringen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die *applied professions* als Klientel bestimmter Teile der *academic profession* auffassen.

Sofern sie forschen und lehren, treffen für *Lehrerbildner:innen* grundsätzlich die eben entfalteten Charakteristika der *academic profession* zu und lassen sich weiter konkretisieren. Denn konstitutiv für Lehrerbildner:innen – und analog für andere professionsbildende *academic professions* – ist, dass die *teaching profession* (in unterschiedlichem Maße) Referenzpunkt sowohl für die Forschung als auch für die Lehre ist; mit Bezug auf Letzteres werden sie daher auch als „Lehrende zweiter Ordnung“ (Schrittesser 2020, S. 845) bezeichnet, weil sie als Lehrende in der Hochschule zukünftig in der Schule Lehrenden das Lehren lehren. Im Detail impliziert dies für professionelles lehrerbildendes Handeln Folgendes:

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv: Wie im Fall der *teaching* und der *academic profession* müssen Lehrerbildner:innen Angebote für Lern- und Bildungsprozesse machen und Lehramtsstudierende sich damit aktiv auseinandersetzen. Ob die Beteiligten sich hierbei einem *common enterprise* verpflichtet fühlen, dürfte sich stark unterscheiden, gerade wegen des Referenzpunkts Schule bzw. *teaching profession*. In der Lehrer:innenbildung kann sich das *enterprise* z. B. darauf beziehen, Lehrperson, Fachwissenschaftler:in oder Pädagog:in zu werden. Folgt man Parsons, verunmöglichen solche Ziel-Differenzen faktisch das professionelle Handeln. Anders formuliert müssten sie Einsatzpunkt für die Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen sein, um ein *common enterprise* herzustellen.
- Zentralwertbezug und kognitive Rationalität: *Einerseits* muss kognitive Rationalität für Lehrerbildner:innen und damit die Lehre eine sehr hohe Relevanz haben, damit Lehramtsstudierende diesen Wert umfassend erfahren und dann selbst dazu beitragen, dass Schüler:innen diesen Wert kennenlernen. Kognitive Rationalität muss damit für die *teacher education profession* so relevant sein wie für die *academic profession* insgesamt und relevanter als für andere professionsbezogene *academic professions*. Letztere üben nicht in vergleichbarer Weise eine Treuhänderschaft für kognitive Rationalität aus. Deren Klientel, andere Professionen, soll zwar ebenfalls an kognitiver Rationalität orientiert handeln, diese Professionen müssen bei ihrer Klientel jedoch nicht eine Orientierung an kognitiver Rationalität anbahnen bzw. systematisch Wissen vermitteln. Für Lehrpersonen ist gerade dies der Fall. Ihre Tätigkeit ist „durch einen *herausgehobenen Wissenschaftlichkeitsanspruch* gekennzeichnet“ (Wenzl 2020, S. 189, Herv. i. Orig.), insofern „*wissenschaftliches Wissen selbst der wesentliche Inhalt* ihrer alltäglichen Berufspraxis“ (ebd., S. 189, Herv. i. Orig.) ist; sie wenden, anders als etwa Ärzt:innen, wissenschaftliches Wissen nicht bloß an (ebd., S. 201). Lehrerbildner:innen sind damit in gesteigerter Weise Treuhänder kognitiver Rationalität und werden zu treuhänderischen Multiplikator:innen kognitiver Rationalität. Um den Bezug auf diesen Wert und damit die Gemeinsamkeit mit der *academic profession* zu akzentuieren, kann die Lehrerbildner:innen-Profession als ‚*academic teacher education profession*‘ charakterisiert werden. *Andererseits* sind Lehrerbildner:innen in dieser Treuhänderschaft für kognitive Rationalität herausgefordert. Erwartungen hinsichtlich einer Nützlichkeit oder

Anwendbarkeit der akademischen Bildung bzw. wissenschaftlichen Wissens über Schule laufen einer rein kognitiv rationalen Auseinandersetzung mit Schule, einer puren Aufklärung über die Sache zuwider. Lehrerbildner:innen sind also damit konfrontiert, dass die Bedeutung kognitiver Rationalität für Schule, Lehrpersonen und Lehrerbildner:innen infrage gestellt wird (Helsper 2020, S. 184; Scheid & Wenzl 2020, S. V).

- Vermittlungsposition: Die besondere Rolle kognitiver Rationalität korrespondiert mit der Vermittlungsleistung von Lehrerbildner:innen. Die Lehrerbildner:innen-Profession ist nicht nur wie die *academic profession* damit befasst, zwischen der Welt des wissenschaftlichen und des Alltagswissens v. a. der Lehramtsstudierenden zu vermitteln, sondern muss Lehramtsstudierende selbst zu Repräsentant:innen und Vermittler:innen der akademischen Welt, ihrer Fächer und Fachinhalte machen (Wenzl 2020, S. 209; Scheid 2019, S. 12).

All dies zusammenfassend lässt sich von einer *ambivalenten multiplikatorischen Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft* als Charakteristikum der *teacher education profession* sprechen, die sich aus ihrer Verwobenheit sowohl mit der *teaching* und der *academic profession* ergibt: Lehrerbildner:innen befinden sich „both inside and outside the ivory tower“ (Loughran 2014, S. 274).⁸ Ambivalent ist die Treuhänderschaft, weil sie einerseits für die *teacher education profession*, professionstheoretisch-idealisiert betrachtet, gesteigert ist, aber zugleich immer wieder infrage gestellt wird.

Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, dass Parsons' Professionstheorie als eine eher idealisierende, präskriptive Beschreibung professionellen Handelns betrachtet werden kann (Lischka-Schmidt 2024, S. 247ff.; John 2008, S. 16).⁹ Trotz empirischer Abweichungen von diesem Ideal stellen seine idealtypischen Merkmale von Professionen, v. a. die kognitiv rationale Fundierung von Professionen hinsichtlich Wissen und Haltung (Carvalho 2017, S. 64; Dick 2016, S. 13f.), auch heute noch bemühte Charakteristika von Professionen dar. Insofern wird zwar immer wieder kritisch darauf hingewiesen, dass die Diskussion um einen Merkmalskatalog, der Professionen von anderen Berufen abgrenzt, müßig ist (Dick 2016, S. 19f.) – mindestens implizit sind solche Merkmale aber weiterhin relevant, was ihre Triftigkeit zur Bestimmung professionellen Handelns bzw. zur Konzeptualisierung von Professionalisierung und Professionalität unterstreicht (John 2008, S. 12).

8 Mit Wenzl (2020, S. 202) lässt sich diese Ambivalenz auch so formulieren, dass das Lehramtsstudium „den Zweck hat, auf einen Beruf vorzubereiten, dessen Berufspraxis selbst der zweckfreien Erkenntnisorientierung dient“ (Herv. i. Orig.).

9 Implizit Parsons und explizit die heutige Professionsforschung argumentieren also durchaus normativ, dass Wissenschaftlichkeit und Forschungsbezug von Lehrerbildner:innen wünschenswert sind (Lischka-Schmidt 2023, S. 1119; Schrittemser 2020, S. 845; Schratz 2015, S. 42). Hierbei ist Forschung für Lehrerbildner:innen zwar auch wichtig, um fundierte Kenntnisse über Schule zu erlangen oder zu generieren (Loughran 2014, S. 277) – aus Parsons' Sicht wäre die implizite sozialisatorische Dimension der Aneignung einer kognitiv rationalen Haltung jedoch wichtiger.

3 Lehrerbildner:innen im strukturtheoretischen Professionsansatz

3.1 Akademische und Lehrerbildner:innen-Profession in Oevermanns Professionstheorie

Ulrich Oevermanns Professionstheorie ähnelt in einigen Aspekten der von Parsons.¹⁰ Wie Professionen bei Parsons eine Vermittlerrolle einnehmen, so besteht professionelles Handeln bei Oevermann (1996, S. 80) „wesentlich in der Vermittlung von Theorie und Praxis“ bzw. in der „wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“. Aufgabe von Professionellen ist es demnach, das Tun der Lebenspraxis insbesondere in Krisen zu rekonstruieren und einer Geltungsprüfung zu unterziehen. Im Gegensatz zu einer direkten lebenspraktischen Entscheidung, die der in dieser Lebenspraxis verhafteten Klientel vorbehalten ist, liegt der Kern professionellen Handelns also in der stellvertretenden Krisenlösung (Oevermann 2002, S. 23) bzw. der nachträglichen, simulierten oder gedanklichen „Bearbeitung von Geltungsansprüchen von [...] Problemlösungsmustern der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 84). Weil Professionelle mit *nachträglichen* und *stellvertretenden* Geltungsprüfungen befasst sind, muss eine „methodisch gesicherte Expertise der stellvertretenden Problemlösung“ (Oevermann 2002, S. 24) vorhanden sein, müssen sich Professionelle „auf eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen“ (Oevermann 1996, S. 124) können. Dies spezifiziert Parsons' Bestimmung, dass der professionelle Handlungsmodus ein kognitiv rationaler ist. Oevermann (2005, S. 26f., 2002, S. 23, 1996, S. 88) formuliert zunächst zwei zentrale Bereiche professionalisierungsbedürftigen Handelns, in denen es zum einen um die Wiederherstellung von Recht und Gerechtigkeit geht und zum anderen um die Wiederherstellung der körperlichen und psychischen Integrität. Wie bei Parsons ist also die Wiederherstellung bestimmter ‚Normalzustände‘ und damit eine Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft kennzeichnend für Professionen (John 2008, S. 16; Oevermann 1996, S. 91f.). Die sich in diesen beiden Professionsbereichen vollziehenden Geltungsüberprüfungen entwickeln eine Art Eigendynamik, weswegen sich ein damit befasster eigener, d. h. dritter Bereich professionalisierungsbedürftigen Handelns bildet, die Wissenschaft (Oevermann 2005, S. 27, 2002, S. 23f., 1996, S. 88). Diese ist folglich mit der „Erzeugung und [...] Gewährleistung der Geltung von Wissen“ (Oevermann 2005, S. 27) bzw. der Prüfung der „Geltung von Weltbildern, Werten, Normalitätentwürfen und Theorien“ (Oevermann 1996, S. 93, Herv. get.) befasst und bildet eine „Mutter“-Struktur“ (ebd., S. 94) für die beiden anderen Professionsbereiche, indem sie „jenen Tätigkeiten eine zu deren Beförderung wichtige Begründungsbasis“ (ebd.,

10 Da Oevermann in zwei der drei hier bemühten Texte allgemein wenig explizite Belege angegeben und demnach kaum auf konkrete Texte von Parsons verwiesen hat, ist nicht feststellbar, welche Einsichten Oevermann von Parsons bewusst übernimmt und welche unwissentlich. Zumindest nennt er Parsons an einigen Stellen namentlich (Oevermann 2002, S. 40, 1996, S. 70, 109).

S. 94) liefert. Damit wird die *academic profession* wie bei Parsons zu einer Meta- oder Leitprofession: Sie setzt sich noch stärker damit auseinander, womit Professionen allgemein befasst sind, mit Geltungsfragen bzw. kognitiver Rationalität. Sie bearbeitet diese Geltungsfragen in umfassender Weise und präfiguriert damit die Bearbeitung der Geltungsfragen durch die anderen Professionen, und ist korrespondierend dazu in gesteigerter Weise Treuhänder kognitiver Rationalität. Auch Oevermann betont daher die Notwendigkeit einer akademischen Bildung und Sozialisation der Professionellen (ebd., S. 97, 125).

Wissenschaft bzw. die *academic profession* ist deshalb professionalisierungsbedürftig, weil Wissenschaftler:innen vor der Herausforderung stehen, sowohl unpersonlich-spezifisch als auch als ganze Person bzw. diffus handeln zu lernen und sich sozialisatorisch einen entsprechenden Habitus anzueignen (Oevermann 2005, S. 17, 34, 41, 1996, S. 98, 109). Denn Wissenschaft erfordert strukturell einerseits ein von Interessen, Überzeugungen und Werten abstrahiertes bzw. neutrales Handeln (Oevermann 1996, S. 99), eine distanzierte, sachliche und methodisierte Auseinandersetzung mit der Sache, und andererseits eine leidenschaftliche Einlassung auf die Sache, Offenheit für Neues und nicht methodisch-routiniertes Denken (ebd., S. 101, 105f.). Wissenschaft verlangt darüber hinaus eine vollkommene Praxisenthobenheit einerseits – etwa um im Dienste der Erkenntnis scheitern, hinterfragen oder kritisieren zu können oder Entsprechendes zu simulieren, was der durch Routine und Bewährtes gekennzeichneten Lebenspraxis zuwiderläuft –, wird aber andererseits durch diese Lebenspraxis konstituiert und von Forschenden betrieben, die selbst einer Lebenspraxis und -geschichte verhaftet sind (Oevermann 2005, S. 28ff., 2002, S. 27, 1996, S. 135).¹¹

Bis hierhin lassen sich Oevermanns und Parsons' Professionsansätze wie folgt vergleichen: Beide akzentuieren kognitive Rationalität und die Vermittlungsposition bzw. Normalisierungsleistung von Professionen. Sie besondern ferner die *academic profession* durch ihre kognitiv rationale Prägung. Während jedoch erst in der Weiterführung von Parsons für die *teacher education profession* Widersprüchlichkeiten und Relativierungen kognitiver Rationalität thematisch werden, sind sie bei Oevermann für die *academic profession* grundsätzlich angelegt.

Ein weiterer Unterschied zwischen Oevermann und Parsons liegt darin, dass Letzterer die hochschulische Lehrtätigkeit als Teil des professionellen Handelns durchgehend mitberücksichtigt, während Oevermann diese teilweise ausblendet. Professionalisierungsbedürftig sei v. a. die Forschung (Oevermann 2005, S. 29). Für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen ergibt sich die Professionalisierungsbedürftigkeit dementsprechend nicht aus der Dimension der Wissens- und Normenvermittlung, sondern ausschließlich aus der impliziten (quasi-)therapeutischen Dimension (Oevermann 1996, S. 150), weil pädagogisches Handeln

11 Wie bei Parsons lassen sich Oevermanns Ausführungen als zu idealistisch kritisieren, worauf er auch selbst hinweist (Oevermann 1996, S. 103f., 106).

„nicht ausschließlich als eine spezifische Rollenbeziehung funktioniert“ (Oevermann 2002, S. 39). Diese Dimension entfällt laut Oevermann (1996, S. 166f.) in der Hochschullehre – und damit auch deren Professionalisierungsbedürftigkeit. Lehre ist aus dieser Sicht nicht um ein widersprüchlich diffus-spezifisches Arbeitsbündnis zentriert (ebd., S. 166f.), während Forschende mit ihrer eigenen diffus-spezifischen Beziehung zur Forschung und zu Forschungsgegenständen konfrontiert sind. Diese Auffassung lässt sich jedoch kritisch sehen; auch Oevermann (2002, S. 47ff.) formuliert an anderer Stelle, dass pädagogisches Handeln auch nach Ende der Adoleszenzkrise z.T. professionalisierungsbedürftig sei (vgl. auch Kramer i. d. B.). Das Arbeitsbündnis verändere sich zwar strukturell, doch Wissensvermittlung und Bildungsprozesse würden weiterhin potenziell die ganze Person betreffen, Routinen unterbrechen und Krisen auslösen, die mit Unterstützung der Lehrenden bewältigt werden (ebd., S. 48). Daher ist auch für die Hochschullehre von einer – wenn auch relativierten – (quasi-)therapeutischen Dimension und einer Professionalisierungsbedürftigkeit auszugehen.

In der Weiterentwicklung Oevermanns ist mit Blick auf die Forschung eine besondere Professionalisierungsbedürftigkeit hinsichtlich des Verhältnisses von Spezifität und Diffusität auszumachen. Zum einen ist das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis für Lehrerbildner:innen ein besonderes, wie bereits bei Parsons angedeutet. Denn das Forschungsfeld der Schule, das die entsprechenden Wissenschaften konstituiert, lässt sich als eine Lebenspraxis nach Oevermann (2002, S. 26, 1996, S. 75, 101ff.) verstehen, die an Routine orientiert ist.¹² Daher wird zwischen schulischen, politischen und hochschulischen Akteur:innen um den Wert einer diese Praxis irritierenden Wissenschaft gerungen. Zum anderen erscheint das Verhältnis von spezifischem und diffusem Handeln im Fall von Lehrerbildner:innen besonders virulent. Anders als es in anderen Wissenschaften der Fall ist, dürfte die Anfälligkeit für Diffusität höher sein, weil mit dem Forschungsgegenstand Schule immer eine intensive biographische Erfahrung verbunden ist.¹³ Sich von den persönlichen Überzeugungen zu distanzieren, die man v. a. als Schüler:in erworben hat, ist dadurch schwieriger. Hinzu kommt die normative Aufgeladenheit der lehrerbildenden Disziplinen (Bohl et al. 2015, S. 73f.), sodass Überzeugungen, Werte etc. schwieriger auszublenden sind.

Insgesamt lassen sich Lehrerbildner:innen mit Oevermann wie bei Parsons grundsätzlich als Teil der *academic profession* auffassen, deren berufliche Handlungsstruktur jedoch mit Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis eine besondere

12 Dies gilt nicht exklusiv für Lehrerbildner:innen, da auch andere *academic professions* Phänomene der Lebenspraxis zum Gegenstand haben.

13 Ähnlich wie bei Ärzt:innen, die Angehörige behandeln, „das Moment der Spezifität nur schwer einzuhalten wäre“ (Oevermann 2002, S. 35). Diese Anfälligkeit für Diffusität ist jedoch nur gegeben, wenn Schule tatsächlich Forschungsgegenstand der Lehrerbildner:innen ist, was etwa für lehrerbildende Fachwissenschaftler:innen weniger zutrifft.

ist. Erstens bestätigt sich mit Oevermann das bei Parsons herausgearbeitete Merkmal der ambivalenten multiplikatorischen Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft. Damit wird der umfassende Diskurs zum sog. Theorie-Praxis-Verhältnis oder ‚-Problem‘ der Lehrer:innenbildung professionstheoretisch als ein Strukturmerkmal des beruflichen Handelns von Lehrerbildner:innen reformuliert. Darüber hinaus kann mit Oevermann ein zweites zentrales Charakteristikum von Lehrerbildner:innen benannt werden, die *für Diffusität anfällige Einheit von Diffusität und Spezifität*. Das heißt, die bei Oevermann grundsätzlich als ambivalent gesehene Einheit von Diffusität und Spezifität im wissenschaftlichen Handeln ist im Fall von Lehrerbildner:innen strukturell für Diffusität anfällig. Hieraus ergibt sich die gesteigerte Professionalisierungsbedürftigkeit lehrerbildenden Handelns, diese Diffusitätsanfälligkeit zu kontrollieren und reflektieren – und dies trifft auch für die Lehre zu. Denn in der Lehre ist Spezifität ebenfalls herausgefordert, weil Lehramtsstudierende (wie Lehrende) biographisch bestimmte Überzeugungen über Schule gewonnen haben und sich die normative Aufgeladenheit der Pädagogik und Didaktik in der v. a. pädagogischen und fachdidaktischen Lehre niederschlägt. Diese Überzeugungen, Normen u. Ä. in Bezug auf Schule, sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden, wissenschaftlich zu reflektieren, wäre Kennzeichen professionellen lehrerbildenden Handelns und aus Perspektive der künftigen Lehrpersonen wünschenswert für deren Professionalisierung (Helsper 2018, S. 133f.). Dabei müsste es zunächst darum gehen, sich der eigenen normativen Überzeugungen, ihrer biographischen Genese, ihres Einflusses auf das Handeln als Dozent:in bzw. Lehrperson bewusst zu werden, um im Folgenden wissenschaftlich fundiert über die Angemessenheit der eigenen Normen nachzudenken. (Wissenschaftliches) Reflektieren und Verstehen des eigenen Falls können folglich dazu beitragen, die strukturell naheliegende Neigung zu Diffusität einzufangen.

3.2 Lehrer:innen- und Lehrerbildner:innen-Profession in Helspers und Oevermanns Professionstheorie

Werner Helsper (2020, 2016) gründet seine professionstheoretischen Überlegungen auf Oevermann und entwickelt sie in Bezug auf das Lehrer:innenhandeln und deren antinomische Handlungsstruktur weiter. Im Lehrer:innenhandeln geht es nach Helsper zwar nicht wie bei anderen Professionellen um die *Wiederherstellung* einer durch Krise herausgeforderten Autonomie (Oevermann 2005, S. 24), aber um die Herstellung oder Unterstützung der zukünftigen lebenspraktischen Autonomie der Schüler:innen (Helsper 2016, S. 108). Dazu dient die Vermittlung von Wissen und Normen. Dies ist v. a. dann fruchtbar, wenn Schüler:innen in ihren bestehenden Routinen, Handlungs- und Denkstrukturen irritiert werden (Oevermann 1996, S. 157), weshalb Lehrer:innen als Kriseninitiator:innen tätig sind (Helsper 2020, S. 180, 2016, S. 109). Erfolgreich kann Lehrer:innenhandeln dabei nur durch die Etablierung eines Arbeitsbündnisses sein, also durch die be-

reits von Parsons als notwendig gesehene Mitwirkung der Schüler:innen (Helsper 2020, S. 180; Oevermann 2005, S. 25).

Lehrpersonen bedürfen einer doppelten Professionalisierung, einer wissenschaftlichen und einer praktischen (Helsper 2020, S. 182, 2001; Oevermann 2002, S. 28f.), weil sie sowohl über einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch ein praktisches Können verfügen müssen.¹⁴ Der damit verbundene Zweiklang von standardisiertem und einzelfallbezogenem Handeln (Oevermann 2002, S. 30f.) verweist darauf, dass die Handlungsstruktur von Lehrpersonen als antinomisch verfasst angesehen wird. Helsper (2016, S. 111ff.) formuliert dementsprechend eine Reihe von Antinomien, die pädagogisches Handeln kennzeichnen.

Helspers und Oevermanns Theorie professionellen Lehrer:innenhandelns präfiguriert einerseits zentrale Strukturmerkmale der Profession der Lehrerbildner:innen, weil sie Anforderungen an die Professionalisierung der zukünftigen Lehrpersonen durch die Hochschule und damit an Lehrerbildner:innen formuliert (Helsper 2020, S. 182f., 2001). Andererseits ist Helspers und Oevermanns Theorie instruktiv, sofern sich in ihrer Weiterentwicklung Strukturmerkmale der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen mit der Interaktion zwischen Lehrerbildner:innen und Studierenden parallelisieren lassen.¹⁵ Im Folgenden werden professionstheoretische Einsichten über Lehrerbildner:innen aus diesen beiden Perspektiven formuliert. Aus der ersten Perspektive lassen sich vier Merkmale ableiten:

- Lehrerbildner:innen zielen auf die *Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus* bei Lehramtsstudierenden (Helsper 2020, S. 182, 2016, S. 107, 2001, S. 11; allgemeiner Oevermann 2005, S. 39f.), was eine *Vermittlung von wissenschaftlichen Wissen und Normen* impliziert. Im Rückgriff auf Parsons wäre die zentrale zu vermittelnde Norm *kognitive Rationalität* und eine Verinnerlichung dieser Norm wäre konstitutiv für einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus.
- Wenn Professionen mit der stellvertretenden Krisenlösung und der Wiederherstellung der Autonomie der Klientel betraut sind und Lehrpersonen auf eine Herstellung prospektiver *lebenspraktischer Autonomie* zielen, dann zielen Lehrerbildner:innen auf die *Herstellung einer prospektiven berufspraktischen Autonomie*. Es geht darum, die zukünftigen Professionellen dazu zu befähigen, die in der Interaktion mit ihrer Klientel auftretenden Geltungsfragen wissenschaftlich fundiert bearbeiten zu können.
- Weil das Lehrer:innenhandeln v. a. im Auslösen von Krisen bei Schüler:innen und deren Bewältigung besteht, müssen Lehrerbildner:innen darauf zielen, dass Lehramtsstudierende Prozesse der Krisenauslösung und der Bearbeitung dieser Krisen durch die Schüler:innen rekonstruieren können. Es geht also um die *Her-*

¹⁴ Die Idee solch einer doppelten Professionalisierung bzw. eines doppelten professionellen Wissens formuliert bereits Parsons (1975, S. 268; Parsons & Platt 1973, S. 257f.).

¹⁵ Eine ähnliche Parallelisierung findet sich in der Erwachsenenbildung (Dinkelaker 2021, S. 168, 179).

stellung einer prospektiven Fähigkeit zur Rekonstruktion von Krisenauslösung und -bearbeitung.

- *Kriseninitiation und deren stellvertretend unterstützte Bewältigung* ist des Weiteren ein Ziel lehrerbildenden Handelns, um Wissensbestände, Überzeugungen, Normalitätsvorstellungen usw. der Lehramtsstudierenden selbst in Bezug etwa auf die fachlichen Gegenstände oder die Schule zu irritieren. Wie oben umrissen, haben auch Lehramtsstudierende mehr als ein Jahrzehnt – tendenziell eher positive (Helsper 2018, S. 123f.) – Erfahrungen mit Schule gemacht und praktisches Wissen und Überzeugungen ausgebildet (Junge & Siegert 2021, S. 160; Loughran 2014, S. 276f.). Diese zu reflektieren, erscheint professionalisierungsrelevant und trägt zur Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus bei (Junge & Siegert 2021, S. 161, 166, 168; Helsper 2018, S. 129ff.).

Damit sind Merkmale des Handelns von Lehrerbildner:innen umrissen, die sich auf die Ziele ihres Handelns mit der Klientel beziehen und sich v. a. aus dem zukünftigen Tätigkeitsfeld der Lehrpersonen ergeben; diese dürften für alle Professionsbildner:innen in ähnlicher Weise relevant sein.¹⁶

Mit Blick auf die konkrete Interaktion der Lehrerbildner:innen und Lehramtsstudierenden und damit auf die zweite oben formulierte Perspektive ist die Herstellung eines *Arbeitsbündnisses* im Sinne der Mitwirkung an den von den Lehrerbildner:innen initiierten Lern-, Bildungs- oder Sozialisationsprozessen eine wesentliche Aufgabe von Lehrerbildner:innen. Dabei handelt es sich um ein zweistelliges Arbeitsbündnis: mit einzelnen Studierenden sowie Seminargruppen, Vorlesungsplena etc. Wie bereits oben in Kap. 2.1 angedeutet, haben hochschulische Arbeitsbündnisse dabei eine andere Qualität als schulische oder therapeutische. Auch sie sind zwar von einer *ambivalenten* Einheit aus diffusen und spezifischen Anteilen gekennzeichnet. Die Diffusität ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse die gesamte Person betreffen und an die Lebenspraxis dieser Personen anschließen müssen; mit Blick auf die notwendige Reflexion der eigenen Schulbiographie wäre lehrerbildendes Handeln verstärkt diffus orientiert, was jedoch entgrenzend und damit problematisch sein kann (Junge & Siegert 2021, S. 164). Zugleich diffundieren die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden grundsätzlich weniger, da, wie bereits Oevermann bemerkt, Studierende i. d. R. zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik unterscheiden, also den Rahmen rollenförmiger, formaler, strikt thematisch bezogener Interaktion wahren können. Zudem beziehen sich die Interventionen der Professionellen auf im Vergleich zur Schule autonomere Individuen, die mit potenziell diffundierend-entgrenzenden Interventionen besser umgehen können.

16 Hier wie im Folgenden könnten Bildungsgehalt und Eigenwert des Studiums als zu hintergründig erscheinen – sie ergeben sich jedoch aus der multiplikatoren Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft.

Bei der Betrachtung der Helsper'schen Antinomien in ihrer Relevanz für die Lehrerbildner:innen-Studierenden-Interaktion werden damit die Nähe- und die Autonomieantinomie relevant, auch als Unterschied zur Schule. Trotz mancher Gegentendenzen ist von weniger widersprüchlichen Handlungsanforderungen auszugehen, da die *Distanz* gegenüber der Nähe und die *Autonomie* gegenüber der Heteronomie *strukturell einen Primat* innehat.¹⁷ Studierende sind, wie bereits angedeutet, grundsätzlich autonom und sie sind nicht in einer Situation, in der ihre Autonomie, wie im Fall der Therapie, bedroht ist. In diesem Zusammenhang kann auch das Fehlen eines Äquivalents zur Schulpflicht kaum überschätzt werden. Hochschullehre konstituiert sich durch die (wenngleich idealtypische)¹⁸ Annahme, dass Studierende freiwillig studieren, daher über Motivation, Interesse etc. verfügen und sich in einer autonomen Entscheidung in die Interaktion mit Lehrerbildner:innen begeben (Wenzl 2022, S. 49f.).

Die weiteren Antinomien leuchten in ihrer Relevanz für das Handeln von Lehrerbildner:innen ebenfalls ein:¹⁹

- Eng an das eben Entfaltete schließt an, dass *Asymmetrie* gegenüber Symmetrie *relativiert* ist. Zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrerbildner:innen besteht zwar eine gewisse Asymmetrie, bedingt etwa durch den Vorsprung an Wissen und die andere formale Position. Diese dürfte aber geringer ausfallen als in der Schule. Dementsprechend zeigt sich empirisch, wie die Idee eines Austauschs unter Gleichen in der Hochschullehre präsenter ist als im Schulunterricht, weil jene bspw. keine Pflicht zur Gesprächsbeteiligung institutionalisiert hat (Wenzl 2022, S. 47ff.) und das Rederecht partizipativ verteilt wird (ebd., S. 55f.); nichtsdestotrotz bleiben die Interaktionen von Asymmetrie gekennzeichnet (ebd., S. 57).
- Lehrerbildner:innen sind ebenfalls mit einer *Organisationsantinomie* befasst, insofern es curriculare und organisatorische Vorgaben zu Inhalten, Zeiten etc. der Lehre gibt – im Vergleich zur Schule sind solche Vorgaben jedoch reduziert.
- Ebenfalls relevant ist die *Differenzierungsantinomie*. Beispielsweise hinsichtlich oben erwähnter Normalitätsvorstellungen über Schule, ihrer Studienwahlmotivation oder ihrer ökonomischen Bedingungen unterscheiden sich Lehramtsstudierende, was ein differenziertes Angebot der Lehrerbildner:innen erfordern würde.

17 Während Helsper (2022, S. 62) für Grundschullehrpersonen also feststellt, dass diese „in die partikular-individuellen und die diffus-emotionalen Bezüge deutlicher als Lehrer:innen der Sekundarstufen involviert sind“, wird hier für Lehrerbildner:innen umgekehrt argumentiert, dass diese darin weniger deutlich involviert sind und sich damit die entsprechenden Antinomien relativieren.

18 Es gilt also auch hier Overmanns (1996, S. 103f.) konstatierte Widersprüchlichkeit der Professionsstruktur, die zugleich ein Professionsideal darstellt.

19 Ungewissheits-, Praxis- und Vertrauensantinomie erscheinen noch fragloser auch für Lehrerbildner:innen relevant, sodass auf Ausführungen dazu verzichtet wird.

- Das führt zur *Subsumtionsantinomie*. Ähnlich wie Lehrpersonen müssen Lehrerbildner:innen die Lehr-Lern-Interaktion mit Studierenden *auch* einzelfalllogisch wahrnehmen und reflektieren.
- Mit der *Sachantinomie* lässt sich das oben erwähnte Merkmal der ambivalenten multiplikatoren Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft reformulieren.
- Eine nähere Betrachtung verdient schließlich die *Begründungsantinomie*. Denn es ist ein Charakteristikum für Lehrerbildner:innen, dass ihre Klientel später in gewisser Weise Ähnliches tut, wie sie selbst: Lern- oder Bildungsprozesse arrangieren und anbahnen. Insofern erscheint es naheliegend, dass Lehrerbildner:innen als „Modelle für die Studierenden“ (Schrittesser 2020, S. 845; auch Loughran 2014, S. 275) in der Begründung ihrer Lehre besonders herausgefordert sind. Sie müssen über die *Art ihrer Lehre*, etwa didaktische Entscheidungen, nachvollziehbar Rechenschaft geben können.²⁰ Lehramtsstudierende, gerade wenn sie praxisrelevante Lerninhalte erwarten, zwingen Lehrerbildner:innen zudem eine stärkere Begründung in Bezug auf die *Gegenstände der Lehre* auf (zu den beiden Aspekten von Inhalt und Gestaltung auch Schrittesser 2020, S. 847).

4 Kernelemente einer Strukturtheorie professionellen lehrerbildenden Handelns in der Übersicht

In der Auseinandersetzung mit den Professionstheorien von Parsons, Oevermann und Helsper konnten Kernelemente einer Strukturtheorie für das professionelle Handeln von Lehrerbildner:innen herausgearbeitet werden, die in diesem abschließenden Kapitel zusammengefasst werden. Im Ergebnis lassen sich zunächst zwei Gruppen von Kernelementen festhalten: Ziele sowie Antinomien lehrerbildenden Handelns. Wissenschaftliche Reflexivität und Fallverstehen stellen vor dem Hintergrund dieser Ziele und Antinomien als dritte Gruppe zentrale Merkmale professionellen lehrerbildenden Handelns dar. Diese drei Gruppen und die einzelnen Kernelemente sind in Tab. 1 zusammengefasst. Sie sind in diesem Beitrag zum Teil in mehreren Kapiteln bzw. bei mehreren professionstheoretischen Ansätzen, zum Teil lediglich bei einem Autor aufgearbeitet worden. Insofern dokumentieren die Kernelemente das Ergebnis der Weiterentwicklung und bündelnden Relationierung der drei Autoren bzw. Professionstheorien.

²⁰ Das soll nicht nahelegen, Hochschullehre müsse wie Schulunterricht didaktisiert werden.

Tab. 1: Kernelemente einer Strukturtheorie professionellen lehrerbildenden Handelns

Ziele lehrerbildenden Handelns mit Blick auf Klientel (d. h. angehende Lehrpersonen)	antinomische Struktur lehrerbildenden Handelns
<ul style="list-style-type: none"> • Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus durch Wissens- und Normenvermittlung mit einem Fokus auf kognitive Rationalität • Herstellung einer prospektiven berufspraktischen Autonomie • Herstellung einer prospektiven Fähigkeit zur Rekonstruktion von Krisenauslösung und -bearbeitung bezüglich der späteren Klientel (d. h. Schüler:innen) • Auslösung und Bearbeitung von fachlichen (Wissen, wissenschaftliche Haltung) und fachlich-persönlichen (schulbezogene Biographie und Normen) Krisen 	<ul style="list-style-type: none"> • multiplikatorische Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft in Ausbalancierung mit Praxisinvolvierungen und -erwartungen (Sachantinomie) • durch biographisch umfassende Involvierung in Gegenstand Schule für Diffusität anfällige Einheit von Diffusität und Spezifität • Herstellung eines eher spezifischen Arbeitsbündnisses mit Tendenzen zu Symmetrie, Autonomie und Distanz • Organisationsantinomie mit Relativierung des Organisationalen • Differenzierungsantinomie • Subsumtionsantinomie • gesteigerte Begründungsantinomie hinsichtlich der Art und Gegenstände der Lehre
wissenschaftliche Reflexivität und Fallverstehen als zentrale Merkmale professionellen lehrerbildenden Handelns	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexivität hinsichtlich des eigenen Falls • Reflexivität hinsichtlich des situativen Falls in der Interaktion mit Studierenden • Reflexivität hinsichtlich des fremden Falls (d. h. der Studierenden) 	

Die skizzierten Kernmerkmale stellen einen Antwortversuch auf die von Schrittester (2020, S. 848) aufgeworfene Frage dar, „was Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer spezifischen Kategorie von Professionellen macht“. Die Spezifika werden v. a. in Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit anderen Professionen deutlich. Dementsprechend waren diese im Text zum ersten mit Blick auf die *academic profession* im Allgemeinen und zum zweiten mit Blick auf solche *academic professions*, die mit der Bildung Professioneller befasst sind (also z. B. Lehrende im Medizinstudium), andiskutiert worden. Zum dritten waren, da insbesondere mit Helsper eine Theorie der *teaching profession* als Grundlage dient, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu dieser herausgearbei-

tet worden.²¹ Die einzelnen Kernelemente könnten nun umfassender für die drei genannten anderen Professionen sowie im Vergleich der dann insgesamt vier Professionen theoretisch elaboriert werden.

Wissenschaftliche Reflexivität und das Fallverstehen sollen abschließend genauer resümiert werden, auch im Vergleich zu deren Relevanz für die Lehrer:innen-Profession. In den vorangegangenen Kapiteln waren drei Teilaspekte von Reflexivität und Fallverstehen relevant:²²

- Für professionelles lehrerbildendes Handeln muss Reflexivität erstens mit Blick auf die eigene Person oder den eigenen Fall vorhanden sein (ähnlich Junge & Siegert 2021, S. 171; Loughran 2014, S. 279). Dies folgt insbesondere aus der umfassenden biographischen Involvierung in den Lehr- und ggf. Forschungsgegenstand Schule und den normativen Aufladungen von Fragen zu Schule, also aus der strukturellen Anfälligkeit für Diffusität. Daher müssen die eigenen schulbiographischen Erfahrungen (oder auch die der eigenen Kinder), daran anschließende Prägungen in der eigenen Lehre und Forschung sowie die eigenen normativen Haltungen gegenüber Schule expliziert, reflektiert und wissenschaftlich kontrolliert werden. Dies ist Voraussetzung dafür, dass die kollektiv und strukturell gefährdete Spezifität Geltung behalten und damit professionell gehandelt werden kann. Selbst-Reflexivität ist auch für die *teaching profession* zentral, für die *teacher education* und die *academic profession*, d. h. für die Wissenschaft und die sie kennzeichnenden Normen der kognitiven Rationalität und Spezifität, hat sie jedoch eine andere Brisanz.
- Ähnlich wie Lehrpersonen müssen Lehrerbildner:innen zweitens ihre eigene Lehre reflektieren, also Interaktionssituationen mit Studierenden als Einzelfälle rekonstruieren (Schrittesser 2020, S. 845).
- Gerade bei Parsons zeigte sich, dass ein professionelles Handeln im Kollektiv aus Klient:innen und Professionellen auf ein *common enterprise*, auf eine Orientierung an einem gemeinsamen Ziel, angewiesen ist. Voraussetzung hierfür ist es, die Studierenden selbst mit ihren Erwartungen und Erfahrungen zu Fällen und zu Reflexionsgegenständen zu machen, um daran anschließend ein Arbeitsbündnis etablieren zu können. Auch dies gilt analog für die *teaching profession*.

Wie auch die Tabelle visualisiert, beziehen sich Reflexivität und Fallverstehen sowohl auf die Ziele als auch die Antinomien. Ähnlich wie in Helpers Theorie professionellen pädagogischen Handelns liegt die zentrale Bedingung für eine Professionalität

21 Ein weiterer Vergleich ließe sich zur Erwachsenenbildung ziehen, für die die Autonomie der Klientel, Spezifität, Distanz und Symmetrie in der Interaktion, eine Irritation der Klientel und die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen ebenfalls relevant sind (Dinkelaker 2021, S. 142, 181ff.).

22 Zu ergänzen wäre, dass sich Reflexivität auch auf die Forschung oder die Interaktion mit Kolleg:innen bezieht, wie bei den Ausführungen zur *academic profession* und v. a. zur Diffusitätsanfälligkeit angedeutet, und dies auch eng mit der Reflexivität in der Lehre zusammenhängt. Hier soll jedoch das lehrbezogene lehrerbildende Handeln fokussiert werden.

von Lehrerbildner:innen also darin, die herausgearbeiteten Antinomien zu reflektieren sowie im Handeln begründet und situationsangemessen auszubalancieren – und dies vor dem Hintergrund der angestrebten Ziele lehrerbildenden Handelns. *Professionelles* lehrerbildendes Handeln ist folglich alles andere als selbstläufig. In der Professionsforschung bedarf es daher einer verstärkten Auseinandersetzung mit Lehrerbildner:innen, so wie Professionalisierung, Reflexivität und Fallverstehen für Lehrerbildner:innen selbst in ihrem beruflichen Alltag von Relevanz sein müssen.

Literatur

- Bohl, Thorsten, Harant, Martin & Wacker, Albrecht (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carvalho, Teresa (2017). The Study of the Academic Profession – Contributions from and to the Sociology of Professions. In Jeroen Huisman & Malcolm Tight (Hrsg.), *Theory and Method in Higher Education Research. Vol. 3* (S. 59-76). Bingley: Emerald.
- Dick, Michael (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, Jörg (2021). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Ders., Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel & Silvia Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 141-209). Opladen & Toronto: Budrich.
- Helsper, Werner (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer:innen – strukturtheoretische Perspektiven. In Ingelore Mammes & Carolin Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- John, Peter D. (2008). The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority: A Parsonian Perspective. In David Johnson & Rupert Maclean (Hrsg.), *Teaching: Professionalisation, Development and Leadership* (S. 11-24). New York: Springer.
- Junge, Alice & Siegert, Karolina (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4 (1), S. 158-177.
- Kurtz, Thomas (2019). Systemtheorie der Professionen. In Christiane Schnell & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (o. S.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13154-8_2-1
- Lischka-Schmidt, Richard (2024). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lischka-Schmidt, Richard (2023). Talcott Parsons's sociology of education: cognitive rationality and normative functionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 44 (6), S. 1108-1124.

- Loughran, John (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), S. 271-283.
- Oevermann, Ulrich (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die hochschule*, 14 (1), S. 15-51.
- Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott (1978). Research with Human Subjects and the Professional Complex. In Ders. (Hrsg.), *Action Theory and the Human Condition* (S. 35-65). New York: Free Press.
- Parsons, Talcott (1975). The Sick Role and the Role of the Physician Reconsidered. *The Milbank Memorial Fund Quarterly. Health and Society*, 53 (3), S. 257-278.
- Parsons, Talcott (1968). Professions. In David L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. 12* (S. 536-547). New York: MacMillan & Free Press.
- Parsons, Talcott (1954). A Sociologist Looks at the Legal Profession. In Ders. (Hrsg.), *Essays in Sociological Theory* (2. Aufl., S. 370-385). Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, Talcott (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, Talcott (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17 (4), S. 457-467.
- Parsons, Talcott (1937). Remarks on Education and the Professions. *International Journal of Ethics*, 47 (3), S. 365-369.
- Parsons, Talcott & Platt, Gerald M. (1973). *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parsons, Talcott & Platt, Gerald M. (1968). *The American Academic Profession. A Pilot Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheid, Claudia (2019). Der Lehrberuf als Profession. In Christiane Schnell & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (o. S.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13154-8_21-1
- Scheid, Claudia & Wenzl, Thomas (2020). Vorwort. In Ders. (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. V-XIV). Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, Michael (2015). LehrerbildnerInnen. Die „unsichtbare Profession“ aus der Policy-Perspektive. *journal für lehrerInnenbildung*, 15 (2), S. 40-44.
- Schrittesser, Ilse (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843-850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), S. 26-37.
- Wenzl, Thomas (2022). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit – Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In Ders. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung jenseits vom Fall. Studien zum Interaktionsraum institutioneller Bildung* (S. 41-63). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, Thomas (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In Claudia Scheid & Thomas Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 177-214). Wiesbaden: Springer VS.

Autor**Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung

richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de