

Schmidt-Wenzel, Alexandra

Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe. Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer Selbstlernarchitektur

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a. : Budrich 2012, S. 287-300. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)

urn:nbn:de:0111-opus-85691



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - 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.

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/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.



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

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 3

Daniel Wrana
Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-486-2
DOI 10.3224/86649486

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band	
Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard	7
Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand	
Daniel Wrana	17
Lesarten im Professionalisierungsprozess	
<i>Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen</i>	
Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana	69
Spielzüge des Lernberatungshandelns	
<i>Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen</i>	
Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana	161
Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken	
Daniel Wrana	195
Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik	
Jürg Zurmühle	215

Gesprächsinterventionen in der Lernberatung <i>Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns in der Lernberatung</i> Thomas Huber	249
Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen Katrin Berdelmann	275
Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe <i>Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer Selbstlernarchitektur</i> Alexandra Schmidt-Wenzel	287
Lernberatung in der Selbstlernarchitektur <i>Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht</i> Joachim Ludwig	301
Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen Peter Kossack	321
Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana	345
Autorinnen und Autoren	353

Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe

*Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer
Selbstlernarchitektur*

Alexandra Schmidt-Wenzel

Mit der Konzeption von Selbstlernarchitekturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird der didaktischen Idee Rechnung getragen, Studierende in Auseinandersetzung mit „hochstrukturierten Lernmaterialien“ zu einem selbstorganischen Lernen (Forneck 2005: 23) herauszufordern. Dabei intendiert das Konzept grundsätzlich einen Prozess, bei dem es sowohl um die „Aneignung von Wissen, Können, Fertigkeiten, als auch um die Herausbildung eines Bewusstseins von dieser Aneignung“ geht (ebd.). Vor allem Letzteres soll durch die systematische Verknüpfung von Lerninhalten mit verschiedenen Planungsinstrumenten sowie die Begleitung des individuellen Lernprozesses durch Lernberatung unterstützt werden. Mittels reflexiver Praktiken sollen sich Lernende schließlich mit differenten, gesellschaftlich etablierten Perspektiven auf ein Thema auseinandersetzen und diese entlang jeweils eigensinniger Lesarten relationieren. Lernen ist im so verstandenen Sinne ein Differenzbildungsprozess, der im vorliegenden Kontext zum zentralen Austragungsort pädagogischer Kompetenzentwicklung wird.

In enger Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule in der Nordwestschweiz (PH FHNW), die in einem Pilotprojekt das didaktische Setting im Studiengang zur Primarlehrer/in erprobte, ging eine empirische Studie der Universität Potsdam¹ über die Laufzeit von zwei Jahren der Frage nach, welche Effekte die Selbstlernarchitektur dort evoziert. Das zentrale Erkenntnisinteresse richtete sich auf mögliche Differenzen hinsichtlich der pädagogischen Kompetenzentwicklung bei Studierenden, die im Rahmen des sogenannten @rs-Projekts in Selbstlernarchitekturen studierten, im Vergleich zu jenen, die traditionelle Präsenzseminare besuchten. Dabei orientierte sich die Studie an den untersuchungsleitenden Konzepten² des Berufswahlmotivs sowie des pädagogischen Selbstverständnisses und des Lernhabitus' der Studierenden, die

1 Vgl. Publikation zum Forschungsprojekt: Ludwig/Schmidt-Wenzel 2011.

2 In der Evaluation kam eine Triangulation aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden zum Einsatz. Beide Zugänge orientierten sich jeweils an den gleichen untersuchungsleitenden Konzepten.

es – vor allem im Hinblick auf die architektonisch angestrebte Verschränkung formaler und materialer Lerninhalte – miteinander in Beziehung zu setzen galt.

Dass die Didaktik des selbstsorgenden Lernens offenbar tatsächlich zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten herausfordert als das traditionelle Setting, bildet zugleich die grundlegende Antwort auf die zentrale Forschungsfrage. So konnte die empirische Untersuchung zeigen, dass – unter ähnlichen Studieneingangsvoraussetzungen – bei Studierenden im @rs-Projekt ein Kompetenzzuwachs im Bereich pädagogischer Professionalität zu verzeichnen war, der mit einer Transformation des Lernhandelns einherging. Demgegenüber ließ sich entlang der generierten Typologie pädagogischer Selbstverständnisse bei Studierenden der entsprechenden Kontrollgruppe keine grundlegende Entwicklung im Sinne der Transformation des Studienbeginns von ihnen konzeptualisierten Professionstypus³ erkennen.³

Im Folgenden soll nun an exemplarischen Ausschnitten aus dem empirischen Material der qualitativen Untersuchung⁴ gezeigt werden, wie pädagogische Selbstverständnisse im Studiensetting der Selbstlernarchitektur prozessiert werden. Hierfür erfolgt zunächst ein Überblick über die dem qualitativen Forschungsprogramm zugrunde liegende Heuristik zum Gegenstandsbereich „Pädagogisches Selbstverständnis“. Daran anknüpfend werden die gegenstandsbegründeten Merkmalsräume der Typologie in ihren jeweiligen Dimensionen erläutert. Die fallvergleichende Explikation zweier typischer Entwicklungsverlaufsmuster mündet schließlich in einem kurzen Fazit zu Selbstlernarchitekturen in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

1 Das pädagogische Selbstverständnis als Indikator pädagogischer Professionalität

Das Konzept des pädagogischen Selbstverständnisses fußt auf Entwürfen pädagogischer Professionalität, wie sie aus strukturtheoretischer Perspektive vor allem von Oevermann (1996), Wagner (1998), Helsper (1996, 2002, 2004) sowie Combe und Kolbe (Combe/Kolbe 2008; Kolbe/Combe 2008) dargelegt wurden. Demnach ist professionelles pädagogisches Handeln entlang der jeweiligen pädagogischen Situation stets aufs Neue und in reflexiver Relationie-

3 In diesem Kontext ist zu berücksichtigen, dass sich die Dauer des @rs-Projekts in der Pilotphase auf das zweite Semester beschränkte, sodass potenzielle Entwicklungen nur im begrenzten Zeitraum vom Beginn des ersten bis zum Ende des zweiten Semesters untersucht werden konnten.

4 Es wurden zu jeweils zwei Erhebungszeitpunkten (zum Studienbeginn und nach Abschluss des @rs- bzw. zweiten Semesters) leitfadengestützte Interviews mit Studierenden des @rs- wie des traditionellen Studiums geführt. Die Datenauswertung folgte den Prinzipien der Forschungsstrategie der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996).

rung von Theorie und Praxis zu konstituieren. Den dabei zutage tretenden unhintergehbaren, antinomischen Spannungen in kritisch-reflexiver Weise Rechnung zu tragen, ist die große Herausforderung professionellen Handelns in der zweiten Moderne. Beispielhaft sei hier die grundlegende Aufgabe benannt, ein pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu initialisieren,

1. das sowohl von funktional spezifischen als auch funktional diffusen Beziehungsanteilen getragen ist (vgl. Oevermann 1996),
2. das Hilfe zur Selbsthilfe ermöglicht und in der Folge auf dauerhafte Abhängigkeit verzichten kann (vgl. ebd.),
3. das den Lehrenden erlaubt, sich in einer pädagogischen Situation sowohl der immanenten Sachproblematik als auch der „interaktiven Strukturproblematik“ (Wagner 1998: 79) zu vergewissern und entlang eines professionellen Selbstverständigungsprozesses adäquat zu bearbeiten.

Entsprechend kommt pädagogische Professionalität in der pädagogischen Praxis als professionelle Selbstverständigungskompetenz zum Ausdruck, die das professionelle Handeln strukturiert und steuert. Dabei ist das professionelle Handeln das Ergebnis einer „reflexiven Relationierung“ (vgl. Dewe 2004) von einer praktischen Vermittlungssituation mit wissenschaftlichem Wissen. Der Begriff der pädagogischen Kompetenz fasst in diesem Zusammenhang die professionelle Fähigkeit, in der betreffenden Situation „verstehen“, „reflektieren“, „rekonstruieren“ und sich entsprechend „orientieren“ zu können.

Auf der Grundlage dieses Verständnisses ließen sich im Zuge der Konfrontation der im Rekonstruktionsprozess gewonnenen gegenstandsbasierten Konzepte mit theoretischen Gegenhorizonten, hier insbesondere dem der „revidierten“ Oevermannschen Theorie pädagogischer Professionalität (Oevermann 1996), empirisch relevante Merkmalsräume für die Kategorie des „pädagogischen Selbstverständnisses“ generieren. So erlauben die Konzepte des Antinomiebewusstseins und der reflexiv-hermeneutischen Kompetenz in ihren jeweils empirisch vorfindbaren Dimensionen Aussagen darüber, ob und inwieweit sich bei Studierenden pädagogische Professionalität konstituiert.

Über pädagogische Professionalität verfügt demnach, wer zum einen auf ein hohes Maß an Antinomiebewusstsein und zum anderen auf ausgeprägte reflexiv-hermeneutische Kompetenz zurückgreifen kann. Denn beide Fähigkeiten zusammengenommen, verkörpern gleichsam den Schlüssel, mit dem der Professionelle das immer wieder neu herzustellende Verhältnis von Theorie und Praxis begründet. Dabei zielt die Kernfrage zur Rekonstruktion pädagogischer Selbstverständnisse und ihrer Entwicklung immer auf die Bedeutungs- und Begründungsmuster der jeweiligen Akteure. Wengleich sich in der (antizipierten) Bearbeitung einer pädagogischen Situation Antinomiebewusstsein und reflexiv-hermeneutische Kompetenz nicht strikt trennen lassen, wird dennoch im Sinne einer Idealtypenbildung (vgl. Weber 1985), die es ermög-

licht, über empirische Phänomene entlang abstrahiert gesteigerter Pole nachzudenken, zwischen beiden Konzepten als Merkmalsräume unterschieden.

So rekurriert in Anlehnung an Oevermann (1996) das Konzept des Antinomiebewusstseins auf das Bewusstsein um die antinomischen Anforderungen und Bedingungen, die das auf pädagogische Professionalität zielende Lehrerhandeln intervenieren und zu einer relationierenden Bearbeitung herausfordern. Für das Konzept der reflexiv-hermeneutischen Kompetenz liegt der Fokus vornehmlich auf dem antizipierten Lehrerhandeln, das in gelingender Perspektive sowohl eine gesteigerte Reflexivität als auch ausgeprägte hermeneutische Fähigkeiten in sich vereint. Vor allem im Sinne des Verstehens, Einordnens und professionellen Bearbeitens einer pädagogischen Situation sind diese Fähigkeiten unerlässlich. Denn nur auf ihrer Basis wird es möglich, einen Fall in seiner je eigenen Sprache zu deuten und demgemäß so zu handeln, dass Wissens- und Normenvermittlung mit der Entfaltung des Eigensinns der Lernenden einhergehen können.

2 Typologische Merkmalsräume und ihre Dimensionen

Die folgende Tabelle und die anschließenden Erläuterungen ermöglichen eine Übersicht über die empirisch begründeten Merkmalsausprägungen pädagogischer Selbstverständnisse und deren Konzeptualisierung:

Induktiver Typus	Deduktiver Typus	Einsteigertypus	Objektivierend-rezeptiver Typus
Hohes Antinomiebewusstsein	Hohes Antinomiebewusstsein	geringes Antinomiebewusstsein	geringes Antinomiebewusstsein
Hohe reflexiv-hermeneutische Kompetenz	Geringe reflexiv-hermeneutische Kompetenz	Hohe reflexiv-hermeneutische Kompetenz	Geringe reflexiv-hermeneutische Kompetenz

Abbildung.: Merkmalsräume und deren Ausprägungen zum Konzept des pädagogischen Selbstverständnisses

Der induktive Typus⁵ verkörpert mit seiner Kombination aus hohem Antinomiebewusstsein einerseits und hoher reflexiv-hermeneutischer Kompetenz andererseits gleichsam den Typus gelingender pädagogischer Professionalität. Antinomische Strukturen und Anforderungen werden unter dieser Voraussetzung reflexiv-hermeneutisch innerhalb des jeweiligen Falls, also induktiv erschlossen. Das heißt, dieser Typus ist in der Lage, die je spezifische pädagogi-

5 Dieser Typus ist der einzige, der die Perspektive des Lehrer bzw. der Lehrerin als beständigen Lerner bereits als Professionalität sichernde Anforderung internalisiert hat.

sche Situation auf der Basis seiner gesteigerten Reflexivität und seiner entwickelten Fähigkeiten des Verstehens und Deutens, in ihrer Sach- und Strukturlogik aufzuschließen und sein (antizipiertes) pädagogisches Handeln als Ergebnis des vorangegangenen professionellen Selbstverständigungsprozesses zu verorten.

Der deduktive Typus konstituiert ein anderes Konzept pädagogischer Selbstverständigung. Ihm ist zwar ein hohes Antinomiebewusstsein eigen, jedoch verfügt er nur über gering ausgeprägte reflexiv-hermeneutische Kompetenzen. Wenngleich antinomische Strukturen und Anforderungen als empirische resp. wissenschaftliche Folien pädagogischen Handelns erkannt werden, so sind sie aufgrund der ungenügenden Fähigkeiten des Verstehens und Deutens nicht in der Weise reflexiv zugänglich, dass sich daraus professionelle Handlungsoptionen erschließen ließen. Die Suche nach didaktischen Lösungen stagniert damit auf der Ebene des bereits Verfügbaren.

Genau entgegengesetzt verhält es sich beim Einsteigertypus. Er verfügt sehr wohl über ein hohes Maß an reflexiv-hermeneutischer Kompetenz, hat bisher aber nur ein gering ausgeprägtes Bewusstsein über antinomische Strukturen und Anforderungen an die Lehrerrolle entwickelt. Er ist also fähig, unterschiedlich gelagerte Sinn- und Bedeutungshorizonte in konkreten pädagogischen Situationen zu erfassen, hat aber Schwierigkeiten diese in ihrer antinomischen Struktur entlang eines pädagogischen Selbstverständigungsprozesses professionell einzuordnen.

Für den objektivierend-rezeptiven Typus bleibt festzuhalten, dass dieser im Prozess der Selbstverständigung auf ein nur minimal ausgeprägtes Antinomiebewusstsein als auch auf ebenso geringe reflexiv-hermeneutische Kompetenzen zurückgreifen kann. Weder innerhalb eines erlebten, noch entlang eines präsentierten Falls werden antinomische Strukturen auf reflexiv-hermeneutische Weise erschlossen. Vielmehr werden angebotene Theorieperspektiven, die pädagogisches Handeln anleiten könnten, objektivierend-rezeptiv verarbeitet, statt reflexiv am jeweiligen Fall geprüft.

Als ein zentrales Ergebnis der empirischen Untersuchung lässt sich herausstellen, dass eine Professionstypus transformierende Entwicklung lediglich bei Fällen letzteren Typus' und hier ausschließlich im Studiensetting der Selbstlernarchitektur zu verzeichnen war. Konkret heißt das: Das Studieren in der Selbstlernarchitektur fordert potenziell vor allem jene Studierenden zur Transformation ihres pädagogischen Selbstverständnisses heraus, die mit ihren Bedeutungs-, Begründungsmustern dem Konzept des objektivierend-rezeptiven Typus' folgen. Im zugrunde liegenden Untersuchungszeitraum war schließlich in einigen dieser Fälle eine Entwicklung vom „objektivierend-rezeptiven“ Verständnis (als Studieneingangsbedingung) hin zum pädagogischen Selbstverständnis des „Einsteigertypus“ zum Ende des @rs-Projekts zu beobachten. Alle übrigen Fälle verblieben, entlang der Rekonstruktion ihrer subjektiven Sinnhorizonte, jeweils im Eingangstypus. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass der induktive Typus, der in

idealtypischer Weise bereits die Merkmale pädagogischer Professionalität auf sich vereint, kaum mehr auszuschreiten ist. Dennoch vollziehen natürlich auch Studierende, die schon zu Studienbeginn mit ihrem Verständnis in jenem Merkmalshorizont liegen, eine fortlaufende Entwicklung, und zwar im Sinne des Selbstvergewisserns und Ausdifferenzierens ihrer handlungsleitenden Vorstellungen. Diese geht – ganz im Sinne der Didaktik des selbstsorgenden Lernens – vornehmlich auf einen Prozess des Relationierens der je eigenen Entwürfe zur Figur professionellen Handelns mit dem im Studium erworbenen Wissen zurück.

Jene beiden Entwicklungsverlaufsmuster – der „induktive Typus“ als Eingangs- und Ausgangsbedingung (I) sowie die Transformation vom „objektivierend-rezeptiven“ zum „Einsteigertypus“ (II) – sind im Folgenden nun Gegenstand der exemplarischen Fallsynopse. Sie soll zeigen, wie sich jeweils typische Bedeutungs-, Begründungszusammenhänge zweier differenter Entwicklungslinien bei Studierenden in der Selbstlernarchitektur konstellieren⁶.

3 Empirische Analyse

Fallbeispiel I: Induktiver Typus

Pädagogisches Selbstverständnis als Studieneingangsbedingung @rs-Studierender Karl (EZ1/Z: 99–106)

Die folgende Aussage des Studierenden Karl bezieht sich auf die erzählgenerierende Frage nach dem „guten Lehrer“, welche im zugrunde liegenden Leitfadenterview den zentralen Einstiegspunkt in das Konzept des pädagogischen Selbstverständnisses bildete:

Ich denke als, als Primarlehrer, das ist jetzt einfach meine, meine, meine Meinung oder auch, was ich gehört habe von, von Kollegen, die schon Primarlehrer sind, ähm ich denke es ist ein Beruf, der sich dauernd wandelt. Also ich denke, stehen bleiben als Lehrer ist nicht gut. Also ich denke mal, es ist wichtig, dass man sich weiterentwickelt. Ähm, auch Kinder sind nicht einfach Kinder. Es ist nicht einfach: ‚Jedes Kind ist gleich‘, sondern es gibt immer wieder neue Situationen. Es ist vielleicht auch unberechenbar, weil es sind eben Menschen dabei, und das ist etwas, was mich sehr interessiert hat eigentlich.

6 Wie diese Entwicklungen in Relation zu den untersuchungsleitenden Konzepten des Berufswahlmotivs sowie des Lernhabitus⁷ einzuordnen sind und welche studentischen Bearbeitungsmuster in Auseinandersetzung mit der Selbstlernarchitektur damit einhergehen, ist ebenso ausführlicher Bestandteil der Publikation zum Forschungsprojekt (Ludwig/Schmidt-Wenzel 2011) wie die Darstellung der Entwicklungsverlaufsmuster der traditionell Studierenden.

Das hier rekonstruierbare Selbstverständnis fußt offenbar auf einer bereits ausgeprägten Identifikation mit der Profession des Pädagogen, dabei konkret mit der antizipierten Berufsrolle des Primarschullehrers. Der Studierende sieht sich in einer Linie mit „Kollegen“, „die schon Primarlehrer sind“ und augenscheinlich sein Verständnis teilen resp. bestätigen. Er zeichnet hier ein Bild vom Lehrer, das diesen als permanent Lernenden entwirft, der nur als solcher in der Lage ist, den unvorhersehbaren Anforderungen des Lehrberufs professionell gegenüber zu treten. Diese Annahme geht einher mit einem Verständnis vom Kind, das kindlichen Eigensinn und Diversität in Rechnung stellt und damit einem objektivierend-rezeptiven Handeln entgegensteht. Pädagogische Situationen werden vielmehr als „immer wieder neue Situationen“ erkannt, denen jenes Verschiedensein der Kinder („nicht einfach jedes Kind ist gleich“), ihr nicht normierbares Wesen („Kinder sind nicht einfach Kinder“) zum unhintergehbaren Ausgangspunkt wird. Damit ist implizit zum Ausdruck gebracht, dass jede neue Situation ein immer wieder neues Verstehen des zugrunde liegenden Handlungszusammenhangs erfordert, welches – ganz im Sinne des oben angeführten pädagogischen Selbstverständigungsprozesses – schließlich das professionelle Handeln leitet. Von nicht wenigen Lehrenden als kaum zu bewältigende Herausforderung erlebt, scheint es im vorliegenden Begründungszusammenhang gerade diese Figur zu sein, die den Studierenden zur Wahl des Lehrberufs veranlasst hat: „Es ist vielleicht auch unberechenbar, [...], und das ist etwas, was, was mich sehr interessiert hat eigentlich“.

In dieser Aussage spiegeln sich damit nicht nur ein hohes Maß an Reflexionsvermögen wider, sondern ebenso die Überzeugung, den antizipierten, dabei durchaus als riskant und ambivalent erwogenen Anforderungen des Lehrberufs gerecht werden zu wollen.

Fallbeispiel I: Induktiver Typus
Pädagogisches Selbstverständnis nach dem @rs-Semester
@rs-Studierender Karl: (EZ2/Z: 253–289)

Im Zuge der zweiten Erhebungswelle, die nach dem zweiten Semester bzw. nach dem Absolvieren der Selbstlernarchitektur stattfand, wurden die Studierenden abermals nach ihrem Konzept vom „guten Lehrer“, nach neu gewonnenen Erkenntnissen aus dem Studienkontext befragt. In der nachfolgenden Schilderung zieht der @rs-Studierende Karl entsprechend Bilanz:

K: Also, es ist so, dass sich die Gesellschaft wandelt, die Werte wandeln sich, die Erziehung wandelt sich, man spricht halt nicht mehr von Erziehung, oder die Erziehung wird zu einer Beziehung zwischen Eltern und Kind; die Schule muss immer mehr erzieherische Aufgaben übernehmen, was eigentlich früher von der Familie getragen wurde. Der Raum der Schule wird zum, wie soll ich das sagen, zur Außenwelt für die Kinder, also ja, ermöglicht soziale Begegnungen, soziale Begegnungen allgemein, die früher eigentlich eher durch die Familie stattgefunden haben. Früher gab es größere Familien, heute gibt es oft Eltern, die haben ein Kind, oder so,

oder die Eltern sind getrennt, und sie wachsen nur mit einem Elternteil auf; was, all diese Sachen muss die Schule tragen. Das ist so die große Erkenntnis dabei. Dass man einfach auch nicht mehr nur sachorientiert unterrichten darf, so, die Menschbildung an sich ist ein großer Teil.

I: Und das war also für Sie noch mal eine wichtige Erkenntnis, zu sehen, welche Rolle eben auch ein Lehrer darin spielt?

K: Ja, also es war mir im Vorherein schon auch klar, aber es war wirklich noch mal eine Bewusstmachung: Was bedeutet das überhaupt, und wie sieht das jetzt genau in Fakten aus und in Zahlen aus.

I: Und wie geht es Ihnen jetzt mit der Erkenntnis? Weil, das ist ja schon auch ein Anspruch an den Lehrer, der da drin steckt, ne?

K: Gute Frage. (7 Sek.) Ich habe diese Ausbildung nicht begonnen in dem Gedanken, dass ich nur Sachwissen oder Fachwissen vermitteln werde. Es war für mich eigentlich immer klar, es geht um die ganze Menschentwicklung. Und darum bin ich, habe ich jetzt nicht eine wahnsinnig große Veränderung. Es stellt sich aber für mich schon die Frage: Ja, wie geht das in der Zukunft weiter? Wird das immer schwieriger sein, eine Klasse zu führen, also zu leiten? Wie entwickelt sich das mit den ganzen Medienreizen, die Zeit, ja, wir leben in einer sehr schnelllebigen Zeit, kann man das überhaupt auffangen? In der Schule alleine? Bin ich mir nicht so sicher, ich glaube nicht. Da muss eine gute Zusammenarbeit stattfinden mit den Eltern, auf jeden Fall. Sonst denke ich, ist man als Lehrer, also, total überfordert, denke ich jetzt mal, ich weiß nicht. Und was auch wichtig ist, denke ich, ist, dass man einen gesunden Abstand hat, auch vielleicht als Selbstschutz.

Karls bereits zu Studienbeginn differenziertes pädagogisches Selbstverständnis erfährt im Verlauf des zweiten Semesters keine grundlegende Veränderung. Vielmehr kann er in Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Selbstlernarchitektur seine subjektiven Sinnhorizonte untermauern und mit empirisch fundierten Kenntnissen in Beziehung setzen. In diesem Zusammenhang stellt er hier rollenspezifische Anforderungsaspekte des Lehrberufs in einen modernitätstheoretischen Kontext. Er skizziert Schule als ein Spannungsfeld, das einerseits mit den Herausforderungen stetig wachsender, dabei unvorhersehbarer gesellschaftlicher Veränderungen konfrontiert ist, das andererseits aber dem pädagogischen Anspruch verpflichtet ist, über die Wissens- und Normenvermittlung hinaus die „*ganze Menschentwicklung*“ professionell zu begleiten. Vor allem mit letzterem Aspekt hebt der Studierende gleichsam auf das, von Oevermann (1996) für das pädagogische Arbeitsbündnis als konstitutiv erkannte, Spannungsverhältnis von diffusen versus spezifischen Beziehungsanteilen ab. Dass ihm diese keine neue Erkenntnis ist, sondern in Auseinandersetzung mit „*Fakten*“ und „*Zahlen*“ vielmehr deutlicher an Kontur gewinnt, macht er unmissverständlich deutlich: „*Ja, also es war mir im Vorherein schon auch klar, aber es war wirklich noch mal eine Bewusstmachung.*“

So verweisen Karls Überlegungen auf ein ausgeprägtes Verständnis der immanenten, reflexiv zu relationierenden Antinomien im Handlungsfeld der Profession. Der daraus folgenden Einsicht, dass Lehrer/innen nicht im Alleingang zwischen gesellschaftlichem Strukturwandel und ganzheitlichem Bildungsauftrag vermitteln können, setzt er bereits antizipierte Handlungsstrate-

gien entgegen: „*Da muss eine gute Zusammenarbeit stattfinden mit den Eltern, auf jeden Fall.*“ Gleichzeitig begründet er, abermals im Kontext der Paradoxien des Lehrberufs stehend, warum es nötig ist, selbstfürsorgliche Verantwortung walten zu lassen: „*Sonst denke ich, ist man als Lehrer, also, total überfordert, [...] Und was auch wichtig ist, denke ich, ist, dass man einen gesunden Abstand hat, auch vielleicht als Selbstschutz.*“ Damit greift er implizit die theoretische, vor allem aber empirisch begründete Gefahr chronischer Überforderungen im Lehrberuf auf und setzt mit der kritischen Reflexion dieser bereits ein wichtiges Gegengewicht.

In maximaler Kontrastierung zum vorangegangenen Entwicklungsverlaufsmuster stehend, erfolgt nun ein abermals exemplarischer Fallaufriss entlang des Entwicklungsverlaufs vom objektivierend-rezeptiven hin zum Einsteigertypus, wie er ausschließlich im didaktischen Setting der Selbstlernarchitektur zu beobachten war.

Fallbeispiel II: Objektivierend-rezeptiver Typus Pädagogisches Selbstverständnis als Studieneingangsbedingung @rs-Studierende Anne (EZ1/Z: 96–487)

Annes pädagogisches Selbstverständnis zu Beginn des Studiums schließt unmittelbar an das Begründungsmuster ihrer Berufswahl an:

I: Sie sagten: Da kommt was zurück, bei den Kindern. Und haben so ein bisschen abgegrenzt von den Erwachsenen. Wieso meinen Sie, dass es bei den Kindern eher zurückkommt, Sie haben als ein Beispiel Dankbarkeit genannt, aber möglicherweise kommt da auch noch was anderes zu...

A: Ja, ich denke auch, die Kinder haben nicht so viele Vorurteile, und ja, die sind nicht so eingenommen von der Umwelt, die sind noch, ja viel offener für Neues und deshalb, sie lassen sich auch auf das ein, was man machen möchte, oder ja, einfach deshalb, und so kommt auch etwas zurück, also wenn man etwas gibt, und ja, sich Mühe gibt, mit ihnen etwas unternimmt, dann kommt etwas zurück, finde ich, und mit Erwachsenen ist das manchmal so, die schau'n das wie selbstverständlich an, irgendwie.

I: Ich mein', wenn das schon immer so der Wunsch war, was war sozusagen, oder was ist die, ja, der zentrale Ertrag, oder das Ergebnis, das mit diesem Wunsch verbunden ist?

A: Ja einfach mit Kindern arbeiten zu können, also ja, einfach um Kinder herum zu sein, also immer Kontakt mit Leuten, also...

I: Oder ich frag' mal andersrum: Was wäre in Ihrem Wunschbild Ihre Aufgabe für Sie als Lehrerin?

A: Ja, schon Wissen vermitteln, aber so, dass sie Freude daran haben. Also, nicht einfach Wissen vermitteln, ja, ich sage etwas, sie müssen das lernen, sondern wirklich, dass auch sie mitbestimmen können, und ja, dass sie wirklich Freude am Lernen haben. Ich hatte immer Freude zur Schule zu gehen. Tolle Lehrer, ja, und ich will es einfach auch, dass die Kinder das haben. Also, ja, ich will auch, dass sie eine tolle Schulzeit haben, zurückblicken können und sagen können: Das war toll, da hab' ich was gelernt, und es hat auch noch Spaß gemacht. Dass das Lernen eigentlich wie Spaß ist, ja, das man so aus dem Wissen bekommt, einfach so, ja. [...]

I: [...] Wenn Sie sich sozusagen aus heutiger Sicht zurück erinnern. Gab's da Situationen, in denen Sie 'n Lehrer oder 'ne Lehrerin als besonders guten Lehrer in Erinnerung haben?

A: Ja, also meine erste Primarlehrerin ist mir sehr geblieben. Ja, ich habe auch heute noch Kontakt zu ihr, also jetzt halt von Familie her und so, weil sie hat mittlerweile zwei Jungen, und ich passe manchmal auf diese beiden Jungen auf, und da ist wirklich heute noch eine Verbindung da. Sie hat mir einfach wirklich die Freude am Lernen vermittelt. Also, dass ich überhaupt gerne zur Schule ging und alles, also... Ja, ich kann nicht mal genau sagen, weshalb sie eine gute Lehrerin war, aber sie hat wirklich sehr viel dafür gemacht, dass wir Freude am Lernen haben, auch gestalterisch, das Schulzimmer wirklich schön gestaltet, und auf das aktuelle Thema vielleicht angepasst, und... ja, also, sie hat sich wirklich sehr Mühe gegeben, das habe ich sehr geschätzt. [...] Dann auf dem Gymnasium, mein Deutschlehrer, war für mich ein Vorbild, ja, man kann das schon ein bisschen sagen, ein Vorbild für den Unterricht, denn er war wirklich auch begeistert von dem, was er mitteilte, also, er war wirklich in dem Fach, also, das war Deutsch, aber er hatte auch Geschichte studiert; er hat da etwas vermittelt, und man spürte richtig, dass da etwas dahinter ist, und nicht einfach, dass das einfach so, sondern er hatte immer eine Erklärung, also man konnte fragen, egal was, und er wusste immer eine Antwort, und das hat mich sehr beeindruckt, also, er wusste einfach alles (lacht).

Annes Vorstellung vom Kind als offenem, uneingeschränkt begeisterungsfähigem Wesen konkretisiert sich hier zunächst entlang der Funktion der Lehrerin als Wissensvermittlerin. Sie identifiziert offenbar einen zeitlich begrenzten, kindlichen Entwicklungsspielraum, den es planvoll zu nutzen gilt und beschreibt die in diesem Zusammenhang antizipierte Arbeitsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler: *„die sind nicht so eingenommen von der Umwelt, die sind noch, ja viel offener für Neues und deshalb, sie lassen sich auch auf das ein, was man machen möchte.“* Mit diesem Begründungsmuster aber verortet sich die Studierende jenseits der Tatsache, dass auch Kinder vergesellschaftete Wesen sind, die aus eben jenem Umstand heraus, im Streben nämlich nach gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Holzkamp 1993), durchaus subjektive Lerninteressen entwickeln, deren Umsetzung in Lernhandlungen es, unter pädagogisch professioneller Perspektive, entlang des Prinzips der Hilfe zur Selbsthilfe (Oevermann 1996) zu fördern gilt. Jener Argumentationsfolie folgt dann auch die studentische Erwartungshaltung, von Kindern komme etwas *„zurück“*, wenn man sich als Lehrende nur genügend *„Mühe gibt“*. Damit ist eine Lesart freigesetzt, die, steht sie im Horizont eines zu befriedigenden Bedürfnisses nach Anerkennung aufseiten der Lehrenden, quer zum professionstheoretischen Anspruch liegt.

Gleichwohl im Weiteren die Möglichkeit zur kindlichen „Mitbestimmung“ in Betracht gezogen wird, steht nicht explizit das Verstehen kindlicher Lerninteressen und des immanenten Eigensinns im Fokus dessen, was als professionelle Herausforderung verstanden wird. Vielmehr scheint die Studierende an die eigene, als positiv erinnerte Schulzeit anknüpfen zu wollen, ist bestrebt den dort als *„Vorbild“* erfahrenen Lehrern und Lehrerinnen nachzueifern.

Das Idealbild, das hier von jenen Lehrenden entworfen wird, folgt jedoch weniger einer Analyse professioneller Anteile des erlebten Lehrhandelns als vielmehr kaum reflexiv eingeholten Begründungen: „*Ja, ich kann nicht mal genau sagen, weshalb sie eine gute Lehrerin war, aber sie hat wirklich sehr viel dafür gemacht, dass wir Freude am Lernen haben*“. Es scheint fast, als solle mit dem Eintritt in den Lehrberuf das als harmonisch und ungetrübt erlebte Moratorium der Schulzeit künstlich verlängert werden: „*Ich hatte immer Freude zur Schule zu gehen. Tolle Lehrer, ja und ich will es einfach auch, dass die Kinder das haben*.“ Anne überführt diese Erfahrung in den, gleichsam perfektionistisch anmutenden Anspruch, ebenfalls eine „*tolle*“ Lehrerin sein zu wollen. Welche paradoxen Anforderungen jedoch mit dem Lehrberuf entlang seiner strukturellen Bedingungen einhergehen und die Idee des Perfektionismus zwangsläufig ad absurdum führen müssen, ist aktuell noch jenseits ihres Begründungsmodells der „*guten Lehrerin*“. Perfektionismus nämlich droht hier mit Professionalität in eins gesetzt zu werden, was in der genuin krisenhaften, pädagogischen Praxis langfristig nur zum Scheitern führen kann. Der vorliegende Entwurf zur antizipierten Lehrerrolle macht, vor allem in Kontrastierung zur vorab explizierten induktiven Begründungsfigur, deutlich, dass ein reflexiv hermeneutischer Aufschluss des pädagogischen Rollenprofils, insbesondere unter Berücksichtigung seiner antinomischen Strukturen und Anforderungen bislang nur unzureichend verfügbar ist.

Fallbeispiel II: Einsteigertypus

Pädagogisches Selbstverständnis nach dem @rs-Semester
@rs-Studierende Anne (EZ2/Z: 327–363)

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird nun deutlich, dass sich Studentin Anne im Verlauf des @rs-Semesters weniger objektivierend-rezeptiv, sondern vielmehr in zunehmend reflexiver Selbstverständigung mit den zu bearbeitenden Lerngegenständen auseinandersetzt. Dabei reformuliert sie gleichsam ihr antizipiertes Rollenhandeln als Lehrende:

I: Ah ja, und gab's da in dem Zusammenhang irgendwie neue Erkenntnisse, wo Sie sagen: Mensch, ja, da konnte ich an bestehendes Wissen anknüpfen, da konnte ich was aufbauen, da merke ich, hier kommt jetzt was Substanzielles irgendwie zusammen für mich. Fällt Ihnen da was ein? [...]

J: Ja. Man öffnet einfach seine Sichtweise, also man ist viel offener für, ja mehrere Dinge, also man hatte vielleicht einfach seine Vorstellungen vorher, und jetzt habe ich viel mehr Möglichkeiten, um zum Beispiel, so ein Bild zu betrachten von Kindern, also vorher da war's für mich einfach ein Bild und ich hab' das betrachtet und das war gut so, also, und jetzt kann ich einfach verschiedene Aspekte betrachten und kann dann vielleicht auch etwas daraus lesen und so was. Dass man eigentlich die Kinder nicht einfach abstempeln sollte: Also, so ist es, sondern dass man vielleicht einfach mal nachforschen sollte und auch den Hintergrund herausfinden. [...] Und das kann man natürlich auf alle Fächer übertragen, also auch Mathematik: Wieso hat das Kind Schwierigkeiten? Es ist nicht einfach: Das Kind hat Schwierigkeiten, fertig. [...]. Zum

Beispiel in Mathematik würde ich jetzt, ja, wenn ein Kind das Resultat falsch hat, heißt es einfach nicht, dass es falsch ist, sondern man, ja, man müsste überlegen: Wie kommt das Kind darauf? Wie ist es vorgegangen? Vielleicht das Kind das erklären lassen und nicht einfach selbst versuchen, die Erklärung zu finden und ja, auch, dass die Kinder sich gegenseitig das erklären und einfach diese verschiedenen Denkweisen sich bewusst machen und danach zu überlegen [...] und eben vielleicht auch die Ursache für den Fehler finden, also

Die vorangegangene Textsequenz markiert recht eindrücklich eine Transformation Annes' pädagogischen Selbstverständnisses innerhalb des @rs-Semesters. Geht sie beim Einstieg ins Studium noch von einer relativ vereinseitigten Beziehungskonstellation zwischen Schüler und Lehrer aus, relativiert sie nun dieses Bild aufgrund der mittlerweile verfügbaren Bedeutungshorizonte. So setzt sie in reflexiver Weise ihre vormals geltenden Handlungsorientierungen mit den neu gewonnenen Einsichten in Beziehung und wird sich über die Begrenzungen ihres zunächst antizipierten pädagogischen Handelns bewusst: *„also vorher da war's für mich einfach ein Bild und ich hab' das betrachtet und das war gut so, also und jetzt kann ich einfach verschiedene Aspekte betrachten und kann dann vielleicht auch etwas daraus lesen.“* Dem gestalterischen Werk eines Kindes kommt unter der Perspektive des nun verfügbaren wissenschaftlichen Wissens eine völlig neue Bedeutung zu, die scheinbar erstmals den darin verborgenen Ausdruck des Kindes ins Zentrum der pädagogischen Betrachtung rückt. Die zugrunde liegende Lernbewegung ist gleichsam eine Relationierung theoretischen Wissens mit der antizipierten pädagogischen Situation. Ähnliche Tendenzen zeigen Annes Überlegungen zum Fach Mathematik. In Rechnung stellend, dass hinter jeder subjektiven Lernproblematik ein ebensolcher Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang zu suchen ist, erhebt Anne nun das explizite Verstehen der jeweiligen Strukturlogik eines Falles (vgl. ebd.) zum zentralen Gegenstand pädagogisch professionellen Handelns: *„Wieso hat das Kind Schwierigkeiten? Es ist nicht einfach: Das Kind hat Schwierigkeiten, fertig. [...] Zum Beispiel in Mathematik würde ich jetzt, ja, wenn ein Kind das Resultat falsch hat, heißt es einfach nicht, dass es falsch ist, sondern man, ja, man müsste überlegen: Wie kommt das Kind darauf? Wie ist es vorgegangen? Vielleicht das Kind das erklären lassen und nicht einfach selbst versuchen, die Erklärung zu finden.“* Wenngleich Anne noch kaum die in einer solchen Handlungs Idee induzierten Antinomien mitreflektiert – so stehen beispielsweise dem situativen Verstehen eines jeden Schülers in seiner Handlungslogik oftmals mikrostrukturelle Bedingungen entgegen – bleibt doch festzuhalten, dass ihr pädagogisches Selbstverständnis im Gegensatz zur eingangs überwiegend objektivierend-rezeptiven nunmehr auf einer deutlich reflexiv-hermeneutischen Begründung fußt.

4 Fazit

Ziel der vorangegangenen Fallsynopse war es zu zeigen, dass und wie Studierende im didaktischen Kontext von Selbstlernarchitekturen ihre pädagogischen Selbstverständnisse ausdifferenzieren, im Sinne des Ausschreitens erster subjektiver Begründungsfiguren gleichsam transformieren. Dabei ist es jenes Entwicklungsverlaufsmuster II, welches hier mit dem Fall Anne illustriert wurde, dem aus der Perspektive einer zu professionalisierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhöhte Aufmerksamkeit zuteilwerden muss. Denn tatsächlich ist in der zugrunde liegenden Untersuchung kein vergleichbarer Entwicklungsprozess bei Studierenden im traditionellen Setting beobachtbar.

Wenn es nun Anspruch einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, sowohl die Entwicklung hermeneutischer Kompetenzen zu evozieren als auch wissenschaftliches Wissen in Funktion eines „Orientierungswissens“ zu vermitteln, weil professionelles Handeln erfordert „auch unter erhöhter Widersprüchlichkeit noch wissen zu können was man tut“ (Kolbe/Combe 2008: 895), so ist die Didaktik der Selbstsorge sicher eine Möglichkeit, diesem Anspruch ein Stück näher zu kommen. Denn resümiert man, entlang welcher Handlungslogik im Setting von Selbstlernarchitekturen gelernt werden soll, wird offenbar, dass die dort induzierten Praktiken im weitgehend gleichen Sinnhorizont stehen, wie jene des zuvor beschriebenen professionellen Selbstverständigungsprozesses in pädagogischen Situationen.

Die gelingende Implementierung von Selbstlernarchitekturen setzt jedoch voraus, dass Lehrende wie Lernende ihre Rollen im Lehr-, -Lernprozess neu konstellieren. Für Studierende bedeutet das vor allem, aus Erwartungshaltungen an traditionelle Studiensettings herauszutreten und sich im Zuge dessen vielmehr des eigenen Erkenntnisinteresses, des eigenen Lernhandelns und daraus hervorgehender Handlungsproblematiken zu vergewissern. Von Lehrenden verlangt es gänzlich neue Strukturierungsleistungen entlang der von ihnen zum Thema erhobenen (Lern)Gegenstände. Insbesondere bedarf es der professionellen Kompetenz, studentische Lernprozesse – angesiedelt im architektonischen Entwurf des Lerngegenstandes – situativ beraten zu können. Eine grundlegende Einsicht aber ist auf beiden Seiten unumgänglich, jene nämlich, dass Lernprozesse als prinzipiell ergebnisoffen begriffen werden müssen.

Literatur

Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 857–876.

- Dewe, Bernd (2004): Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Bender, Walter u.a. (Hg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 321–331.
- Forneck, Hermann J. (2005): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (2005): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–48.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara u.a. (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Juventa, S. 49–98.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Combe, Arno (2008): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 877–901.
- Ludwig, Joachim; Schmidt-Wenzel, Alexandra (2012): Wie Lehrer lernen. Pädagogische Kompetenzentwicklung in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich [im Druck].
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliette (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wagner, Hans-Josef (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: DSV.
- Weber, Max (1985/1922): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (herausgegeben von Johannes Winckelmann). Tübingen: Mohr, S. 146–214.