

# Referierte Beiträge

TIM UNGER

## Zwischen Theoriewissen und Professionshandeln – Ansätze einer Theorie pädagogischer Identität.

**KURZFASSUNG:** Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, um welche Art des Wissens es sich bei pädagogischer Identität von Lehrenden an Berufsschulen handeln könnte. Auf der Basis professionalisierungs-, identitäts- und biographietheoretischer Konzepte wird gezeigt, dass pädagogische Identität wesentlich mit dem selbstreferenziellen Wissen eines Professionellen zusammenhängt, das insbesondere dann entstehen kann, wenn dieser sich mit den paradoxen Anforderungen seines professionellen Handlungsfeldes auseinandersetzt. Die zentrale These ist, dass hierbei drei Arten des identitätsrelevanten Wissens voneinander unterschieden werden müssen, wenn die Art der Selbstreferenzialität als Unterscheidungskriterium zu Grunde gelegt wird.

Pädagogische Identität wird als Forschungsgegenstand hier weder als ein vom Subjekt herzustellendes Passungsverhältnis gegenüber berufspädagogischem Theoriewissen definiert noch als ein vorrangig aus Praxiserfahrungen resultierendes, subjektiv-pragmatisches Bewältigungskonzept einer als komplex erlebten berufspädagogischen Realität. Es wird gezeigt, dass das pädagogische Identitätswissen einer Lehrkraft gewissermaßen ‚zwischen‘ Theoriewissen und Praxishandeln anzusiedeln ist.

**ABSTRACT:** This article is concerned with the question about the kind of knowledge that determines the pedagogical identity of teachers at vocational schools. Concepts of professionalization, identity and biography are used to explain that pedagogical identity is closely related to the self-referencing knowledge of a professional. It evolves out of the examination of the paradox requirements for professional activities. Three types of identity knowledge can be distinguished when self-referencing serves as the categorizing criteria. Pedagogical identity as the referencing aspect being researched cannot be defined as the need for the individual to match oneself with the pedagogical knowledge in vocational theory. It can also not be defined as a coping strategy resulting out of practical experiences in a complex pedagogical reality. The author shows that a teachers' pedagogical identity knowledge should be located between theory knowledge and practical activities.

### 1 Einführung Problemstellung und Zielsetzung

Pädagogische Identität<sup>1</sup> wurde in der Berufspädagogik lange Zeit im Sinne eines Passungsverhältnisses verstanden. Demnach war zum einen das durch Theorie zu legitimierende Bild vom ‚guten Pädagogen‘ relevant und zum anderen der dieses Bild in der Praxis umsetzende Professionelle. Seine Professionalität sollte im Wesentlichen darin bestehen, in seiner (insbesondere universitären) Ausbildung die

1 Im Beitrag wird der Begriff der pädagogischen Identität ausschließlich auf solche Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bezogen, die überwiegend im Dualen System unterrichten.

theoretisch-pädagogische Architektur des ‚guten Pädagogen‘ zu verstehen, um dann in der Realität so nah wie möglich an das entworfene Bild gelangen zu können. Der Pädagoge in der Praxis war somit immer ‚auf dem Weg‘ und je schärfer er sich die Konturen pädagogischer Idealität verinnerlichte, umso größer schätzte man die Chancen ein, dass dieser auch in der Praxis professionell richtig handeln müsste. Pädagogische Identität wird gemäß dieser Lesart als das Resultat eines Identifikationsprozesses des Praktikers mit theoretisch begründeten Leitvorstellungen des Professionshandelns verstanden.

Mit der schrittweisen Zurückdrängung geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die in der sogenannten realistischen Wende zur sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik kulminierte, war insbesondere die Zielsetzung verbunden, den metaphysischen Ballast dieser alten Pädagogik endgültig über Bord zu werfen – und dazu gehörte auch die Vorstellung einer auf rationalistisch-idealistische Tradition zurückgehende Theorie pädagogischer Identität.

Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, ob es pädagogische Identität jenseits eines solchen theoretischen Begründungszusammenhanges von pädagogischer Idealität und Professionalität geben kann. Ziel ist es aus strukturtheoretischer Sicht zu untersuchen, welche Arten identitätsrelevanten Wissens Lehrende an Berufsschulen im Kontext des Dualen Systems entwickeln könnten. Es wird die Problemstellung untersucht, um welche Art des kognitiven Wissens es sich bei Selbstbildnissen der Professionellen handelt, die unter den Rahmenbedingungen hochkomplexer Gesellschaften in den Dimensionen der Schulorganisation entstehen können. Pädagogische Identität wird dabei weder top-down (gemäß einer regulativen Idee des ‚guten Pädagogen‘), noch bottom-up (im Sinne generalisierter Praxiserfahrungen) verstanden. Ziel ist es damit nicht, die geisteswissenschaftlichen Vorstellungen pädagogischer Idealität und Professionalität zu reanimieren und den Argumentationsstrang des anfangs erörterten Identifikationsprozesses wieder aufzugreifen.

## **Aufbau und Gliederung**

Im folgenden Teil zwei des Beitrages werden zunächst die makrosozialen Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität in hochkomplexen Gesellschaften beschrieben und deren Auswirkungen auf das Handlungsfeld der Berufsschule verdeutlicht. Anschließend wird gezeigt, dass nicht nur die Entwicklung pädagogischer Professionalität, sondern auch das Entstehen pädagogischer Identität sich wesentlich auf den reflexiven Umgang der Lehrenden mit den sogenannten Paradoxien des Professionshandelns beziehen muss.

Im dritten Teil wird herausgearbeitet, dass die zuvor erörterten Konfliktpotenziale von den Berufsschullehrenden zunächst einmal als situativ gebundenes Reflexionswissen verarbeitet werden (in 3.1) und damit eine erste Art des identitätsrelevanten Wissens im Kontext des Professionshandelns im Dualen System vorliegt. Die nachfolgenden identitätstheoretischen Analysen in Anlehnung an die Arbeiten von HABERMAS und ARNOLD (in 3.2) verdeutlichen, dass sich dieses situativ gebundene Reflexionswissen im Verlauf der Berufsbiographie zu Deutungsmustern einer professionellen Ich-Identität verdichten könnte, die als eine weitere Wissensart bezeichnet werden können. Mit Bezug auf die biographietheoretischen Arbeiten MAROTZKIS (in 3.3) wird anschließend gezeigt, inwieweit pädagogische Identität aber auch als ein

berufsbiographisches Reflexionswissen aufgefasst werden kann und sich somit eine dritte Art identitätsrelevanten Wissens beschreiben lässt.

Der Beitrag schließt in Teil vier mit einer Zusammenfassung, einer kurzen Einschätzung der berufspädagogischen Relevanz des entwickelten Ansatzes und dem Aufzeigen von Perspektiven weiterführender berufspädagogischer Forschung.

## **2 Reflexive Modernisierung, Paradoxien pädagogischer Professionalität und die Selbstreflexivität der Professionellen**

Fragt man nach den Merkmalen pädagogischer Professionalität im Allgemeinen, kann man dies grundsätzlich weder theoretisch noch empirisch ohne einen Rückbezug auf aktuelle makrogesellschaftliche Kontexte angemessen beantworten. Dasselbe gilt für die Auseinandersetzung mit pädagogischem Identitätswissen, da diese eben nicht auf normativ-idealistischen Theorien gründend durchgeführt werden soll. Folgt man entsprechenden soziologischen Theorieformaten, so bedeutet das, dass man nicht umhin kommt, das Thema der pädagogischen Identität vor dem Hintergrund reflexiver Modernisierungsprozesse auszulegen.

### *2.1 Reflexive Modernisierung und die Paradoxien pädagogischer Professionalität*

Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte war maßgeblich dadurch bestimmt, dass die Steigerung der Modernisierungsschübe (z. B. Wertewandel, Wandel der Arbeitsorganisationsformen in vielen Berufsfeldern, Erosionserscheinungen in diversen Berufen quer über alle Segmente etc.) bislang zu komplexeren, teilweise auch neuartigen Anforderungen an Subjektivität geführt haben. Die Analyse dieser Anforderungen verdichtete ULRICH BECK bereits in den frühen 80er Jahren zu einem „Individualisierungstheorem“, das er im Sinne eines „neuen Modus der Vergesellschaftung“ (1986, 205) erörterte. BECK differenziert Individualisierung in drei Dimensionen: „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge („Freisetzungsdimension“), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen („Entzauberungsdimension“) und [...] eine neue Art der sozialen Einbindung („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“)" (1986, 206). Mittlerweile haben sich nach BECK und BONSS diese Prozesse dahingehend entwickelt, dass von einem Strukturbruch gesprochen werden muss, der sich innerhalb der Moderne vollzieht und der nicht nur einzelne, sondern alle Bereiche der Gesellschaft betrifft. Sie bezeichnen diesen Meta-Wandel als einen Prozess der „reflexiven Modernisierung“ (BECK/BONSS 2001, 11).

Diese hier nur kursorisch anzudeutenden Wandlungsprozesse reflexiver Modernisierung wirken sich auch auf die Konstitutionsmechanismen pädagogischer Professionalität und, wie noch zu zeigen sein wird, auf das Entstehen einer pädagogischen Identität der Professionellen aus. Im Kern kennzeichnet beide Aspekte, was auch für die Konstitutionsbedingungen von Subjektivität in der Moderne gilt: Der Freisetzung, Entzauberung und Reintegration der Individuen sowie der steigenden Selbstreflexivität der Institutionen in der Moderne entspricht auf der Seite der Professionellen eine Steigerung der (normativen pädagogischen) Freisetzung, eine Entzauberung (des geläufigen Identitätsprofils als Professioneller) und eine

gesteigerte Anforderung an Selbstreflexivität der Professionellen und damit ein neuer Typus sozialer Reintegration.

Dagegen wurden die deutsche Berufsschule und der in ihr verankerte Typus pädagogischer Professionalität lange Zeit als ein Prototyp für die Stabilität und Festigkeit der Beziehung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem gedacht. Der Person des Lehrers kam hierbei eine entscheidende Rolle zu, sollte er doch dazu beitragen, dass die bestehenden systemischen Sinn-Differenzen zwar nicht bei Seite geschafft, aber für die Phase der Ausbildung vorübergehend doch überbrückt werden. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Wandlungsprozesse reflexiver Modernisierung ist für die Entwicklung eines Beitrages zu einer Theorie pädagogischer Identität relevant, dass die Profession des Berufsschullehrers dadurch, dass sie im Dualen System verortet wurde, quasi von Anfang an in einem institutionalisierten Spannungsfeld aus pädagogischen und ökonomischen Sinnmustern angesiedelt war. Das deutsche Berufsbildungssystem ist (in Anlehnung an KELL) durch eine auffällige Polarität von Lernen und Arbeit gekennzeichnet: „Die polaren Strukturen von Arbeits- und Lernprozessen, von Arbeitsorganisationen im Betrieb und von Lernorganisationen in der Schule, von Privatrecht und Öffentlichem Recht, von individuell-privater und kollektiv-öffentlicher Finanzierung sind für die Berufsausbildung konstitutiv“ (KELL 1995, 393).<sup>2</sup>

Mittlerweile liegt eine Vielzahl berufspädagogisch relevanter Befunde vor, die sich mit den (im weitesten Sinne) Folgeerscheinungen reflexiver Modernisierungsprozesse auf die Identitätsentwicklung im und durch den Beruf befassen. Stellvertretend genannt seien an dieser Stelle nur die verschiedenen (mittlerweile als ‚Klassiker‘ zu bezeichnenden) Arbeiten zur Institutionalisierung des Erwerbsverlaufs<sup>3</sup>, zum subjektorientierten Arbeitskonzept<sup>4</sup> oder auch zur sogenannten subjektorientierten Berufstheorie.<sup>5</sup> Im Folgenden soll aber weder an diese Konzepte noch an die vielfältigen Diskurse über den Sinn und die Leistungsfähigkeit pädagogischer Professionalität im Schulwesen angeknüpft werden. Stattdessen rücken zwei Fragen in den Vordergrund, die den Fokus auf pädagogisches Identitätswissen richten. Erstens: Welcher Art sind die kognitiven Strukturen, mittels derer solches Wissen repräsentiert wird, das eine pädagogische Identität kennzeichnet? Und zweitens: Inwieweit ist pädagogische Identitätsentwicklung innerhalb der Spektren der reflexiven Modernisierung und des Dualen Systems möglich?

Zur Beantwortung dieser Fragen bietet die von FRITZ SCHÜTZE weiterentwickelte strukturtheoretische Professionalisierungstheorie pädagogischen Handelns ein vielversprechendes Interpretationsangebot.<sup>6</sup> SCHÜTZE hat auf der Basis zahl-

2 Vgl. hierzu bspw. auch die Ausführungen von PAHL (2004) zu den Aufgaben und Rollen berufsschulischer Lehrkräfte.

3 Vgl. KOHLI (1994).

4 Vgl. BAETHGE (1994), VOSS (2007 und 2001).

5 Vgl. BECK/BRATER/DAHEIM (1980).

6 Dieser Ansatz von SCHÜTZE wird in der Berufspädagogik bspw. von NICKOLAUS (2001) vor dem Hintergrund der Frage erörtert, ob dieser einen Beitrag zur Optimierung des Alltagshandelns liefern kann. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass diese Fragestellung nicht der (deskriptiven) Intention SCHÜTZES entspricht, jedoch verweist NICKOLAUS zu Recht darauf, dass solch eine Professionalisierungstheorie durchaus über reale Handlungsstrukturen Aufklärung leisten kann. Darin dürfte aber nicht nur für die der Wahrheitssuche verpflichtete Theoriebildung, sondern auch für das pädagogische Selbstbildnis der Lehrkräfte und damit indirekt auch für deren Unterrichtshandeln ein nicht zu unterschätzender Aspekt liegen.

reicher Studien die These aufgestellt, dass sich pädagogische Professionalität in modernen Gesellschaften zunehmend auf den Umgang mit paradox strukturierten Handlungsanforderungen fokussiert, den so genannten Paradoxien professionellen Handelns. Solche Paradoxien sind „[...] irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können [...]. Sie lassen miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen die Professionellen ‚irgendwie‘ gleichzeitig gerecht werden müssen“ (SCHÜTZE U. A. 1996, 333). Solche Paradoxien entstammen der Problematik, „daß an zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses durch das professionelle Handeln grundlegende Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse miteinander vermittelt werden müssen. Die Professionen sind gerade aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit der besonders umsichtigen Bearbeitung solcher Unvereinbarkeiten hervorgegangen“ (SCHÜTZE U. A. 1996, 334). Der Erziehungswissenschaftler WERNER HELSPER kommt mit Blick auf die Konstitutionsbedingungen pädagogischer Professionalität in modernen Gesellschaften zu einem ähnlichen Ergebnis wie SCHÜTZE, zeigt jedoch, dass die Paradoxien des Lehrerhandelns keineswegs ein lediglich Modernisierungsschüben und gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozessen allein zuzuschreibendes Phänomen darstellen. Vielmehr seien bereits in den reformpädagogischen Konzepten implizit solche Grundspannungen des pädagogischen Handelns enthalten gewesen, die „durch die fortschreitenden Prozesse reflexiver Modernisierung eine Steigerung erfahren haben“ (HELSPER 1996, 521).

## *2.2 Pädagogische Professionalität und die Selbstreflexivität der Professionellen*

Zunächst sprechen die Ergebnisse SCHÜTZES und HELSPERS für die Richtigkeit der dargelegten These, dass die für Lehrkräfte im Dualen System bestehenden Anforderungen an Selbstreflexivität einen mittlerweile institutionalisierten Grundtatbestand ihrer Profession darstellen.<sup>7</sup> Berücksichtigt man noch den Umstand, dass sich die Mehrzahl der Aussagen SCHÜTZES auf den Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens beziehen, lässt sich sogar folgern, dass aufgrund der vorhandenen Polarität von Lernen und Arbeit im Dualen System die Situation der Berufsschullehrenden in noch viel stärkerem Ausmaße durch solche institutionalisierten Spannungen gekennzeichnet ist. Darüber hinaus wird auch deutlich, auf welche Art und Weise sich in solchen Spannungsgefügen die pädagogische Profession der Lehrenden konstituiert. Von zentraler Bedeutung sind hier nun die von SCHÜTZE angedeuteten Phänomene der „Irritation“ und des „Auseinander-setzen-Müssens“ der Professionellen.<sup>8</sup> Mit Blick auf die Berufsschullehrkräfte bedeutet dies, dass sich Prozesse der Selbstreflexion einer Lehrkraft im Kern auf den deutenden Umgang mit Irritationen beziehen, die in selbst erlebten Paradoxien, vor allem hinsichtlich der Polarität von Lernen und Arbeit, entstehen.

7 Nach HELSPER/KRÜGER/RABE-KLEBERG (2000) deckt sich die These der prinzipiellen Bedeutsamkeit der Selbstreflexivität sowohl mit aktuellen systemtheoretischen als auch strukturtheoretischen Befunden zur Professionalisierungsforschung.

8 Vgl. dazu auch SCHÜTZE (2000) zu den professionellen Handlungsparadoxien im Bereich der sozialen Arbeit.

An dieser Stelle lässt sich ein Bezug zum Identitätsbegriff herstellen: Die Anforderung an die Selbstreflexivität der Professionellen kann als ein Bindeglied zwischen der pädagogischen Professionalität und der Identität der Professionellen angesehen werden. Für die in diesem Beitrag zentrale Frage nach der Wissensart pädagogischer Identität drängen sich somit die Fragen auf, was Selbstreflexivität meint und inwieweit Identität, Professionalität und Selbstreflexivität der Professionellen zusammenhängen.

Die Identitätsforschung<sup>9</sup> verweist oftmals darauf, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion einen zentralen Bestandteil der Identität darstellt. Als Identität wird dann in der Regel die Einheit der Person bezeichnet, die insbesondere durch Kontinuität und Kohärenz des Selbsterlebens hergestellt wird. Kontinuität meint dabei „daß jemand bei allen wechselnden Umständen, denen er ausgesetzt war, bei allen Entwicklungen, die er durchlaufen hat, und bei allen (äußeren und inneren) Veränderungen, die er erfahren, vielleicht erhofft und angestrebt hat, von sich und anderen als dieselbe Person „identifizierbar“ ist“ (STRAUB 2000, 174). Wenn eine Person Kontinuität aufweist, dann bedeutet dies, „daß sie Geschichten bzw. eine Selbstgeschichte erzählt, die temporale Differenzen (und die damit verwobenen Selbst-Veränderungen) „relationiert“, synthetisiert und die präsentierte Lebensgeschichte dadurch als einheitlichen Zeitzusammenhang, als autobiographische Gestalt, erscheinen läßt“ (ders., 172). Die Identität eines Menschen besteht demnach wesentlich in einem solchen Wissen, das dann entstehen kann, wenn dieser selbst darauf reflektiert, als ‚Wer‘ er in seiner Lebensgeschichte identifizierbar geworden ist.

Mit diesem Verständnis des Begriffs der Identität lässt sich aussagen, dass die Entwicklung der pädagogischen Identität eines Berufsschullehrenden zu einem wesentlichen Teil davon abhängig ist, ob und inwieweit er darauf reflektieren kann, unter den professionstypischen (polaren) Bedingungen des Dualen Systems als Professioneller zu dem geworden zu sein, als der er von sich selbst und anderen identifiziert wird. Insofern kann gefolgert werden, dass pädagogische Professionalität und pädagogische Identität wenigstens mit der Relevanz der Selbstreferenzialität der Lehrkraft eine Schnittmenge aufweisen. Selbstreferenzialität ist dabei als ein von der Lehrkraft potenziell zu vollziehender Lernprozess zu verstehen, als dessen Resultat ein die pädagogische Identität mit konstituierendes Wissen entstehen kann.

Mit den bisherigen Ausführungen lassen sich erste Einsichten über ein theoretisches Konstrukt zur pädagogischen Identität festhalten:

- Pädagogische Identität hängt mit dem vom Subjekt bzw. einer Lehrkraft hervorgebrachten, selbstreflexiven Wissen zusammen, das die Verwobenheit mit den für die Profession typischen Paradoxien zum Gegenstand hat. Dieses Wissen lässt sich für den einzelnen Fall wissenschaftlich nicht im Vor- oder Nachhinein auf normativen Prämissen gründend analytisch entwickeln.
- Die von SCHÜTZE und HELSPER beschriebenen Paradoxien sind institutionalisierte Strukturen pädagogischer Professionalität und nicht gelegentlich auftretende Erscheinungen. Weil es für die Profession der Lehrenden typische paradoxe Handlungsstrukturen gibt, kann deshalb auch auf die Möglichkeit des Entstehens

9 Siehe dazu insbesondere die Arbeiten, die im Anschluss an ERIKSONS Begriff der Ich-Identität (1959) entstanden sind, wie vor allem KRAPPMANN (2005), KEUPP (2006), KEUPP/HÖFER (1997) und STRAUB(2000).

einer professionstypischen pädagogischen Identität der Lehrenden geschlossen werden. Es ist zu vermuten, dass zwischen den Mitgliedern verschiedener pädagogischer Professionen auch professionstypische Unterschiede hinsichtlich ihrer pädagogischen Identität entstehen können.

- Pädagogische Identität darf nicht mit fachwissenschaftlichen Wissensin- oder -gehalten gleichgesetzt werden. Zwar ist davon auszugehen, dass solche Wissensbestände eine entscheidende Rolle spielen, wenn Professionelle sich im Handlungsfeld mit den Paradoxien auseinandersetzen, aber SCHÜTZE und HELSPER verweisen auch darauf, dass solche institutionalisierten Spannungsgefüge immer entscheidungsoffen für die Beteiligten angelegt sind. Daraus kann gefolgert werden, dass, weil es stets mehrere, nicht immer vorhersehbare Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen gibt, wahrscheinlich die Lehrenden in gleichen oder unterschiedlichen Spielarten auf die Irritationen reagieren und ihr Professionswissen einsetzen (oder auch verwerfen<sup>10</sup>) können und damit ihr pädagogisches Profil individuell konstituieren werden.

Im folgenden Teil wird die Analyse des bislang erörterten Zusammenhangs zwischen pädagogischer Professionalität und pädagogischer Identität dahingehend vertieft, drei verschiedene Arten selbstreferenziellen (und damit identitätsrelevanten) Wissens voneinander zu unterscheiden:

- Situativ gebundenes Reflexionswissen;
- Deutungsmusterwissen professionaler Ich-Identität;
- Biographisches Reflexionswissen.

### 3. Drei Arten des identitätsrelevanten Wissens als Lehrender im Dualen System

Die strukturtheoretischen Professionalisierungsansätze von SCHÜTZE und HELSPER orientieren sich, wie bereits angedeutet, beinahe ausschließlich am allgemeinbildenden Schulwesen in Deutschland. Hinzu kommt, dass sie nur am Rande konkrete Hinweise darauf geben, um welche Wissensarten es sich speziell bei pädagogischer Identität im Sinne der hier in Teil zwei angesprochenen Selbstreflexivität handelt.

Aus diesem Grund wird hier nun auf ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie des Autors über das Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen eingegangen. Die Ergebnisse der Studie haben insofern Bedeutung für die hier zu entwickelnden Ansätze einer Theorie pädagogischer Identität, weil sie deutlich machen, dass die Lehrkräfte die Paradoxien ihrer Profession in der Form von situativen Rollenkonflikten wahrnehmen (3.1) und sie dabei eine bestimmte Art des Reflexionswissens entwickeln können. Diese Erkenntnis wird anschließend (in 3.2. und 3.3) zum Ausgangspunkt weiterführender identitäts- und biographietheoretischer Ausdifferenzierungen.

Das erkenntnisleitende Ziel der im Jahr 2005 abgeschlossenen Fallstudie bestand darin, das in den pädagogischen Selbstbildnissen enthaltene Bildungsverständnis

10 Dass beispielsweise zwischen bildungspolitisch gewollten Veränderungen und der Realität des Berufsschulunterrichts zum Teil erhebliche Brüche bestehen, ist in der Vergangenheit oftmals untersucht worden. Mit Blick auf den berufsbezogenen Unterricht siehe dazu beispielsweise PÄTZOLD u. a. (2004).

von Berufsschullehrenden zu rekonstruieren. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde deshalb zunächst die Interpretationsoffenheit der Bildungsidee herausgearbeitet. Es konnte gezeigt werden, dass in der pädagogischen Praxis grundsätzlich die Möglichkeit des Entstehens professionstypischer Bildungsverständnisse besteht. Bildungsverständnisse sind nicht als begriffliche Umschreibungen des Terminus ‚Bildung‘ anzusehen, sondern als Deutungsmuster der Bildungsidee, die im Kern eine spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt thematisiert und sich in unterschiedlichen alltagssprachlichen Begriffen ausdrücken kann.

In der Fallstudie wurden insgesamt 15 problemzentrierte Einzelinterviews und fünf Gruppendiskussionen an hessischen Berufsschulen durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, u. a. mittels eines halboffenen Interviewleitfadens den Befragten einen hohen Freiheitsgrad des Antwortens zu ermöglichen. Die Auswertung des auf Tonband aufgezeichneten und transkribierten Datenmaterials erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden mittels des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse solche alltagssprachlichen Kategorien aus den Aussagen der Probanden rekonstruiert, die in sachlicher Nähe zu den im Theorieteil analysierten Merkmalen der Bildungsidee standen. Daraufhin wurden diese zusammengefassten Meinungsbilder der Befragten auf der Grundlage deutungsmuster-, struktur- und abschließend auch bildungstheoretischer Konzeptionen interpretiert.

In der struktur- (bzw. paradoxie-) theoretischen Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Lehrenden an Berufsschulen überwiegend auf drei Arten institutionalisierter Konflikte treffen: die Individualisierungs-, Rationalisierungs- und Pluralisierungsparadoxie.<sup>11</sup>

Zunächst soll kurz der Aufbau der Individualisierungsparadoxie skizziert und dann eine erste Art und Weise beschrieben werden, wie die befragten Lehrkräfte dieses Konfliktpotenzial reflexiv bearbeiten.

### *3.1 Situativ gebundenes Reflexionswissen*

Nach SCHÜTZE und HELSPER wird das Individuum im Zuge reflexiver Modernisierungsvorgänge entgegen den gestiegenen Selbstständigkeitsanforderungen in stärkerem Maße zugleich neuen Standardisierungen und Kontrollen unterworfen. Es entsteht in der Gesellschaft somit ein Bruch zwischen der Anforderung zur Individualisierung des Einzelnen auf der einen und Prozessen der Entindividualisierung durch verinnerlichte, das Alltagsleben und -empfinden des Einzelnen steuernde Selbstcodierungen auf der anderen Seite. Im Bereich pädagogischer Professionalität entsteht, wenn es sich um institutionalisierte Konflikte handelt, die sogenannte Individualisierungsparadoxie. Diese betrifft in besonderem Maße den Bereich schulischen Lernens: Schule individualisiert, indem sie beispielsweise Schüler nach Alter und Leistung differenziert und selektiert. Des Weiteren bekennt sich die Organisation Schule dazu, im Rahmen der demokratischen Grundordnung Emanzipation, Kritikfähigkeit und Mündigkeit ihrer Adressaten zu fördern, womit einige ihrer zentralen leitenden Zielvorstellungen expliziert sind, die in Richtung Individualisierung weisen.

<sup>11</sup> An dieser Stelle kann keine ausführliche Darstellung und Auseinandersetzung mit den drei Paradoxien erfolgen. Weiterführende Erörterungen finden sich bei UNGER (2007a).

Andererseits entindividualisiert Schule aber auch, indem vom Schüler verlangt wird, in schulischen Zusammenhängen zu lernen, die größtenteils heteronom gestaltet sind, beispielsweise in der Form einer zum Teil rigorosen Anpassung an Prüfungsvorgaben und damit verbunden in der Form einer Vorstrukturierung im Unterricht zu behandelnder Lerninhalte und Methoden.

Die folgenden Interviewauszüge sollen hier lediglich dazu dienen, zunächst eine ungefähre Einschätzung davon zu erhalten, auf welchem Abstraktionsgrad die befragten Lehrkräfte diese von SCHÜTZE theoretisch beschriebene Individualisierungsparadoxie selbst wahrnehmen.

Herr Becker und Herr Strunz<sup>12</sup> haben im Verlaufe der Interviews beschrieben, dass es ihnen als Lehrer sehr wichtig sei, die Motivation ihrer Schüler zu fördern, an ihre eigenen Wissensgrenzen zu gehen, und zwar mittels eines Unterrichts, der den Prinzipien des „selbstorganisierten Lernens“ folgt, wie sie es selbst formulieren. Sie verdeutlichen aber auch, dass dieses Ziel in der Realität oftmals nur schwer umzusetzen sei:

Herr Becker: „[...] Oft machen es sich die Schüler schwerer als sie es einfach bräuchten. Weil sie einfach Angst haben, sie lernten zu wenig für ihre Prüfung. Da ist manchmal auch das Vertrauen nicht da, dass der Lehrer oder die Gruppe von Lehrern, die in der Klasse unterrichten, nicht die entsprechenden Stoffe vermittelt, die sie brauchen. Und wenn man dann mal versucht, über den Horizont hinaus zu schauen, sind dann oft die Schüler die Bremse und sagen, ob sie es denn überhaupt brauchen. Da fehlen den Schülern auch oft der Weitblick und die Erfahrung zu sehen, dass man das auch in Zukunft braucht.“

Herr Strunz: „[...] Vielleicht der Zugzwang gegenüber manchen alteingesessenen Kollegen, dass man als junger Lehrer schaut, was die so im Unterricht machen. Bei denen wird Faktenwissen, Faktenwissen, Faktenwissen gemacht und wenn man dann daherkommt und möchte das vielleicht einmal ganz anders strukturieren und möchte einmal über den Tellerrand hinausgucken, dann sagen die häufig: „Was sollen wir denn damit? Das kommt ja in der Prüfung gar nicht vor!“ Man ist also immer ein Stück weit im Zugzwang. Man muss ja immer auch festhalten, was man gemacht hat im Unterricht. Und gegenüber seinem Vorgesetzten oder eben auch vor den Kollegen. Wenn man dann in Klassenbüchern oder in Listen reinguckt und sieht, was die gemacht haben, dann wird man schon gefragt: „Hier, die haben doch eine Prüfung abzulegen, was machst du denn mit denen?“. Man muss das ein Stück weit auch rechtfertigen. Und wenn dann natürlich die Prüfung schief läuft, dann heißt es vielleicht: „Was hast du mit denen gemacht?“.

Die Lehrkräfte führen mit der Prüfungsfixiertheit der Schüler und der Beeinflussung durch Kollegen zwei Beispiele dafür an, dass das für sie wichtige pädagogische Ziel zum Aufbau eines Konfliktpotenzials führen kann, dem sie sich im schulischen Alltag selbst ausgesetzt sehen. Auf der einen Seite haben sie (was hier aber nicht ausführlicher erörtert werden kann) die Zielsetzung formuliert, auf den einzelnen Schüler eingehen zu wollen. Sie beabsichtigen, den Schüler zu motivieren, von selbst an seine Wissensgrenzen stoßen zu wollen, indem sie selbstorganisierte Lehr-Lernarrangements schaffen möchten. Aus der Sicht SCHÜTZES kann dies im weitesten Sinne als ein Versuch der Förderung von Individualisierung durch Schule gedeutet werden. Auf der anderen Seite heben sie sich ihrer Einschätzung nach mit ihrem Vorhaben von der gängigen Unterrichtspraxis an ihrer Schule ab und stoßen auf Zielvorstellungen, die einen ihrer Ansicht nach ‚prüfungsorientierten‘ Unterricht

12 Beide Namen sind anonymisiert.

favorisieren, so dass aus ihrer Sicht ein Zielkonflikt entsteht. In der Wahrnehmung von Herrn Becker und Herrn Strunz sind sie diesem Konfliktpotenzial (wie sie in den Interviews betonen) oft und auch dauerhaft ausgeliefert.

Wie in Teil zwei erörtert worden ist, besteht zwischen den Paradoxien pädagogischer Professionalität und der Entwicklung pädagogischer Identität ein wesentlicher Zusammenhang. Aus diesem Grunde kann gefolgert werden, dass in den Beschreibungen der in der Studie befragten Lehrkräfte über derartige den schulischen Alltag bestimmende Konfliktpotenziale sich auch deren identitätsrelevantes Wissen als professioneller Pädagoge manifestieren kann.

Was kennzeichnet also die Art der Beschreibungen der Befragten allgemein, wenn sie erläutern, inwieweit ihre eigenen pädagogischen Zielvorstellungen Konfliktsituationen im Alltag hervorrufen? Die am strukturtheoretischen Ansatz orientierte Auswertung aller Interviews liefert erste Hinweise, um eine Art identitätsrelevanten Wissens einzugrenzen. Beim Gesamt der untersuchten Interviewmaterialien fällt auf:

- Zu Beginn der Selbstbeschreibungen werden zwar oftmals pädagogische Zielsetzungen mittels theoretischer Begriffe eingeführt, es wird jedoch relativ schnell die theoretisch-abstrahierende Sprachebene wieder verlassen.
- Die für eine Lehrkraft relevanten Ziele werden von ihr selbst oft mit einer konkreten Konfliktsituation verknüpft. Dabei wird erläutert, was pädagogisch für sie unverzichtbar sei und inwieweit es ihr selbst gelungen ist, diesen Konflikt des schulischen Alltags in einer mit ihren eigenen Ansprüchen verträglichen Art und Weise zu lösen. Die Interviewpartner identifizieren sich selbst also nicht nur über normative Angaben (wie z. B. „Es ist mir wichtig, dass meine Schüler ein hohes Maß an Problemlösefähigkeit entwickeln“). Sie greifen oftmals auf solche Situationsbeschreibungen zurück, in denen sie erzählen, wie es ihnen gelingt, sich mit dieser normativen Vorstellung im konfliktreichen Alltag zu bewähren und ihre Zielsetzung in die Unterrichtsrealität hinein zu tragen;
- Die Mehrzahl der Befragten kann ein auf den ersten Blick in sich sehr stimmiges, nahezu widerspruchsfreies Selbstportrait entwerfen. Es entsteht oft der Eindruck, dass es zwar schwelende Konfliktpotenziale zwischen pädagogischem Anspruch und dem schulischen Alltag gibt, sie jedoch einen Weg gefunden haben, für sich zufrieden stellend mit diesen Konfliktsituationen umgehen zu können.

Die Befragten präsentieren in den Interviews dann, wenn sie aufgefordert werden zu beschreiben, was für sie als Lehrer wichtig sei, zumeist ein als ‚situativ gebunden‘ zu bezeichnendes Reflexionswissen. Dieses bezieht sich erstens darauf, was für sie pädagogisch wichtig ist (zumeist mittels theoretischer Termini formuliert), zweitens aber dann darauf, wie in konkreten Handlungssituationen Konflikte zwischen diesem eigenen pädagogischen Anspruch und ihrem sozialen Umfeld entstehen und drittens, wie es ihnen gelingt, eine für sie zufriedenstellende Lösung des Konfliktpotenzials herzustellen.

Im nächsten Abschnitt wird versucht, unter Rückgriff auf die kritische Rollentheorie nach HABERMAS solche Arten identitätsrelevanten Wissens zu beschreiben, die eine Lehrkraft auf der Grundlage der in 3.1 beschriebenen Wissensart entwickeln könnte. Die in 3.2 und 3.3 vorgeschlagenen Differenzierungen sind somit als eine theoretische Konstruktion anzusehen, deren empirische Überprüfung im Bereich der hier behandelten Profession der Lehrenden an Berufsschulen aber noch aussteht.

### 3.2 Deutungsmuster professionaler Ich-Identität

Im theoretischen Hintergrund des Professionsansatzes SCHÜTZES steht das spannungsreiche Verhältnis zwischen Subjekt (hier Professioneller) und Institution (hier Duales System). Vergegenwärtigt man sich diese Kernproblematik und zieht die Thesen von HABERMAS zur kritischen Rollentheorie heran, so kann gefolgert werden, dass die Professionellen in der Auseinandersetzung mit diesen Paradoxien im Laufe ihrer Berufsbiographie auch eine Ich-Identität entwickeln könnten, die sich als eine professionelle Ich-Identität definieren lässt. Diese These und der Unterschied im Vergleich zum situativ gebundenen Reflexionswissen werden im Folgenden erörtert.

HABERMAS entfaltet eine Identitätstheorie, die ebenso wie später der Ansatz SCHÜTZES davon ausgeht, dass die von den Menschen in ihrer sozialen Realität auszuhaltenden Widersprüchlichkeiten und Konflikte den Dreh- und Angelpunkt ihrer Identitätsentwicklung darstellen: „Die ‚Stärke‘ der Ich-Identität bemisst sich an der Aufrechterhaltung der Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität in solchen Belastungssituationen, die jenes prekäre Gleichgewicht bedrohen“ (HABERMAS 1973, 171). Die Auffassung, dass Identitätsentwicklung wesentlich mit der Balancierung einer inneren und äußeren Realität zusammenhängt, ist für persönlichkeitspsychologische, sozialisationstheoretische und berufswahltheoretische Ansätze<sup>13</sup> ein mittlerweile etabliertes Argumentationsmuster, genauso wie dies für HABERMAS und SCHÜTZE bei der Verhältnisbestimmung zwischen Subjekt und Institution zutrifft. Es stellt sich nun die Frage, ob neben dem in 3.1 erörterten situativ gebundenen Identitätswissen das Konzept von HABERMAS Hinweise auf andere Arten von Identitätswissen bietet.

Die Bedeutung von Institutionen für die Identitätsentwicklung der Menschen analysiert HABERMAS als die eines Rollensystems, d. h., Institutionen wie z. B. das Duale System sind aus der Sicht der Beteiligten immer als verschiedenartige, von ihnen selbst zu verarbeitende Bündel von Handlungserwartungen sichtbar. Er stellt dabei fest, dass Institutionen immer „nach dem Grad ihrer Repressivität, dem Grad ihrer Rigidität und der Art der von ihnen auferlegten Verhaltenskontrolle“ (ders., 168) unterschieden werden können. Damit ist gemeint, dass es drei voneinander zu unterscheidende Arten von Konflikten gibt, die zwischen Institution (Rollensystem) und Subjekt (Rollenträger) auftreten:

- Rollenambivalenz: Es geht um den Konflikt, dass die Erwartungen von Institution und Subjekt nicht quasi „per se“ einander entsprechen müssen, so dass von einem gewissen „Grad der Repressivität“ gesprochen werden kann, den das Subjekt zulassen muss.
- Rollenambiguität: Es geht um den Konflikt, dass zwischen Rollendefinition auf Seiten der Institution und Rolleninterpretation durch das Subjekt stets Unklarheiten oder Brüche bestehen werden („Grad der Rigidität“).
- Rollendistanz: Es geht um den Konflikt, inwieweit das Subjekt zum Einnehmen einer kritischen Distanz gegenüber den Handlungserwartungen tatsächlich bereit und in der Lage ist („auferlegte Verhaltenskontrolle“).

13 In der Persönlichkeitspsychologie Vertreter interaktionaler Persönlichkeitstheorien (eine gute Übersicht findet sich bspw. bei FISSENI (1998)), in der allgemeinen Sozialisationstheorie bspw. das Modell einer produktiven Realitätsbewältigung nach HURRELMANN (2006), überzeugend sind auch die Ausführungen von KRAPPMANN (2005), im Bereich der beruflichen Sozialisationsforschung die Berufswahltheorie nach WAHLER/WITZEL (1996).

Nach HABERMAS ist es für die Entwicklung von Ich-Identität aber entscheidend, dass die Institutionen (hier: das Duale System) den Rollenträgern (hier: die Lehrenden) stets Freiheitsgrade des Rollenhandelns in allen drei Arten von Rollenkonflikten (Rollenambivalenz, -ambiguität und -distanz) eröffnen. Umgekehrt betrachtet zeigt sich in der Art und Weise, wie ein Rollenträger mit den ihm prinzipiell zur Verfügung stehenden Freiheitsmomenten umgeht, welche Art von Ich-Identität er dabei entwickelt.

Überträgt man die Theorie von HABERMAS auf die hier vorliegende Frage nach der Wissensart pädagogischer Identität, so eröffnet sich die folgende Erweiterung des Spektrums identitätsrelevanten Wissens: Die Lehrkräfte könnten unterschiedliche professionelle Ich-Identitäten entwickeln, je nachdem wie ein Professioneller die in den Paradoxien enthaltenen Freiheitsgrade des Rollenhandelns bei der Interpretation seiner Aufgaben als Professioneller nutzt. Wie sich eine Lehrkraft im Umgang mit den Paradoxien sozusagen bewährt, hängt demnach auch davon ab, inwieweit sie:

- ihre eigenen pädagogischen Erwartungen in Krisensituation repressiv gegenüber damit unvereinbaren Erwartungen verarbeitet (Umgang mit Rollenambivalenzen);
- die Anforderung einlöst, abstrakte pädagogische Erwartungen (Mündigkeit, Gleichberechtigung etc.) so im Alltag umzusetzen, dass pädagogische Anforderungen auch tatsächlich für andere sichtbar erfüllt werden (Umgang mit Rollenambiguitäten);
- auch faktisch eine kritische Distanz gegenüber den unterschiedlichen Handlungserwartungen einhält, die in ihrem Professionsumfeld an sie gerichtet werden (Umgang mit Rollendistanz).

Zur besseren Veranschaulichung dieser These kann auf die vorliegenden Ergebnisse der Fallstudie zurückgegriffen werden, denn es zeigt sich, dass auch die Befragten unterschiedliche Umgangsweisen mit den ihnen offen stehenden Freiheitsgraden beschreiben. Dies wird beispielsweise daran sichtbar, dass die interviewten Lehrkräfte in solchen Situationen, wenn die Ablehnung selbstorganisierter Lehr-Lernarrangements durch die Schüler für sie zu stark wird, verschieden reagieren:

- Einige Lehrende tauschen die ihnen prinzipiell wichtigen handlungsorientierten Lehr-Lernarrangements zu Gunsten solcher ein, die in den Augen der Schüler die Richtigen sind (Rollenambivalenz, da die Erwartungen an pädagogisches Handeln zwischen Schülern und der Lehrkraft sich grundsätzlich voneinander unterscheiden können. Interessant für eine weiterführende empirische Beschreibung pädagogischer Identität wäre nun, wie solche Lehrkräfte in der Realität tatsächlich mit der Situation umgehen, dass offensichtlich ihre Erwartungen an sich selbst in und mit einer solchen Klasse nicht ohne weiteres erfüllt werden können).
- Eine andere Gruppe von Lehrenden verdeutlicht den Schülern argumentativ den Sinn und Zweck handlungsorientierter Lehr- Lernarrangements und thematisiert ihr Selbstverständnis als Lehrkraft in einem offenen Gespräch (Rollenambiguität, da die Herstellung einer Balance von Rollendefinitionen und -interpretationen zwischen Schülern und der Lehrkraft im Mittelpunkt steht).
- Andere Lehrkräfte betonen, dass sie sich strikt an die Erwartungen ihres Kollegiums halten und den bestmöglichen Notendurchschnitt der Klasse als oberstes pädagogisches Prinzip umsetzen möchten (Rollendistanz, da hier die Art der

Verhaltenskontrolle zum Ausdruck kommt, die, würde eine Lehrkraft so wie beschrieben handeln, sicherlich auch als unprofessionell (weil zu undistanziert gegenüber den Erwartungen ihres Kollegiums) einzustufen wäre).

Hilfreich ist an dieser Stelle der Hinweis von HABERMAS, dass die Freiheitsgrade des Rollenhandelns sich aber nicht nur einem jeweiligen Typus eines Rollenkonfliktes zuordnen lassen, sondern dass bei jedem Typus auch qualitative Unterscheidungen des Freiheitshandelns sichtbar werden können. Es ist entscheidend, „ob der Handelnde, im Vergleich zu anderen,

(1) der Rollenambivalenz gewachsen ist (Frustrationstoleranz); oder ob er dazu neigt, die Komplementarität der Erwartungen in einem offenen Rollenkonflikt zu verletzen (bewußte Abwehr); oder diese Komplementarität unter Vorspielung einer tatsächlich nicht vorhandenen Reziprozität der Befriedigungen zwanghaft aufrechtzuerhalten (unbewußte Abwehr); ob er ferner

(2) die Rollenambiguität durch ein angemessenes Verhältnis von Rollenübernahme und Rollenentwurf zu balancieren (kontrollierte Selbstdarstellung) versteht; oder dazu neigt, überwiegend Rollen zu projizieren (diffuse Selbstdarstellung); oder überwiegend Rollendefinitionen zu übernehmen (restringierte Selbstdarstellung); ob er schließlich:

(3) sich relativ autonom verhält und gut verinnerlichte Normen reflexiv anwendet (flexible Über-Ich-Formation); oder ob er dazu neigt, aufgrund von Konditionierung auferlegte Normen reaktiv anzuwenden (externalisiertes Über-Ich); oder aufgrund einer repressiven Verhaltenskontrolle rigide verinnerlichte Normen zwanghaft anzuwenden (neurotische Über-Ich-Formation)“ (HABERMAS 1973, 128-129).

Es ist davon auszugehen, dass eine Lehrkraft im Umgang mit den Freiheitsgraden des Rollenhandelns auch ein solches Wissen entwickelt, welches sich nicht nur auf einzelne Situationen bezieht, sondern von übergreifender Bedeutung für die Identität als Professioneller ist. In Anlehnung an die Arbeiten von ROLF ARNOLD soll dieses Wissen als Deutungsmusterwissen definiert werden: „Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (ARNOLD 1983, 894).<sup>14</sup> Die Lehrenden könnten nicht nur mehrere situativ zugeschnittene Taktiken zur Lösung der Rollenkonflikte entwickeln, sondern ganze Strategien der Alltagsbewältigung und des Umgangs mit den offen stehenden Freiheitsgraden, die es ihnen ermöglichen, auf typische Handlungsprobleme so zu reagieren, dass sie Handlungsfähigkeit und vor allem ein stimmiges Selbstbildnis dauerhaft aufrecht erhalten können. Deutungsmusterwissen ist somit kein deklaratives, sich auf spezifische Situationen beschränkendes Identitätswissen, sondern ein übergreifender Orientierungsrahmen, der einem die (möglicherweise auch trügerische) Sicherheit

14 Siehe dazu auch die Arbeiten zum Deutungsmusterbegriff bei OEVERMANN (2001 und 1973) und zur Rekonstruktion von Deutungsmustern bei ULLRICH (1999).

verschafft, prinzipiell auch dann das Richtige zu tun, wenn eine eindeutige Lösung nicht unmittelbar ersichtlich ist.

Diese Erkenntnis deckt sich mit systemtheoretischen Befunden. Nach FRIED (2002, 179) „unterstreichen die Ergebnisse zum professionellen Selbstverständnis von SchulpraxisexpertInnen, dass man sich vorrangig mit demjenigen Bild identifiziert, das quasi ‚von der Innenseite des Erziehungssystems‘ widergespiegelt wird. [...] Man ist angetreten, Pädagoge bzw. Pädagogin zu sein. Dies hat man in der Lehrerausbildung mit auf den Weg bekommen. Und man hält daran fest.“ Fried analysiert die empirischen Befunde zu den Spannungspotenzialen des schulpädagogischen Handlungsfeldes aus systemtheoretischer Sicht und kommt dabei u. a. zu dem Schluss, dass die Lehrenden der Heterogenität von Sinnzuschreibungen der unterschiedlichen, im Schulalltag wirksamen gesellschaftlichen Subsysteme eigentlich nicht gerecht werden können: „Dann kann man z. B. sehen, dass man zwar vorgibt, noch mehr erziehen zu wollen, dabei aber nur an bestimmte Aspekte denkt [...] Hingegen bleiben andere Aspekte, wie z. B. musische, moralische Fähigkeiten usw. weitgehend am Rande“ (dies., 178-179). Interessant ist in diesem Zusammenhang die für Deutungsmuster typische Art, in welcher Form identitätsrelevantes Wissen berufsbiographisch entsteht: „Man passt sich – unreflektiert – den Sinnorientierungen anderer Systeme an [...] Auf diese Weise scheint das Kunststück zu gelingen, sich selbst treu zu bleiben und den anderen Systemen gerecht zu werden. In Wirklichkeit wird man aber keiner Seite gerecht. Entweder verrät man die eigene Sache. Oder man wird getäuscht, weil man glaubt, seinem eigenen Programm zu folgen, in Wahrheit aber von Zielen geleitet wird, die von den Umweltsystemen gemäß ihren Programmen gesetzt werden“ (dies., 179).

Neben der ersten, situativ gebundenen Art des Reflexionswissens ist damit eine zweite Wissensart sichtbar geworden, mittels derer die Professionellen eine pädagogische Identität entwickeln könnten: das Entstehen derjenigen Deutungsmuster, die sich nicht nur auf einen Typus von Situationen beziehen, sondern die konstitutiv für die Identifikation des Professionellen (sich selbst und anderen gegenüber) in einer beruflichen Lebensphase geworden sind. Der wesentliche Unterschied zur ersten Wissensart ist in der Erweiterung des Kontextes bzw. der Reichweite zu sehen, den diese Art des Reflexionswissens einer Lehrkraft erfasst. Im ersten Falle bestand das Reflexionswissen darin, die eigenen pädagogischen Zielsetzungen, typische Alltagssituationen und situativ bewährte Lösungen auf der konkreten Handlungsebene zu einem stimmigen Bild zu integrieren. Im zweiten Falle wird jedoch das Zusammenspiel dieser drei Elemente nicht nur auf typische Situationen bezogen, sondern es entstehen solche Deutungsmuster pädagogischer Identität, welche die momentane Gesamtsituation als Lehrender im Dualen System thematisieren. Das in 3.1 erörterte situativ gebundene Wissen wird dann gewissermaßen zu einer umfassenderen Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen verdichtet, was ‚man als Lehrer‘ unter den gegebenen Rahmenbedingungen erreichen kann und was nicht.

### *3.3. Biographisches Reflexionswissen*

Bislang konnte herausgearbeitet werden, dass Lehrende im Dualen System zwei Arten identitätsrelevanten Wissens erzeugen können. In diesem Abschnitt wird

dargelegt, dass das Deutungsmusterwissen der professionalen Ich-Identität selbst zum Gegenstand der Reflexion durch die Betroffenen werden kann. Das Resultat solcher Reflexionsprozesse ist ein höherstufiges selbstreferenzielles Wissen, das erstens die Verwobenheit des Betroffenen in das Geflecht aus Rollenkonflikten und Paradoxien im Grundsätzlichen thematisiert und zweitens die Vielzahl der berufsbiographisch verdichteten Lösungsstrategien zur Disposition stellt, die er selbst in seinem Leben entwickelt hat.

Aktuelle bildungs- und biographietheoretische Diskurse thematisieren insbesondere solche Fragen, in denen das Verhältnis zwischen biographischen Reflexionsprozessen und Bildung untersucht wird.<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang argumentiert MAROTZKI dahingehend, dass Bildung in hochkomplexen Gesellschaften als die Reflexion von Selbst- und Weltreferenzen zu verstehen ist: „Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinn: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (2006, 61). Bildungsprozesse hängen somit wesentlich auch mit biographischen Lernprozessen zusammen. Mit Blick auf die Lehrenden würde dies bedeuten, dass sie in solchen Lernprozessen thematisieren könnten, welche unterschiedlichen Ich-Identitäten sie selbst im Laufe ihrer Berufsbiographie entwickelt haben und welche Einflüsse dabei maßgeblich wirksam gewesen sind. Das hierbei entstehende Wissen über sich selbst ist dann jedoch ein qualitativ anderes im Vergleich zum situativ gebundenen Reflexionswissen und den Deutungsmustern professionaler Ich-Identität. Ähnlich wie beim Verhältnis zwischen dem zweiten gegenüber dem ersten Reflexionswissen, erweitert nun das biographische Reflexionswissen die Kontextmarkierungen, auf das sich das Selbstbild des Professionellen bezieht. Gegenstand dieser Selbstreflexionen ist dann die lebensgeschichtliche Entwicklung der Deutungsmuster der professionalen Ich-Identität. Dem Professionellen könnte in solchen Lernprozessen bewusst werden, inwieweit sein bewährtes Handlungswissen und seine professionalen Ich-Identitäten sich während seiner Berufsbiographie verändert haben und welchen Anteil daran sein soziales Umfeld im weitesten Sinne hatte.<sup>16</sup> Pädagogische Identität ist dann jedoch kein zuvor intendiertes Selbstkonzept im psychologischen (z. B. FILIPP 1979) oder allgemeinpädagogischen Verständnis (z. B. BALTES 1997). Sie ist auch nicht die Identifikation seines Selbst mit einer sich gegenüber gestellten, wertbetonten Vorstellung. Vielmehr zeigt sie sich darin, dass ein Professioneller alles das als einen lebensgeschichtlichen Sinnzusammenhang verstehen kann, was er erfahren hat, wann und wie er Vorstellungen über den Sinn des Pädagogischen entwickelt hat und wie andere an diesen Prozessen beteiligt waren. Pädagogische Identität als biographisches Reflexionswissen kann im Endeffekt also nicht nur ein allein positiv besetztes Selbstbildnis des Akteurs sein, sondern sich durchaus auch als eine Biographie des persönlichen, professionalen Scheiterns und der vergeblichen

15 So beispielsweise bei MAROTZKI 2006, 2002 und 1990, KOLLER 2002 und 1999 oder BAACKE/SANDER 2006.

16 Weitere Ausführungen über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen finden sich bei UNGER (2007b). HEIDE VON FELDEN (2002) zeigt auf der Basis unter anderem der Bildungstheorie MAROTZKIS, inwieweit das Universitätsstudium diese Art von Reflexionsprozessen auslösen kann.

Versuche darstellen, Balancen zwischen den unterschiedlichen Rollenanforderungen erfolgreich herzustellen.

#### **4. Zusammenfassung, berufspädagogische Relevanz und Forschungsperspektiven**

Zusammenfassend stellt das selbstreferenzielle Wissen eines Professionellen einen wichtigen Bestandteil seiner pädagogischen Identität dar. Dieses selbstreferenzielle Wissen bezieht sich darauf, wie und ‚als Wer‘ ein Professioneller sich selbst als Professioneller im Kontext der Paradoxien des Handlungsfeldes entwickelt hat und identifiziert. Hierbei können drei verschiedene Arten des entstehenden Wissens unterschieden werden, das als identitätsrelevantes Wissen zu bezeichnen ist:

1. Wissen auf der Ebene der unmittelbaren Wahrnehmung und Verarbeitung von situativen Rollenkonflikten: Hierbei setzen sich die Betroffenen in konkreten Handlungssituationen mit den symptomatischen Folgeerscheinungen der Paradoxien (zwischen pädagogischem Anspruch und den Rahmenbedingungen des Dualen Systems) auseinander.
2. Wissen auf der Ebene des Entstehens von Deutungsmustern professionaler Ich-Identität: Hierbei entwickeln die Lehrenden im Laufe ihrer Berufsbiographie bewährte Routinen der Alltagsbewältigung bzw. Strategien der Bewältigung der unter 1. fallenden Konflikttypen. Es entstehen Deutungsmuster über die Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns als Professioneller, die sich nicht nur auf spezifische Probleme, sondern auf Klassifizierungen von Problemsituationen beziehen lassen.
3. Wissen auf der Ebene biographischer Reflexion. Hierbei setzen sich die Lehrkräfte mit ihren eigenen lebensgeschichtlichen Entwicklungen als Pädagoge im Handlungsfeld auseinander. Es entsteht ein höherstufiges, biographisches Reflexionswissen, mittels dessen die unter 2. fallenden Deutungsmuster lebensgeschichtlich eingeordnet werden können. Die Lehrkräfte thematisieren dabei ihre Verwobenheit mit den paradoxen Anforderungsmomenten als auch die entstandenen Deutungsmuster im Umgang mit diesen.

Abbildung 1 soll veranschaulichen, dass in drei verschiedenen Arten von Reflexionsprozessen jeweils ein identitätsrelevantes Wissen erzeugt werden kann, das sich biographisch sozusagen ‚ablagert‘ und zu ‚Schichten‘ pädagogischer Identität verdichtet.

Pädagogische Identität ist in diesem Verständnis ein theoretisches Konstrukt, das verschiedene Arten identitätsrelevanten Wissens umfasst. Die theoretische Bestimmung des Identitätswissens erfolgt in diesem Beitrag überwiegend vor dem Hintergrund eines spezifischen theoretischen Begründungszusammenhangs, gemeint ist das strukturtheoretische (Professions)Konzept. Aus diesem Grunde wird hier nicht der Anspruch erhoben, eine vollständige Theorie pädagogischer Identität zu entwerfen, wenngleich die Selbstreflexivität (als Prozess und Ergebnis) der Professionellen den Kern ihres Identitätswissens darstellen dürfte. Der zentrale Bezugspunkt für pädagogische Identität ist dabei weder ein finaler ontischer Endpunkt, den ein Professioneller ‚irgendwann und irgendwie‘ erreichen kann (geisteswissenschaftlich inspirierte Wertvorstellungen vom ‚guten Lehrer‘), noch ein wie auch immer zu legitimierendes System von Handlungszielen, dessen Erfolg ein Professioneller am

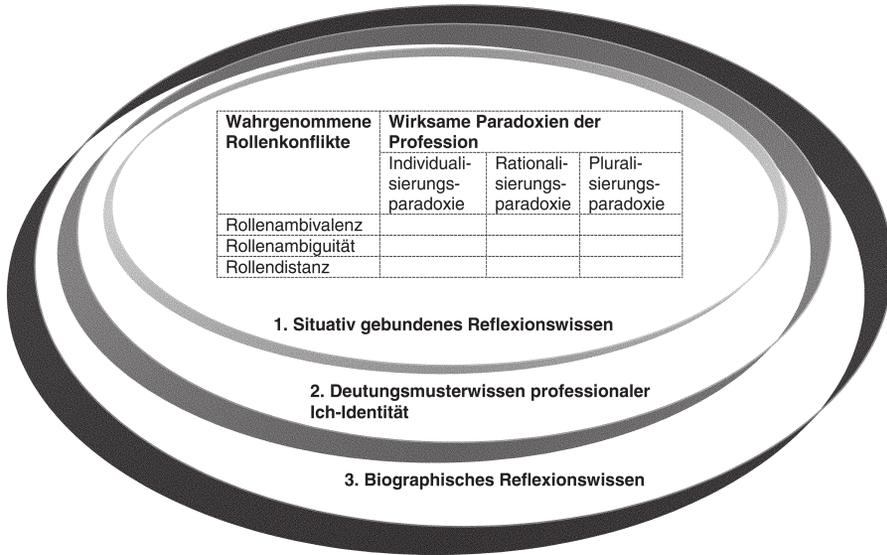


Abbildung 1: Arten des identitätsrelevanten Wissens eines professionellen Pädagogen im Dualen System aus strukturtheoretischer Perspektive

Ende seiner beruflichen Laufbahn quasi abrechnet. Pädagogische Identität ist auch kein ‚statisches‘ Wissen, sondern entsteht im Rahmen eines entwicklungs-offenen Lernprozesses (bzw. im Falle der 3. Art als ein nach MAROTZKI als Bildung zu bezeichnender Prozess), der Emergenzen und soziale Wandlungsprozesse auffangen und verarbeiten kann.

Die drei Reflexionsarten können zusammengenommen ein Kaleidoskop von Selbstreflexionen ergeben, die ein Professioneller in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen einerseits der beruflichen Realität, andererseits mit seinen ihm bedeutsamen pädagogischen Sinnzuschreibungen vollziehen kann (aber nicht zwangsläufig vollziehen wird und auch nicht vollziehen muss). Der Begriff des Kaleidoskops soll zum Ausdruck bringen, dass sowohl in der gesamten Lebensspanne als auch auf konkrete Zeitpunkte bezogen, die Arten der Selbstreflexion einer Lehrkraft wechseln können, etwa von einer diffusen Projizierung von Rollenverständnissen zu sorgfältig abwägenden Rollentwürfen oder biographischen Rückblenden. Entscheidend für das Entstehen pädagogischer Identität ist dabei grundsätzlich, dass eine Lehrkraft die paradoxen Anforderungen reflexiv bewältigt, die insbesondere im Dualen System auffallend stark verankert sind. Es sei darauf hingewiesen, dass im Prinzip jede der drei Wissensarten für sich Identitätsrelevanz herstellen kann. Die Frage, inwieweit sich die unterschiedliche Ausprägung einer Wissensart auf die anderen auswirkt, muss in erfahrungswissenschaftlichen Studien herausgearbeitet werden.

Die berufspädagogische Relevanz des hier vorgestellten Ansatzes dürfte insbesondere im Bereich der Lehrerbildung gesehen werden. So diskutiert beispielsweise HUISINGA (2004 und 2000) die veränderten Anforderungen des Gewinns

professioneller Identität vor dem Hintergrund der Leistungsfähigkeit des etablierten, instrumentalisierenden (d. h. auf Vermittlungswissen fokussierten) Personalentwicklungsparadigmas des deutschen Systems der Lehrerbildung. Insbesondere die Entwicklung der dritten Art des identitätsrelevanten Wissens, das biographische Reflexionswissen, dürfte mit der von HUISINGA zu Recht kritisierten Konzeption der deutschen Lehrerbildung vermutlich nicht hinreichend zu fördern sein. Ob die Entwicklung dieser Wissensart pädagogischer Identität im und durch institutionalisierte Lehrerbildung überhaupt gefördert werden kann, hängt sicherlich davon ab, inwieweit es gelingen kann, die Lehrkräfte für biographisches Lernen zu sensibilisieren.

Die hier entwickelten Ansätze einer Theorie pädagogischer Identität beruhen im Wesentlichen auf einer theoretischen Basis. Von daher sind erstens in der noch ausstehenden gezielten empirischen Überprüfung, zweitens einer Ausdifferenzierung der Thesen (konkrete Forschungsfragen lassen sich beispielsweise mittels der Matrix in Abb. 1 entwickeln und systematisieren) und drittens einer Hinzunahme weiterer theoretischer Perspektiven (neben der strukturtheoretischen) zugleich die Grenzen des Erkenntnisanspruches und die vorrangige Perspektive weiterführender Forschung zu sehen. Der Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte sich dabei in der verstärkten Auseinandersetzung mit biographieorientierten Forschungsansätzen ein erhebliches Erkenntnispotenzial öffnen. Es wäre zum Beispiel sehr vielversprechend, am Ansatz erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung anlehrende Studien zur faktischen Relevanz der jeweiligen Phasen der Lehrerbildung durchzuführen, um so Aufschlüsse über den Einfluss und die Bedeutung institutionalisierten Lernens auf das Entstehen pädagogischer Identität zu erhalten. Dabei könnten weitere Hinweise gewonnen werden, wie die zum Teil bereits nachgewiesenen Unterschiede zwischen den Fachkulturen des Lernens bei Lehrkräften verschiedener beruflicher Fachrichtungen berufsbiographisch entstehen und sich verfestigen.

Berufspädagogische Biographieforschung könnte auch dann durchaus wertvolle Erkenntnisse gewinnen, wenn es um die Erforschung der Wissensstrukturen und Entstehungsmechanismen beruflicher Identität geht. Eine Leitfrage könnte dabei lauten: Inwieweit ist es möglich, berufliche Identität nicht ausschließlich im Sinne eines kompetenzbasierten Identifikationsprofils zu bestimmen, sondern als einen vom Identitätsbegriff ausgehenden, lebensgeschichtlichen Sinnzusammenhang, den ein Berufstätiger möglicherweise auch im Kontext unterschiedlicher Tätigkeitsfelder und im Verlaufe einer nicht-linearen Berufsbiographie hergestellt hat.

DIETER EULER (1996, 350) betitelt einen seiner Beiträge in der ZBW zur Relevanz des universitär vermittelten Wissens für das Praxishandeln von Lehrkräften mit den treffenden Worten „Denn sie tun nicht, was sie wissen“. Dieser Beitrag endet mit dem Versuch einer Ergänzung: „Denn sie tun nicht, was sie wissen, weil sie vielleicht nicht wissen, wer sie geworden sind“.

## Literatur

- ARNOLD, ROLF (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 Jg. 1983, Nr. 6, 893-912.
- BAACKE, DIETER/SANDER, UWE (2006): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: MAROTZKI, WINFRIED/KRÜGER, HEINZ-HERMANN (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 257-272.

- BAETHGE, MARTIN (1994): Arbeit und Identität. In: BECK, ULRICH/BECK-GERNSHEIM, ELISABETH (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 245-261.
- BALTES, PETER (1997): Lebenstechnik. Eine kritische Theorie des Alltags. WB-Forum, Bd. 84 (Sondereinband). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BECK, ULRICH/BONSS, WOLFGANG (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BECK, ULRICH (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BECK, ULRICH/BRATER, MICHAEL/DAHEIM, HANS-JÜRGEN (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt.
- ERIKSON, ERIK H. (1959): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- EULER, DIETER (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die fehlende Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: ZBW, 92. Band, Heft 4 (1996), 350-365.
- VON FELDEN, HEIDE (2002): Studium und Biographie: Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: MAROTZKI, WINFRIED/KRAUL, MARGRET (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske und Budrich, 270-284.
- FILIPP, SIGRUN-HEIDE (1993): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FISSENI, HERMANN-JOSEF (1998): Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorieüberblick. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- FRIED, LILIAN (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim und München: Juventa.
- HABERMAS, JÜRGEN (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 118-193.
- HELSPER, WERNER/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RABE-KLEBERG, URSULA (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS 1 /2000, 5-19.
- HELSPER, WERNER (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, ARNO/HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 521-569.
- HUISINGA, RICHARD (2004): Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes. In: BUSIAN, ANNE/DREES, GERHARD/LANG, MARTIN (Hrsg.): Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum, Freiburg: Projekt Verlag, 37-57.
- HUISINGA, RICHARD (2000): „Strahlkraft des Lehrerberufs polieren“ – Über die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels in der Berufsschullehrerausbildung. In: BERNARD, FRANZ/SCHRÖDER, BÄRBEL (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag, 135-154.
- HURRELMANN, KLAUS (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- KELL, ADOLF (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, 369-397.
- KEUPP, HEINER (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- KEUPP, HEINER/HÖFER, RENATE (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KOHLI, MARTIN (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: BECK, ULRICH/BECK-GERNSHEIM, ELISABETH (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 219-244.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2002): Bildung und kulturelle Differenz. In: MAROTZKI, WINFRIED/KRAUL, MARGRET (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske und Budrich, 92-116.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- KRAPPMANN, LOTHAR (2005): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- MAROTZKI, WINFRIED (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: MAROTZKI, WINFRIED/KRÜGER, HEINZ-HERMANN (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 59-70.
- MAROTZKI, WINFRIED (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: MAROTZKI, WINFRIED/KRAUL, MARGRET (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske und Budrich, 49-64.
- MAROTZKI, WINFRIED (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- NICKOLAUS, REINHOLD (2001): Professionalisierung – ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: ALBERS, HANS-JÜRGEN/BONZ, BERNHARD/NICKOLAUS, REINHOLD (Hrsg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Baltmannsweiler: Schneider, 22-42.
- OEVERMANN, ULRICH (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn*, Heft 1, 2001, 35-81.
- Oevermann, Ulrich (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Fragment, unveröff. Manuskript, Frankfurt am Main. Aktualisierte Version unter dem Titel: OEVERMANN, ULRICH: Zur Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn*, Heft 1, 2001, 3-33.
- PÄTZOLD, GÜNTER U. A. (2004): Berufsbezogener Unterricht zwischen Handlungsorientierung und traditionellem Frontalunterricht. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)* 56 (2004) 10, 223-227.
- PAHL, JÖRG-PETER (2004): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SCHÜTZE, FRITZ (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: *ZBBS* 1/ 2000, 49-96.
- SCHÜTZE, FRITZ U. A. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, WERNER U. A. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 333-377.
- STRAUB, JÜRGEN (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: *ZBBS* Heft 1/2000, 167-194.
- ULLRICH, CARSTEN G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenskonstruktion, Interviewdurchführung und Typenbildung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 3. Mannheim 1999.
- UNGER, TIM (2007a): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie über das Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster [u. a.]: Waxmann.
- UNGER, TIM (2007b): Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 12, Juni 2007.
- VOSS, G. GÜNTER (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, REINHARD/KEISER, GERD/ UNGER, TIM (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 60-76.
- VOSS, G. GÜNTER (2001): Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: KURTZ, THOMAS (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Budrich, 287-313.
- WAHLER, PETER/WITZEL, ANDREAS (1996): Berufswahl – ein Vermittlungsprozeß zwischen Biographie und Chancenstruktur. In: SCHÖBER, KAREN/GAWOREK, MARIA (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. [...] [Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 202] Nürnberg 1996, 9-35.

Anschrift des Autors: Dr. phil. Tim Unger, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg, E-Mail: tim.unger@ovgu.de