

## **II. Theoretischer Ansatz der Studie: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften**

Sowohl in begrifflicher wie auch konzeptueller Hinsicht stellt die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern die Grundlage für den theoretischen Ansatz der vorliegenden Studie dar. Im Folgenden werden deshalb grundlegend die beiden begrifflichen Komponenten der „professionellen Kompetenz“ separat theoretisch analysiert. Dafür wird zuerst im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen, ob und bis zu welchem Grad der Lehrerberuf als „Profession“ angesehen werden kann. Insbesondere werden verschiedene unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive zentrale Ansätze vorgestellt, um darzulegen, dass es überhaupt gerechtfertigt ist, von einer professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern auszugehen. Anschließend werden verschiedene theoretische Ansätze zur begrifflichen und inhaltlichen Konzeptualisierung dieser professionellen Kompetenz beschrieben.

### **1 Der Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers als Profession**

#### **1.1 "Profession" als uneinheitliches Konzept**

Sowohl im allgemeinen Bezug auf professionalisierte Berufe als auch im speziellen Hinblick auf den Lehrerberuf lässt sich keine umfassend akzeptierte Charakterisierung einer Profession identifizieren. Vielmehr ist die Diskussion geprägt durch „multiple, conflicting definitions of 'professionalism'" (Richardson & Placier, 2002, S. 929), was eine starke Divergenz in den entsprechenden Konzeptualisierungen wie auch hinsichtlich des Verständnisses einzelner Begriffe zur Folge hat (vgl. Blömeke, 2002, Bastian & Helsper, 2000 und die Arbeiten in Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs, 1999). Trotz dieser Heterogenität hinsichtlich der Konzeptualisierungen lassen sich zumindest einige in vielen Ansätzen (vgl. die verschiedenen Arbeiten in Combe & Helsper, 1996 und Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992) wiederkehrende Charakteristika als konstituierende Bestandteile einer Profession zusammenfassen. So definiert Radtke (1999, 2000) mit grundlegendem Bezug schon auf Hartmann (1968) und Oevermann (1996) eine Profession über drei wesentliche Eigenschaften:

- (a) „Wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in

- (b) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und
- (c) ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen". (Radtke, 2000, S. 1)

In ähnlicher Weise argumentiert Tenorth (1999, S. 438), wenn er „für die Dimensionen pädagogischer Professionalität drei Referenzbegriffe“, nämlich „(1) Status, (2) Ethos und (3) Kompetenz“ (ebd.) unterscheidet.

Der Lehrerberuf lässt sich gemäß diesen Definitionen zwanglos den Professionen zuordnen, allerdings verbleiben beide Definitionen auch auf einem sehr allgemeinen Niveau. Viele Ansätze der Professionalisierungsdebatte sind dem entgegen jeweils, abhängig vom Theoriehintergrund, von einer stärkeren Spezifizierung des Begriffs der Profession geprägt, die eine so direkte Zuordnung des Lehrerberufs zu den Professionen erschweren. Ein zugespitztes Beispiel, das einige wesentliche Elemente dieser stärkeren Ausdifferenzierung des Professionsbegriffs zusammenfasst, findet sich bei Hoyle (1982, 1991).

“A profession is an occupation which performs a crucial social function. The exercise of this function requires a considerable degree of skill. This skill is exercised in situations which are not wholly routine but in which new problems and situations have to be handled.

Thus, although knowledge gained through experience is important this recipe knowledge is insufficient to meet professional demands and the practitioner has to draw on a body of systematic knowledge. The acquisition of this body of knowledge and the new development of specific skills require a lengthy period of higher education.

This period of education and training also involves the process of socialization into professional values.

These values tend to centre on the pre-eminence of clients' interests and to some degree are made explicit in a code of ethics.

Because knowledge-based skills are exercised in non-routine situations, it is essential for the professional to have the freedom to make his own judgements with regard to appropriate practice.

Because professional practice is so specialized the organized profession should have a strong voice in the shaping of relevant

public policy, a large degree of control over the exercise of professional responsibilities, and a high degree of autonomy in relation to the state.

Lengthy training, responsibility and client-centredness are necessarily rewarded by high prestige and a high level of remuneration.“ (Hoyle, 1982, S. 162)

Es wird deutlich, wie die Definition von Hoyle einerseits die wesentlichen Inhalte der vorangegangenen Definitionen nach Radtke und Tenorth enthält und andererseits weitere Bedingungen für das Vorhandensein einer Profession umfasst. Eine Zuordnung des Lehrerberufs zu den Professionen, wie sie bei den vorangegangenen Definitionsansätzen noch vollständig möglich war, ist daher hier nur noch teilweise möglich. Zum Einen ist das Kriterium der Autonomie gegenüber dem Staat verletzt durch die „Abhängigkeit vom Staat als Arbeitgeber“ (Sandfuchs, 2004, S. 16). Zum Anderen wird in entsprechenden Professionsdebatten oft auf das „Technologiedefizit“ des Lehrerberufs (Luhmann, 2002, 1982) verwiesen. Demgemäß ist es aufgrund der offenen, naturgemäß nur bedingt kalkulierbaren Verläufe im schulischen Lehr-Lern-Prozess zwingend unmöglich, „technische“ Handlungsregeln für Lehrerinnen und Lehrer aufzustellen, die situationsabhängig die jeweils bestmögliche Reaktion oder Handlungsweise benennen. Dies steht nicht notwendig im Widerspruch, zumindest aber in einem Spannungsverhältnis zu der Forderung nach einem systematischen Wissenskorporus von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Reinhold, 2004, Sandfuchs, 2004). Häufig wird der Lehrerberuf daher vor dem Hintergrund solcher Einschränkungen nur als „semi-professionalisiert“ (vgl. Blömeke & Haag, 2009, Terhart, 2001) bezeichnet. Die Beantwortung der Frage, inwieweit der Lehrerberuf professionalisiert ist, hängt also insgesamt stark davon ab, welche unterschiedlichen Aspekte des Professionsbegriffs in Abhängigkeit vom jeweiligen Theoriehintergrund jeweils besonders betont beziehungsweise überhaupt berücksichtigt werden.

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund einige unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive besonders bedeutsame Ansätze der Professionsdebatte vorgestellt. Im Vordergrund steht dabei jeweils die Frage, inwieweit der Lehrerberuf entsprechend des jeweiligen Ansatzes zu den Professionen gezählt wird, inwieweit es also gerechtfertigt ist, im weiteren Verlauf der Arbeit von professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern auszugehen. Weiterhin fokussieren die Darstellungen

im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf die je nach Ansatz unterschiedlichen Sichtweisen auf die professionelle Wissensbasis von Lehrerinnen und Lehrern<sup>2</sup>.

## 1.2 Unterscheidung zwischen makro- und mikrosoziologischen Ansätzen

Einhergehend mit der Vielzahl von Ansätzen zur professionellen Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich auch sehr unterschiedliche Gliederungsansätze entwickeln. Häufig werden die verschiedenen Richtungen dabei chronologisch nach ihrer Entstehungszeit geordnet (z. B. Böllert & Gogolin, 2002, mit stärkerem Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen Sandfuchs, 2004). Auf eine zentrale Schwierigkeit dieses Vorgehens weist jedoch Blömeke (2002) hin, wenn sie herausstellt, dass eine solche chronologische Ordnung unterschiedlicher Ansätze keine ausreichende Unterscheidung des jeweils zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses ermöglicht. Dies ist insbesondere problematisch, wenn in verschiedenen Ansätzen abhängig vom zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse ein abweichendes Begriffsverständnis für identische Begriffe wie Kompetenz oder Profession vorliegt. Alternativ schlägt Blömeke (ebd.) daher vor, die verschiedenen theoretischen Ansätze genau entlang einer Gliederung zu ordnen, die sich an den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen orientiert. Sie schlägt damit eine Unterscheidung vor, die orientiert ist an

„der klassischen sozialwissenschaftlichen Aufteilung von Theorien nach *makrosoziologischer* Herangehensweise – in diesem Fall mit der Frage nach den Strukturzusammenhängen des Lehrerberufs und seinen Funktionen aus der Perspektive des sozialen Systems – und *mikrosoziologischer* Herangehensweise – i. d. F. mit der Frage nach den Strukturen des Lehrerhandelns aus der Perspektive des Individuums“ (ebd., S.11).

Wichtig ist, dass die beiden Perspektiven nicht als disjunkt aufzufassen sind, sondern vielmehr in wechselseitiger Ergänzung und Abhängigkeit

---

<sup>2</sup> Auf eine kritische Einordnung der Ansätze wird an dieser Stelle, bis auf einige Ausnahmen im Bezug auf die Arbeiten Oevermanns (Abschnitt II.1.5), verzichtet und stattdessen etwa auf die Übersicht in Blömeke (2002) sowie insbesondere im Hinblick auf die strukturtheoretischen Ansätze auch auf Baumert und Kunter (2006) verwiesen. Hier steht vielmehr die unterschiedliche Sichtweise auf den Lehrerberuf als Profession und auf die professionelle Wissensbasis von Lehrerinnen und Lehrern im Vordergrund.

voneinander stehen (vgl. ebd., und zum Beispiel bereits Tenorth, 1977). Folgt man dieser Aufteilung, lassen sich der auf die Machttheorie bezogene Ansatz (Rabe-Kleberg, 1996, Daheim, 1992, Larson, 1977) sowie der auf die Systemtheorie bezogene Ansatz (Luhmann, 2002, Stichweh, 1992, 1996) als wichtige Vertreter der makrosoziologischen Sichtweise und der auf die Strukturtheorie bezogene Ansatz (Oevermann, 1996, 2002) als zentraler Vertreter der mikrosoziologischen Sichtweise<sup>3</sup> unterscheiden (vgl. Helsper, 2004, Blömeke, 2002).

### 1.3 Machttheoretischer Ansatz

Larson (1977) und später Daheim (1992) und Rabe-Kleberg (1996) lassen sich im Bereich der makrosoziologischen Ansätze vor dem Hintergrund der Machttheorie verorten. Aus professionstheoretischer Sicht geht es dabei um die Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen Professionsinhaberinnen und Professionsinhaber aufgrund der Stellung oder Bedeutung ihrer Tätigkeit Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten haben. Den Professionsinhabenden wie auch den Professionen wird in diesem Modell das Charakteristikum eines „ehrenhaften Status“ (ebd., S. 287) zugesprochen. Besondere Bedeutung hat dabei das „Machtmodell der Professionalisierung“ (Daheim, 1992, S. 23) mit seinen verschiedenen Fortentwicklungen erlangt. Es wurde als Weiterentwicklung und Reaktion auf die Kritik am „Goode-Modell“<sup>4</sup> (Goode, 1972) formuliert und fand zuerst im angelsächsischen Raum Verbreitung (Larson, 1977). Mit landesspezifisch verschobenen Akzentsetzungen kann es auch auf die kontinental-europäische Situation verall-

---

<sup>3</sup> In diese Kategorie gehört auch der auf den Symbolischen Interaktionismus bezogene Ansatz (Schütze, 1996). Dieser wird hier jedoch im Hinblick auf die vorliegende Arbeit nicht weiter thematisiert, da er einerseits weniger den Lehrerberuf als mehr die Sozialarbeit in den Mittelpunkt rückt und andererseits stark auf individuumsbezogene Prozesse im Kontext von Organisation und systemischen Rahmenbedingungen fokussiert.

<sup>4</sup> Viele Elemente des im Folgenden skizzierten Machtmodells der Professionalisierung finden sich tatsächlich schon bei Goode, beispielsweise Hinweise auf die für Professionsinhaberinnen und -inhaber berufsbedingt verfügbaren „gesellschaftlich sanktionierten Privilegien“ (Goode, 1972, S. 159), auf die „Monopolstellung am Arbeitsmarkt“ (ebd.) oder auf die „hohe qualifizierende Ausbildung“ (ebd.). Die Weiterentwicklung des Machtmodells der Professionalisierung „liegt in der Thematisierung der gesellschaftlichen Aspekte der Professionalisierung wie auch in der historischen Perspektive“ (Daheim, 1992, S. 24). Bei Goode hingegen liegt der Schwerpunkt noch vorrangig auf dem „Ideal des Dienens“ (Goode, 1972, S. 158) und der „Berufsgemeinschaft“ (ebd.) und den damit verbundenen soziologischen Betrachtungen.

gemeinert werden (vgl. Daheim, 1992). Im Zentrum dieser Modelle und ihrer späteren Fortentwicklungen stehen Überlegungen zur makrosoziologischen Zugänglichkeit zu berufsbedingten Sozialprivilegien einer Profession, also Überlegungen zu der Frage, wann und unter welchen Bedingungen ein Berufsbereich den Status einer Profession erlangt. Dem Ansatz des Machtmodells nach versucht eine „Elite“ der Praktiker“ (ebd., S. 23) dafür „mittels Verbandsbildung samt Ideologie der gesellschaftlichen Verantwortlichkeit und unter Ausnutzung ihrer Verbindungen zu ‚den Herrschenden‘ Lizenz und Mandat zu erwerben und damit ihren Markt zu kontrollieren“ (ebd.). Im Erfolgsfall mündet dies in der gesellschaftlichen beziehungsweise staatlichen Anerkennung eines Berufes als Profession und damit einhergehend für die Professionsinhaberinnen und Professionsinhaber in der Teilhabe an unterschiedlichen berufsbedingten Vorteilen oder Gütern. Zentral sind dabei zwei Gesichtspunkte: Im Hinblick auf das Erlangen einer Profession die dafür notwendigen Ausbildungsschritte, die grundsätzlich im oberen Bereich der Bildungsinstitutionen angesiedelt sind, und im Hinblick auf das Innehaben einer Profession die damit verbundene Autonomie im Rahmen der Berufsausübung.

„Professionalisierung als Mittelschicht-Projekt der Berufsaufwertung durch mehr Ausbildung, eingeleitet von Kollegenschaft, Arbeitgeberern oder Staat. Immer ist die Verbindung zum höheren Ausbildungswesen wichtig. Soweit das Projekt gelingt, ergeben sich für die Berufsangehörigen materielle und immaterielle Privilegien, insbesondere Autonomie des beruflichen Handelns.“ (ebd., S. 25)

Die Frage, inwieweit im Rahmen dieses Modells der Lehrerberuf den Professionen zugeordnet werden kann, wird von verschiedenen Vertretern dieser Richtung zwar mit dem gleichen Ergebnis beantwortet, allerdings mit unterschiedlichen Begründungen in Abhängigkeit davon, welche der beiden zentralen Perspektiven – Ausbildung und Autonomie – jeweils im Vordergrund steht. So formuliert bereits Larson (1977) einen Kriterienkatalog von Merkmalen, die eine Profession auszeichnen und kommt auf diesen Katalog bezogen im Hinblick auf den Lehrerberuf zu dem Schluss, dass es sich hierbei nur um eine „Semi-Profession“ handle, da dem Beruf ein ausgewiesenes wissenschaftliches Fundament fehle und er nur auf der „uncertain ‘science of pedagogy’“<sup>5</sup> (ebd. S. 184) beruhe. In die-

<sup>5</sup> Man erkennt unmittelbar, dass deshalb die Bedeutung dieses Ansatzes für eine aktuelle Diskussion der Ansätze zur professionellen Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern

sem Fall dominiert also die Perspektive der Ausbildung. Im Gegensatz dazu sprechen neuere Ansätze den Lehrerinnen und Lehrern das entsprechende Fachwissen nicht mehr ab, sehen darin aber nur eine „notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Charakter einer Profession“ (Daheim, 1992, S. 26). Vielmehr sei eine Profession zusätzlich durch „die institutionalisierte öffentliche Anerkennung und damit die Zuerkennung von Autonomie“ (ebd.) gekennzeichnet.

„Wirkliche Professionen' sind dadurch definiert, dass ihnen als Gruppe sowohl von den Klienten wie auch von den beschäftigten Organisationen Autonomie zuerkannt wird. 'Semiprofessionen' sind entweder organisations- oder klientenautonom.“ (ebd.)

Auch aus dieser Perspektive ist der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers damit trotz anerkannter wissenschaftlicher Ausbildung nur semiprofessionell<sup>6</sup>. Zwar ist die berufliche Tätigkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers wenigstens in der Theorie von einer – zumindest relativ – hohen Autonomie gegenüber den Schülerinnen und Schülern geprägt, jedoch sind Lehrerinnen und Lehrer in hohem Maße eingebunden in die Organisationsstrukturen des Bildungssystems. Beispielhaft seien hierfür curriculare Vorgaben sowie Rahmenvorgaben bedingt durch die schulische Struktur oder zentrale Abschlussprüfungen genannt. Der Lehrberuf erfüllt damit in diesem Ansatz nur die Bedingungen der Semi-Professionalität, da er nach Daheim „relativ klienten-, aber nur schwach organisationsautonom“ (ebd.) ist.

## 1.4 Systemtheoretischer Ansatz

Ebenfalls unter makrosoziologischer Perspektive, jedoch vor dem Hintergrund der Systemtheorie zählen Luhmann (2002) und Stichweh (1992, 1996) den Lehrerberuf zumindest seit der Moderne vollständig zu den Professionen. Die moderne Gesellschaft ist für Stichweh gekennzeichnet

---

nicht in dessen Einschätzung der entsprechenden wissenschaftlichen Qualifikation liegen kann. Seine Bedeutung erlangt der Ansatz vielmehr dadurch, wie Blömeke (2002) ausführt, dass von ihm und seinen offensichtlich Widersprüchen zur unstrittig wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine Diskussion über das tatsächliche wissenschaftliche Fundament des Lehrerberufes und dessen sinnvolle Ausgestaltung im Hinblick auf die Gestaltung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ausgehen kann.

<sup>6</sup> Eine sehr ähnliche Einschränkung, nämlich die Forderung nach einer Autonomie gegenüber dem Staat, wurde bereits oben im Zusammenhang mit der Definition von Hoyles diskutiert.

durch die Existenz von „Funktionssystemen“ als primäre gesellschaftliche Subsysteme, die die Stände als ehemalige primäre Subsysteme ablösen. Die gesellschaftliche Entwicklung ist damit dem Strukturbildungsprinzip „einer funktionalen Spezialisierung auf Sachthemen“ (Stichweh, 1992, S. 38) gefolgt. Beispiele für solche Funktionssysteme sind etwa das Gesundheitssystem oder das Erziehungssystem. Eine Profession lässt sich nun gemäß dieses Ansatzes einem Funktionssystem in dem Sinne zuordnen, dass sie gleichsam das entsprechende Funktionssystem durch ihr berufliches Wirken teilweise oder ganz verwaltend betreut und leitet. Das heißt, eine Berufsgruppe wird zur Profession, wenn sie „*in ihrem beruflichen Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet* und wenn sie dies in entweder *monopolistischer* oder *dominanter* – d. h. den Einsatz der anderen in diesem Funktionsbereich tätigen Berufe steuernder oder dirigierender – Weise tut.“ (ebd., S. 40). Im Beispiel des Gesundheitssystems ist diese Bedingung durch die Profession der Ärztin oder des Arztes erfüllt, der Krankheiten heilt (Verwalten von Anwendungsproblemen des konstitutiven Wissensbestandes, hier also des Wissens um den menschlichen Körper und seiner Funktionen und Dysfunktionen) und gleichzeitig zum Beispiel dem Pflegepersonal vorgesetzt ist (Steuern anderer im Funktionsbereich tätigen Berufe). Das bedeutet jedoch nicht, dass jedem Funktionssystem genau eine Profession zugeordnet werden kann, vielmehr gibt es auch Funktionssysteme, in dem mehrere Professionen nebeneinander tätig sind, wie beispielsweise das Rechtssystem mit den beiden zugehörigen Professionen Richterschaft sowie Anwaltschaft.

Wesentlich für die Charakterisierung einer Profession gemäß dieses Ansatzes ist weiterhin die Beschreibung ihres Verhältnisses zu den nicht-professionellen Gesellschaftsmitgliedern, die ebenfalls vom jeweiligen Funktionssystem betroffen sind. Allgemein gibt es viele Möglichkeiten, wie das Verhältnis von Mitgliedern einer Berufsgruppe zu den Nicht-Mitgliedern dieser Berufsgruppe beschaffen sein kann, aber „von Professionalisierung kann in diesem Spektrum von Varianten nur dann die Rede sein, wenn *die Komplementärrolle in einen Klientenstatus transformiert wird*“ (ebd., S. 42). In dieser Sichtweise fasst man alle von dem Funktionssystem betroffenen Gesellschaftsmitglieder, die nicht selber im Sinne einer Profession die Anwendungsprobleme des jeweiligen Funktionssystems bearbeiten, als Klienten auf, für die die Professionellen dann die Probleme bearbeiten. Im Beispiel des Gesundheitssystems ist damit die Rolle der Patienten beschrieben, die sich als Laien mit dem Wunsch



nach Heilung ihrer Krankheiten<sup>7</sup> (der Anwendungsprobleme) an die Ärztinnen und Ärzte als professionelle Mitglieder des Funktionssystems wenden. Für dieses Verhältnis zwischen Klienten und Professionellen sind zwei Aspekte wesentlich: Jedes nicht-professionelle Mitglied hat, sofern es vom Funktionssystem betroffen ist, den Status eines Klienten beziehungsweise kann ihn haben. Aufgrund der besonderen Expertise des Professionellen ist eine „Asymmetrie im Professionellen/Klienten-Verhältnis“ (ebd.) zu beobachten. Die Ausprägung der professionellen Arbeit ist weiterhin durch eine „Interaktionsabhängigkeit“<sup>8</sup> geprägt, das heißt, dass „die Träger von Funktionsrollen und von Komplementärrollen ihre Partizipation am Systemgeschehen nicht etwa in voneinander separierten Situationen ausüben“ (ebd.), sondern entweder in direkter Anwesenheit beider Prozessparteien oder im Hinblick auf eine spätere Interaktion. Mit Stichweh lassen sich diese Gesichtspunkte wie folgt zusammenfassen:

„Von Professionalisierung kann überall dort die Rede sein, wo eine signifikante kulturelle Tradition (ein *Wissenszusammenhang*), die in der Moderne in der Form der Problemperspektive eines Funktionssystems ausdifferenziert worden ist, in *Interaktionssystemen* handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von *Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen* eingesetzt wird.“ (ebd., S. 43)

In dieser Sichtweise wird der Lehrerberuf vollständig als eine Profession beschrieben, die dem Erziehungssystem als Funktionssystem zugeordnet wird. Die professionelle Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer besteht dann darin, ihren Schülerinnen und Schülern – den Klienten – bei der Bearbeitung des in diesem Funktionssystem relevanten Anwendungsproblems zu helfen, nämlich bei „der Aneignung gesellschaftlichen Wissens und gesellschaftlicher Normen“ (ebd.).

---

<sup>7</sup> Stichweh (1992) weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass dieses nicht ausschließlich im Sinne eines „technischen Vollzugs“ (ebd., S. 43) zu verstehen sei, sondern beispielsweise auch bedeutet, „den Körperbezug des jeweiligen Patienten in einer Sinnperspektive mit zu thematisieren“ (ebd.).

<sup>8</sup> Der Grund für diese „Interaktionsabhängigkeit“ liegt im Wesen der professionellen Arbeit als Bearbeitung von Problemen von Klienten durch Professionelle. Dies erfordert eine Interaktion der Parteien, da „Interaktionssysteme als ein Ort der Problembearbeitung“ (Stichweh, 1992, S. 42 f.) geeignet sind.

Trotz der vollständigen Einordnung des Lehrerberufs in den Professionszusammenhang weist er vor diesem Theoried Hintergrund ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Professionen auf, das aus der professionellen Wissensbasis von Lehrerinnen und Lehrern folgt. Allen Professionen gemeinsam ist im Rahmen der beruflichen Tätigkeit ein Element der Vermittlung in dem Sinne, dass die Professionsinhaberinnen und -inhaber nicht nur die Probleme der Klienten bearbeiten, sondern gleichzeitig versuchen, deren Unvertrautheit mit der jeweiligen Sachthematik zu überbrücken. Eine Ärztin oder ein Arzt versucht beispielsweise nicht nur, eine Krankheit zu heilen, sondern auch, der Patientin oder dem Patient unter anderem Informationen über die Krankheit, Behandlungsmethoden und -risiken oder zukünftige Präventionsmaßnahmen zu vermitteln. Allen anderen Professionen ist dabei gemeinsam, dass die Bearbeitung des jeweiligen Anwendungsproblems und der dem Klienten zu vermittelnden Sachinhalt sich auf denselben inhaltlichen Hintergrund beziehen. Im Beispiel der Medizinerin oder des Mediziners verlangt das Heilen einer Krankheit genauso Kenntnisse aus dem Bereich der Medizin wie auch dem Patienten medizinische Inhalte vermittelt werden müssen. Die Professionsinhaberinnen und -inhaber vermitteln den Klienten also Inhalte aus demjenigen Wissenszusammenhang, in dem auch die Bearbeitung der Probleme des Klienten angesiedelt ist. Daraus folgt umgekehrt die Sonderstellung der Profession des Lehrerberufs: Für eine Lehrerin oder einen Lehrer ist das Vermitteln von Inhalten genau die professionelle Aufgabe, also die Bearbeitung des Anwendungsproblems. Für diese Bearbeitung des Problems, das heißt für die Vermittlung von Kenntnissen an die Schülerinnen und Schüler, sind deshalb Kenntnisse im pädagogischen<sup>9</sup> Bereich notwendig. Im Gegensatz zu anderen Professionen wird die Lehrkraft als Professionelle oder Professioneller den Lernenden, das heißt den Klienten, jedoch nicht Kenntnisse aus diesem Bereich, also der Pädagogik, vermitteln, sondern vielmehr andere Inhalte, beispielsweise mathematische Kenntnisse.

---

<sup>9</sup> Die Verwendung des Begriffs „Pädagogik“ als zusammenfassende Bezeichnung für die fachliche Basis von Vermittlungs- und Erziehungsprozessen wurde in Anlehnung an Stichweh (etwa Stichweh, 1996) gewählt.

Professionelle Kompetenz von  
Mathematiklehramtsstudierenden  
Eine Analyse der strukturellen Zusammenhänge  
Schwarz, B.  
2013, XXIV, 512 S. 32 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-01112-3