

PÄDAGOGIK



Der Bezug zum Wissen in der Lehrerbildung

Eine psychoanalytische Studie zu
Transformationen im Ausbildungsprozess

Jean-Marie Weber/Julia Strohmer

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Jean-Marie Weber/Julia Strohmmer
Der Bezug zum Wissen in der Lehrerbildung

Pädagogik, Band 11

Jean-Marie Weber/Julia Strohmer

Der Bezug zum Wissen in der Lehrerbildung

Eine psychoanalytische Studie zu Transformationen
im Ausbildungsprozess

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Creative thinking © Sergey Nivens – Fotolia

ISBN 978-3-7329-0081-7

ISSN 1862-6122

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2015. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 9 |
| 1 Einleitung | 11 |
| 2 Theoretischer Hintergrund der vorliegenden Studie | 15 |
| 2.1 Professionalisierung – Professionalität: Allgemein-pädagogischer Forschungsstand..... | 15 |
| 2.2 Professionalisierung – Professionalität: Psychoanalytischer Zugang .. | 24 |
| 2.3 Epistemologische Positionierung: Ein lacanianischer Ansatz..... | 29 |
| 2.3.1 Interesse am Subjekt und an den Subjektivierungsprozessen ... | 31 |
| 2.3.2 Der Mensch als Sprachwesen | 31 |
| 2.3.3 Die Signifikanten und ihre Bedeutungsvielfalt | 33 |
| 2.3.4 Das Reale, das Symbolische und das Imaginäre | 33 |
| 2.3.5 Begehren des Anderen und Genießen | 34 |
| 2.3.6 Einschreibung in Diskurse..... | 34 |
| 2.3.7 Bezug zum Wissen und zur Wahrheit | 35 |
| 2.3.8 Wissen und Wahrheit | 38 |
| 2.3.9 Der Bezug zum Wissen als Forschungsobjekt | 39 |
| 2.3.10 Die Problematik der Transformationsprozesse unter lacanianischer Perspektive | 40 |
| 2.3.11 Methodische Konsequenz: Arbeiten mit Fällen | 41 |
| 3 Methodologische und methodische Überlegungen | 43 |
| 3.1 Hypothesen und Fragestellung..... | 43 |
| 3.2 Untersuchungsdesign..... | 44 |
| 3.3 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung | 54 |
| 3.3.1 Individuelles Lesen und Analysieren | 54 |
| 3.3.2 Gemeinsames Analysieren und Interpretieren..... | 57 |
| 3.3.3 Die logische Zeit, die Konstruktion und Interpretation von Interviews | 60 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | Einige wichtige Aspekte des Bezugs der Lehramtsanwärter zum Wissen .. | 63 |
| 4.1 | Das Begehren, der Diskurs des Anderen und sein Einfluss auf den Bezug zum Wissen | 64 |
| 4.2 | Der Einfluss von Meistersignifikanten auf den Bezug zum Wissen und die Wahl des Lehrerberufs..... | 69 |
| 4.3 | Ausbildung und Transformationen: Durch Berührung mit dem Realen und der eigenen Wahrheit verändert sich der Bezug zum Wissen | 77 |
| 4.4 | Der Bezug zum Wissen, geprägt von einer Verknüpfung des Realen, des Symbolischen und des Imaginären: Einen eigenen Stil entwickeln .. | 83 |
| 4.5 | Diskursive Analyse: Der dem lernenden Subjekt zugeteilte Platz und die Darstellung des Wissens..... | 92 |
| 4.5.1 | Der Diskurs des Herrn/Meisters | 93 |
| 4.5.2 | Der wissenschaftliche Diskurs..... | 94 |
| 4.5.3 | Der hysterische Diskurs | 96 |
| 4.5.4 | Der Diskurs des Analytikers | 97 |
| 4.5.5 | Der neoliberale und totalitäre (kapitalistische) Diskurs..... | 98 |
| 5 | Zwei Fallberichte: Vorankommen, Blockaden und Transformationen im Ausbildungsprozess | 101 |
| 5.1 | Hélène Brisbois..... | 101 |
| 5.1.1 | Diskurs, Begehren des Anderen und Neugier..... | 101 |
| 5.1.2 | Meistersignifikant und Berufswahl..... | 105 |
| 5.1.3 | Konfrontation mit dem Realen | 107 |
| 5.1.4 | Von einer imaginären zu einer symbolischen Auffassung von Autorität..... | 109 |
| 5.1.5 | Transformation des Verhältnisses zum Wissen | 112 |
| 5.1.6 | Schlussfolgerungen | 114 |
| 5.2 | Martin Vincent..... | 115 |
| 5.2.1 | Sein Bezug zum Wissen und Nicht-Wissen | 115 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.2.2 | Der Meistersignifikant „Bewegung“ und dessen Bedeutung für die Berufswahl und Lehrtätigkeit | 120 |
| 5.2.3 | Die Begegnung mit dem Realen und sein Umgang mit der Gespaltenheit des Subjekts | 124 |
| 5.2.4 | „Verdichtung“ seines Bezugs zum Wissen durch Ausbildung: Sein Stil, zu unterrichten, und sein Umgang mit den Schülern .. | 133 |
| 5.2.5 | Schlussfolgerungen | 143 |
| 6 | Nutzen für die Lehrerbildung | 145 |
| 6.1 | Weitere Fallberichte | 145 |
| 6.1.1 | François Matthey | 145 |
| 6.1.2 | Nathalie Bourgeois..... | 153 |
| 6.1.3 | Carla Leroy..... | 158 |
| 6.2 | Der Bezug zum Wissen der Referendare und die Vermittlung im Unterricht: Verschiedene Typen von Vermittlung und Transformation | 163 |
| 6.2.1 | Vermittlung ohne Transformation | 163 |
| 6.2.2 | Vermittlung eines transformierten Bezugs zum Wissen..... | 164 |
| 6.2.3 | Vermittlung eines relativierenden Bezugs zum Fachwissen.... | 164 |
| 6.3 | Voraussetzungen für die Möglichkeit von Lehrerbildung: Der Bezug zum Wissen des Ausbilders | 165 |
| 6.4 | Der Bezug zum Wissen, der Stil des unterrichtenden Subjekts und die Voraussetzungen für die Möglichkeit einer Transformation dieses Bezugs | 170 |
| 6.4.1 | Der Bezug zum Wissen | 170 |
| 6.4.2 | Voraussetzungen für die Möglichkeit einer Transformation des Bezugs zum Wissen im Ausbildungsverlauf | 171 |
| 6.4.3 | Unterrichtsstil und „didaktische Übertragung“ | 172 |
| 7 | Konklusion | 175 |
| | Literaturverzeichnis | 181 |

Vorwort

Lehrern¹ geht es darum, Wissen zu vermitteln, aber auch das Begehren zu wissen bei jungen Menschen zu fördern und sie dabei zu unterstützen, aus diesem Begehren ein persönliches Projekt der Bildung zu entwickeln. Lehrern geht es also letzten Endes um die Begleitung eines Projektes der Subjektwerdung (vgl. Herzog 2002: 559). Damit gehört es zur Funktion des Lehrers, sich auch für den Bezug zum Wissen der Schüler zu interessieren. Der angehenden Lehrer muss also entscheiden, ob er diese Aufgabe übernehmen will oder nicht. Bezüglich seines Berufes muss er sich mit der Wahrheit seines eigenen Begehrens auseinandersetzen. Für Freud und Lacan stellten das Begehren zu wissen und das Streben nach Wahrheit prioritäre Ziele dar, die eine große Herausforderung bedeuten. So schreibt dann auch Lacan, dass Freud es verstand unter dem Namen des Unbewussten die Wahrheit sprechen zu lassen (vgl. Lacan 1966: 233). Mit diesem Ansatz wollen wir natürlich nicht behaupten, dass die Erfahrungen und Handlungen der Referendare auf eine analytische Theorie reduzierbar sind.

Zur Thematik des Bezugs zum Wissen aus psychoanalytischer Perspektive zu forschen bedeutet immer auch, sich mit seinem individuellen Bezug zum Wissen und zum Forschen auseinanderzusetzen. Für uns ergibt sich daraus, dass wir in unserer Singularität ebenso in dieses Projekt involviert waren, dass also die Arbeit mit dem empirischen Material und die Auseinandersetzung mit theoretischen Diskursen bei uns ebenfalls zu vereinzelt Transformationsprozessen geführt hat, wie sie in den Ergebnissen dieser Studie beschrieben werden.

Die Frage „Wer bin ich (als Forscher)?“ stellte sich uns an einigen Punkten, vor allem, da wir aus unterschiedlichen institutionellen Positionen auf das Material blickten und unterschiedliche „Sozialisationsprozesse“ in den jeweiligen nationalen Wissenschaftsdiskursen durchlebt haben.

Um diese Prozesse zu durchschreiten und aufarbeiten zu können, ist der Austausch unter Kollegen wesentlich. Nicht nur, dass wir als Forscherteam in ständigem Austausch standen, wir konnten darüber hinaus während der Pro-

.....
1 Zur besseren Lesbarkeit wurde die männliche Form gewählt, wenn allgemein über Personengruppen gesprochen wird.

jektlaufzeit mehrfach mit unserer Expertengruppe zusammentreffen und deren Anmerkungen und Diskussionsbeiträge in unsere weitere Arbeit mit einbeziehen. An dieser Stelle möchten wir uns bei Bernard André (Lausanne), Claudine Blanchard-Laville (Paris-Nanterre), André Terrisse (Toulouse) und Guillaume Vanhulst (Lausanne) für alle konstruktiven, kritischen Beiträge bedanken. Wir wollen diese Zeilen auch nutzen, um uns bei den teilnehmenden Referendaren aus Luxemburg und Lausanne zu bedanken. Nur durch ihre Teilnahme war es uns möglich, die hier publizierten Erkenntnisse zu generieren. Bedanken möchten wir uns aber auch bei allen Kollegen, mit denen wir uns über Jahre – zum Teil kontrovers – über die psychoanalytische Sicht auf den Lehrerberuf austauschen konnten.

Des Weiteren gilt unser Dank allen Teilnehmern und Vortragenden der Tagung „Rapport au savoir d’enseignants en formation. Approche clinique d’orientation psychanalytique.“, die am 3. und 4. Oktober 2014 in Luxemburg stattgefunden hat. Die anregenden Diskussionen und Stellungnahmen haben uns geholfen, letzte Präzisierungen für die vorliegende Publikation vorzunehmen.

Walferdange, 14.11.2014

Die Autoren

1 Einleitung

Die meisten Referendare befinden sich zum Zeitpunkt der Ausbildung im Übergang von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter. Beeinflusst durch das unbewusste Begehren zu wissen, aber auch durch das Familienleben, ihre Schulbildung, lebensgeschichtliche Ereignisse sowie soziale, kulturelle und politische Diskurse haben sie einen persönlichen Bezug zum Wissen (unter anderem Wissen über sich und disziplinäres Wissen) ausgebildet. Ihr persönlicher Bezug zum Wissen, vor allem zu jener Disziplin, die sie zukünftig unterrichten möchten, determiniert die Berufswahl vieler Referendare. Manche wählen den Beruf, weil sie den Wunsch oder das Bedürfnis verspüren, Wissen oder soziale Fertigkeiten zu vermitteln. Die Entscheidung, Lehrer zu werden, ist somit oft biographisch, letztlich auch durch das Unbewusste mitbestimmt.²

Als angehende Lehrer sind sie als Subjekt sowohl mit unterschiedlichen Typen von Wissen und Diskursen, mit den Schülern und deren Wünschen und Bedürfnissen, als auch mit unterschiedlichen Institutionen und deren Rahmungen konfrontiert. Zentrale Hypothese des Projekts „Critical analysis of secondary school student teachers' personal relation to knowledge in connection with their construction of a professional identity“ (CATRKI), welches von 2011 bis 2014 an der Universität Luxemburg durchgeführt wurde, ist die, dass bei den Referendaren ein Zusammenhang zwischen der Art, Ausbildung und Lehrberuf zu gestalten, und dem singulären Bezug zum Wissen besteht.³ In der Tat sind Referendare aufgefordert, sich Fragen zum persönlichen Bezug zum Wissen, zur Wissensvermittlung und zur Berufswahl zu stellen. Diese Studie fragt nach dem persönlichen Bezug zum Wissen der Referendare sowie danach, welche Entwicklung dieses Bezugs im Zuge der Ausbildung beobachtet werden kann und welche intra- und intersubjektiven Konflikte auftreten können.

Das an der psychoanalytischen Theorie Lacans ausgerichtete Projekt, das Grundlage dieser Publikation ist, untersucht die Fragestellung und die Hypo-

.....
2 Erste Überlegungen bezüglich der Berufswahl von Referendaren aus lacanianischer Perspektive wurden bereits von uns publiziert (Strohmer/Weber 2014).

3 Vorläufige Erkenntnisse zu diesem Zusammenhang sind an anderer Stelle publiziert (Weber/Strohmer 2014).

thesen mit Hilfe von narrativ-teilstrukturierten Interviewreihen (episodische Interviews nach Flick), die mit Referendaren an der Universität Luxemburg und der Haute école pédagogique Lausanne (Schweiz) zu vier Zeitpunkten der Ausbildung geführt wurden.

Ein Ziel der Forschung ist es, die Entwicklung des Begehrens zu wissen und die Bezüge zum Wissen und zur Wissensvermittlung, die im Rahmen der Ausbildung stattfinden, zu untersuchen. Außerdem werden die Möglichkeit oder die Resistenz der Referendare, unterschiedliche Wissensformen in Verbindung zu bringen, sowie die Konfrontation mit dem Realen, dem Unmöglichen als Begrenzung von Wissen, in die Betrachtung einbezogen. Diese Aspekte sollen helfen das Vorankommen oder mögliche Blockaden innerhalb der Ausbildung und der Berufsausübung zu erklären. In diesem Kontext ist es wichtig die Signifikanten im Allgemeinen und die Ideale der Referendare zu Beginn der Ausbildung zu analysieren und deren Entwicklung unter Berücksichtigung des Bezugs zum Wissen zu studieren.

Das vorliegende Buch ist in mehrere Abschnitte gegliedert. Zuerst wird der theoretische Hintergrund skizziert, indem auf die Thematik der Professionalität und Professionalisierung im pädagogischen Feld (speziell von Lehrpersonen) eingegangen wird und dabei eine Fokussierung auf psychoanalytische, respektive psychoanalytisch-pädagogische Zugänge zu diesen Theorien erfolgt. Der Abschnitt schließt mit der Darstellung unserer epistemologischen Position, die sich vor allem durch die Einbeziehung des lacanianischen Ansatzes auszeichnet. In diesem Zusammenhang wird das Problemfeld, das wir im Folgenden bearbeiten, beschrieben (Kapitel 2).

Im nächsten Abschnitt stehen, aufbauend auf unserem erkenntnistheoretischen Hintergrund, methodische und methodologische Überlegungen im Zentrum. Einerseits werden Hypothesen und die untersuchungsleitende Fragestellung aufgeführt, andererseits wird das Untersuchungsdesign und unser konkretes methodisches Vorgehen bezüglich der Interviewauswertung vorgestellt (Kapitel 3).

Der Hauptteil des Buches umfasst die Darstellung der Ergebnisse der Interviewforschung. Zunächst werden allgemeine, alle Fälle umfassende Ergebnisse expliziert und anhand von Interviewpassagen gestützt (Kapitel 4). Im Anschluss daran werden das Vorankommen und der Umgang mit Blockaden innerhalb der Ausbildung an zwei Einzelfällen umfassend dargelegt. Einerseits möchten wir aufzeigen, welche Symptome (im lacanianischen Verständnis) im Verlauf der Ausbildungsprozesse auftreten können und wie eine Transformati-

on des Bezugs zum Wissen diese Blockaden aufheben kann (Fallbericht Hélène Brisbois), andererseits wird ein Fall eines Vorankommens in der Ausbildung beschrieben, bei dem keine größeren Transformationen vonnöten sind, um eine Vermittlung des Bezugs zum Wissen an die Schüler zu ermöglichen (Fallbericht Martin Vincent, Kapitel 5).

Im sechsten Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Lehrerbildung haben könnten. Dies erfolgt in drei Schritten. Einerseits wird eine Typologie unterschiedlicher Bezüge zum Wissen und zur Wissensvermittlung, die Referendare im Zuge der Ausbildung zeigen und evtl. transformieren, vorgestellt, die auf der Grundlage von Einzelfallanalysen erstellt werden konnte. Andererseits wird der Bezug der Ausbilder zum Wissen diskutiert. Abschließend wird das Konzept des Bezugs zum Wissen im Allgemeinen thematisiert.

Im siebten Kapitel erfolgt ein Resümee und es werden weiterführende Fragen aufgeworfen.

2 Theoretischer Hintergrund der vorliegenden Studie

Die nun folgenden Seiten behandeln den erkenntnistheoretischen Hintergrund der Studie. Zunächst wird allgemein auf Theorien der Professionalisierung und Professionalität eingegangen, speziell aus pädagogischer Perspektive und vor allem den Lehrerberuf betreffend. Zunehmend kommt es zu einer Fokussierung auf die in dieser Arbeit gewählten psychoanalytischen Zugangsweise, indem zunächst auf aktuelle Forschungen zur Thematik Profession und Biographie eingegangen wird, um im Anschluss daran das Thema Professionalisierung aus der Sicht von Vertretern der Psychoanalytischen Pädagogik bzw. Forschern mit psychoanalytischem Blick⁴ zu beleuchten. Dies führt zur hier vertretenen Position, die explizit die Theorien Lacans ins Zentrum der Studie rückt.

2.1 Professionalisierung – Professionalität: Allgemein-pädagogischer Forschungsstand

Folgt man der aktuellen Literatur, wird ersichtlich, dass die Thematik der Professionalisierung und Professionalität im pädagogischen Bereich innerhalb der Erziehungswissenschaft vielschichtig diskutiert. Im Rahmen des vorliegenden Buches ist es nicht möglich auf alle Strömungen des Diskurses einzugehen. Um den Hintergrund des hier vorgestellten Forschungsprojekts zu verdeutlichen, müssen jedoch einige Grundzüge dieses Forschungsbereichs skizziert werden.

Zur Klärung des Begriffs der Professionalisierung bzw. Professionalität, eignet sich ein Blick in ein pädagogisches Wörterbuch. Nach Böhm (2005:

.....
4 Nicht alle Wissenschaftler fühlen sich einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ zugehörig, obwohl sie aus psychoanalytischer Perspektive pädagogische Fragestellungen bearbeiten. Als Grund dafür kann die teils strittige Verhältnisbestimmung von Psychoanalyse und Pädagogik angeführt werden. Im Rahmen dieses Buches ist es nicht möglich, auf diese Thematik der Verhältnisbestimmung und des Selbstverständnisses einer Psychoanalytischen Pädagogik einzugehen (vgl. dazu Cifali 1982; Millot 1979; auch nachzulesen im Herausgeberband von Fürstaller/Datler/Wininger, im Erscheinen).

510) lässt sich Professionalisierung aus dem Lateinischen mit „Verberuflichung“ übersetzen, was einen Prozess der Spezialisierung in einem beruflichen Feld beinhaltet. Verfolgt man den Diskurs zur Professionalisierung weiter, so trifft man auch auf Thematiken wie: Verwissenschaftlichung, Qualitätssicherung, Statusgewinn, Effizienzsteigerung; dabei zeigen sich Berührungspunkte mit anderen Diskursen der Erziehungswissenschaft wie z.B. mit der Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis oder auch der Debatte um notwendige oder wünschenswerte Kompetenzen von pädagogisch Tätigen (vgl. Rapold 2011: 5–20).

Widmen wir uns nun erneut dem Wörterbucheintrag Böhms, so wird durch die verwendete Literatur deutlich, dass vermehrt soziologische Werke angeführt werden. Der Diskurs zur Professionalisierung stellt sich somit als nicht genuin pädagogisches Thema dar. Kemnitz geht auf diesen Sachverhalt ein und führt an, dass die Frage, ob die Tätigkeit einer Lehrperson als Profession angesehen werden kann, über die Berufssoziologie eingebracht wurde (vgl. Kemnitz 2011: 34). Reinisch behandelt die Frage, warum die Erziehungswissenschaft ein so hohes Interesse an Professionstheorien hat. Er äußert zwei Vermutungen: Einerseits könnte das Theorie-Praxis-Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dieses Interesse befördert haben, andererseits kann unter Bezugnahme auf aktuelle Debatten der „Pisa-Schock“ genannt werden (vgl. Reinisch 2009: 35–36). Auch wenn hier, das Interesse betreffend, nur Vermutungen angestellt werden können, so hat sich der Begriff der Professionalisierung in der Pädagogik doch etabliert. Das zeigt sich unter anderem daran, dass der Begriff in Lenzens Herausgeberband „Pädagogische Grundbegriffe“ aufgenommen wurde (Titze 2001) und Diskurse zu diesem Thema einen breiten Raum in zentralen Publikationsorganen der Disziplin (z.B. „Zeitschrift für Pädagogik“) einnehmen (u.a. Hornstein/Lüders 1989, Helsper 2004). 2011 ist zur „Zeitschrift für Pädagogik“ ein Beiheft erschienen, das diese Thematik zum Inhalt hat (Helsper/Tippelt 2011). Vertreter der Disziplin sehen es als angebracht an, einen Begriff der *pädagogischen* Professionalität zu konstruieren, da ein rein soziologischer Begriff für das pädagogische Feld nicht ausreichend wäre (vgl. Hornstein/Lüders 1989: 765; Tenorth 2006). Interessant ist dabei, dass die Forderung aus den 1980er Jahren 2006 noch immer als aktuell zu lösendes Problem angesehen wird und bis dato ein zu bearbeitendes Feld darstellt.

Historisch gesehen, wurde der Begriff der Profession auf die so genannten „freien Berufe“ (z.B. Ärzte und Anwälte) bezogen. Mit dieser Theorie werden

im Wesentlichen die Namen Hughes, Parson und Marshall verbunden und als Merkmale einer Profession werden Autonomie, expliziter Bezug auf gesellschaftszentrale Werte, privilegiertes Einkommen und akademische Bildung genannt (vgl. Oevermann 2008: 56). Die Betonung des gesellschaftlichen Kontextes nimmt auch Quentel vor, wenn er die Begriffe Beruf und Profession unterscheidet. Für ihn bedeutet Beruf die Arbeiten, welche im Dienste eines anderen geleistet werden, wohingegen Professionen auch immer eine Funktion innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Kontextes erfüllen (vgl. Quentel 2008: 191). Berufe, wie z.B. der Lehrerberuf, die nicht alle diese Kriterien erfüllen, wurden als Semi-Professionen angesehen. Da sich auch der Arbeitsalltag der klassischen Professionen verändert hat und andere Berufe sich so entwickelt haben, dass sie mit dem klassischen soziologischen Professionskonzept nicht mehr erfasst werden können, hat sich ein „pragmatischer“ Professionsbegriff etabliert (vgl. Terhart 2013: 64–65). Terhart stützt sich auf eine Definition von Evetts, wenn er ausführt, dass „[in] diesem Sinne (...) solche Berufe Professionen [sind], die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen.“ (Terhart 2013: 65). Auch Tenorth richtet sich gegen die Annahme, „dass Professionalität der Lehrerarbeit nicht oder noch nicht hinreichend gegeben sei.“ (Tenorth 2006: 590). Er kritisiert die klassischen Professionstheorien, weil sie seiner Ansicht nach das Kerngeschäft des Lehrerberufs nicht richtig platzieren, den Beruf zu nahe an das Feld der Therapie rücken, Technologien des Berufs nicht anerkennen und die Referenzen professioneller Arbeit – für ihn sind das Ethos und Kompetenz – ignorieren (vgl. Tenorth 2006: 590–591).

Zu unterscheiden sind auch Professionalisierung als Entwicklung eines Berufsstands und individuelle Professionalisierung als Entwicklung einer Person im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit (vgl. Hoyle 1991: 135–139; Rapold 2011: 19–20; Terhart 2013: 64). Diese beiden Bereiche werden in der Konzeption von Professionalität und Professionalisierung der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext; epik.schule.at) nicht nur differenziert, sondern in ein System der Wechselseitigkeit und Aufeinander-Bezogenheit überführt. Dazu folgen an anderer Stelle weitere Ausführungen.

Kemnitz gibt an, dass der Höhepunkt der professionstheoretischen Diskurse im Feld der Lehrerbildung bereits in den 1990er Jahren erreicht wurde (vgl. Kemnitz 2011: 37). Die Thematik um Profession, Professionalität und Profes-

sionalisierung wird jedoch auch aktuell vielfach diskutiert. Es sollen hierzu nur einige Beispiele aus der aktuellen Literatur angeführt werden: Thiel 2007, Helsper u.a. 2008, Zlatkin-Troischanskaia u.a. 2009, Faßhauer u.a. 2011, Rapold 2011, Terhart u.a. 2011, Bosse u.a. 2012, Cramer 2012, Roters 2012, Košinár 2014.

Manche Vertreter der Erziehungswissenschaft haben den Versuch unternommen, die heterogenen Diskurse um die Professionalisierung pädagogisch Tätiger systematisch zu erfassen bzw. Diskursrichtungen zu unterscheiden. Dabei fällt auf, dass jeweils unterschiedliche Theorien und Begrifflichkeiten Ausgangspunkt dieser Einteilungen sind. Eine solche Vorgehensweise findet sich z.B. in Arbeiten von Helsper, Combe & Helsper, Terhart oder auch Rapold. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Versuche einer Kategorisierung skizziert, um dadurch die Ausrichtung des hier vorgestellten Projekts in einem ersten Schritt zu konkretisieren.

Helsper beschäftigt sich in mehreren Publikationen (teilweise in Zusammenarbeit mit Combe) mit der Einteilung der Diskurse um Professionalität. In seiner 2004 erschienenen Arbeit unterscheidet er vier Positionen innerhalb des Professionalisierungsdiskurses: die strukturtheoretische (z.B. Oevermann), die systemtheoretische (z.B. Stichweh, Kade, Luhmann), die interaktionistische (z.B. Schütze) und die machttheoretische Position (z.B. Abott) (vgl. Helsper 2004: 303–304). Combe und Helsper legen diese Gedanken bereits 2002 dar, belegen die Einteilungen jedoch noch nicht mit den oben genannten Begriffen. Sie gehen von den unterschiedlichen Ansätzen aus und versuchen einen Kern pädagogisch-professionellen Handelns zu postulieren. Als zentral sehen sie das Vermitteln und die Anerkennung an (vgl. Combe/Helsper 2002: 38–44). Im angloamerikanischen Raum beschäftigt sich z.B. Suhlman mit Vermittlungsprozessen im Rahmen von Unterricht. Er geht dabei von unterschiedlichen Wissensformen aus, die Lehrpersonen benötigen, um unterrichten zu können. Bestimmte Wissensformen sieht er dabei als zentral für Vermittlungsprozesse an (vgl. Suhlman 1991: 150–153). Pädagogische Professionalität zeichnet sich somit nicht nur durch disziplinäres Fachwissen aus, sondern z.B. auch durch pädagogisches Wissen. Auf Debatten um den unterschiedlichen Stellenwert von Wissen über die Disziplin und pädagogischem Wissen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Im Folgenden soll vielmehr der Versuch, die Strömungen der Diskurse über Professionalisierung zu ordnen, weitergeführt werden. 2011 geht Helsper dazu über – ausgehend von der Theorie Oevermanns – die Positionen zu

gruppieren, indem er Positionen anführt, die der von Oevermann kritisch gegenüberstehen, und solche, die sich deutlich in dessen Tradition stellen. Eine starke Orientierung an Oevermanns Position findet sich z. B. bei Wagner und Koring. Die zweite Gruppe bilden Ansätze, die auf das Verhältnis von Person und Sache, das Arbeitsbündnis und das Bildungsgeschehen im Unterricht fokussieren und somit Überlegungen im Sinne einer pädagogischen Theorie von Lehrerprofessionalität anstellen (z.B. Helsper, Gruschka, Combe und Kolbe). Zuletzt nennt er noch strukturtheoretische Professionstheorien (z.B. Wernet und Radtke) (vgl. Helsper 2011: 154–159). Wernet führt z. B. eine kritische Sicht auf Oevermanns Theorie an (z.B. Wernet 2005), wobei Oevermann ihm entgegenhält, dass er Weiterentwicklungen seiner Theorie nicht berücksichtigt hätte (vgl. Oevermann 2008: 56).

Terhart unterscheidet drei Ansätze innerhalb der Diskurse um Professionalität im Lehrerberuf. Als Erstes erwähnt er den strukturtheoretischen Ansatz, der die Widersprüchlichkeiten und Spannungen in den Fokus rückt, denen eine Lehrperson bei der Ausübung ihres Berufs begegnet. Er nennt diesbezüglich Nähe und Distanz zum Schüler, Subsumtion und Rekonstruktion, Person des Schülers und Anspruch der Lerninhalte, Einheitlichkeit und Differenziertheit, Organisation und Interaktion sowie Autonomie und Heteronomie. Als Vertreter dieser Richtung führt Terhart Oevermann, Schütze, Helsper, Kade & Seitter und Combe & Kobe an (vgl. Terhart 2013: 67–68). Interessant ist an dieser Stelle, dass Terhart dieser Richtung andere Vertreter zuzählt als Helsper (siehe oben).⁵ Als zweiten Bestimmungsansatz nennt Terhart den kompetenztheoretischen, der sich aufgrund von Kompetenzbereichen und Wissensdimensionen definiert. Vertreter dieses Ansatzes sind nach Terhart unter anderem Bromme, Baumert & Kunter, Krauss oder auch Rothland & Brüggemann. Anders als z. B. Hericks & Stelmaszyk fügt Terhart einen dritten Ansatz an, nämlich den berufsbiographischen Bestimmungsansatz. In dieser Richtung kommt vermehrt die Individualität und Entwicklungsdynamik von Professionalität zur Sprache (vgl. Terhart 2013: 69–71). Bevor der biographische Ansatz, der für das vorliegende Projekt richtungsweisend ist, näher beleuchtet wird, werden noch zwei weitere Konzeptionen vorgestellt.

Rapold teilt die vorherrschenden Diskurse anders ein. Die Erziehungswissenschaftlerin unterscheidet grob zwischen zwei Strömungen. Die eine Richtung fokussiert Professionalisierung standespolitisch, Institutionalisierung und

.....
5 Im Rahmen dieses Buches kann dieser Aspekt nicht weiter verfolgt werden.