

Zum Begriff der Professionalität und Professionalisierung in der Pädagogik – Ein Streifzug durch die deutschsprachige Literatur

Der nun folgende Artikel dient der Gewinnung eines Überblicks in einem sehr zergliederten und vielfältigen Themenbereich der Erziehungswissenschaft – dem Diskurs zur Professionalisierung. Um dieses Ziel zu erreichen, wird (1) ein kurzer historischer Einblick gegeben, um zu skizzieren, wie der Diskurs der Professionalisierung Einzug in die Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft gefunden hat. Daran anschließend werden (2) aktuelle Ansätze und Konzepte zur Professionalisierung vorgestellt und einem ersten Vergleich unterzogen. Abschließen wird der Beitrag mit einer (3) Konklusion und einem Ausblick unter Bezugnahme auf die Ausbildung von LehrerInnen an Hochschulen. Um die Vielschichtigkeit dieses Diskurses zumindest ein wenig einschränken zu können, wird vorrangig deutschsprachige Literatur berücksichtigt.

1 Historischer Einblick

Folgt man dem Eintrag im „Wörterbuch der Pädagogik“ von Böhm, so lässt sich Professionalisierung mit „Verberuflichung“ aus dem Lateinischen übersetzen und meint einen Prozess der Spezialisierung in einem beruflichen Feld (vgl. Böhm 2005, 510). Der Diskurs zur Professionalisierung steht auch in Verbindung mit Thematiken wie: Verwissenschaftlichung, Qualitätssicherung, Statusgewinn, Effizienzsteigerung, aber zeigt auch Berührungspunkte mit anderen erziehungswissenschaftlichen Diskursen, wie z.B. der Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik oder auch der Debatte um Kompetenzen von AkteurInnen im pädagogischen Feld (vgl. Rapold 2011, 5-20).

Blickt man nun auf die von Böhm angeführten Literaturverweise, so sticht ins Auge, dass hier vermehrt soziologische Werke angeführt werden. Das erweckt den Eindruck, als wäre der Diskurs zur Professionalisierung kein „einheimisch“ pädagogisches Thema, sondern über Nachbardisziplinen in die Pädagogik gelangt. Kemnitz führt dazu aus, dass die Frage, ob die Tätigkeit eines Lehrers/ einer Lehrerin als Profession angesehen werden kann, über die Berufssoziologie eingebracht wurde (vgl. Kemnitz 2011, 34). Reinisch merkt jedoch an, dass noch nicht systematisch untersucht wurde, warum die Erziehungswissenschaft ein hohes Interesse an Professionstheorien hat. Er stellt jedoch die Vermutung auf, dass besonders durch das Theorie-Praxis-Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dieses Interesse befördert wurde. Als weitere Möglichkeit, vor allem in Bezug auf die aktuellen Debatten, sieht er den „Pisa-Schock“ an (vgl. Reinisch 2009, 35f.). Es ist aber anzumerken, dass der Begriff der Professionalisierung sich in der Pädagogik etabliert hat. Dies zeigt sich unter anderem dadurch, dass der Begriff in Lenzen's Herausgeberband „Pädagogische Grundbegriffe“ aufgenommen wurde (vgl. Titze 2001, 1270ff.) und auch Theorien zur Professionalisierung und Diskurse zu diesem Thema einen breiten Raum in zentralen Publikationsorganen der Disziplin (z.B. der Zeitschrift für Pädagogik) einnehmen (vgl. u.a. Hornstein/Lüders 1989, Helsper 2004). Aktuell ist ein Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik zur Thematik der pädagogischen Professionalität erschienen (Helsper/Tippelt 2011). Hornstein und Lüders führen unter Rückbezug auf Giesecke-Schmelze jedoch an, dass ein rein soziologischer Begriff von Professionalisierung für das pädagogische Feld nicht ausreichend wäre. Das impliziert, dass der soziologische Zugang nicht vollends verlassen werden sollte, aber über den soziologischen Begriff hinaus muss das spezifisch Pädagogische seinen Raum finden. Es ist angesagt einen Begriff der *pädagogischen* Professionalität zu konstruieren (vgl.

Hornstein/Lüders 1989, 765). Damit befinden wir uns auch wieder bei der Frage nach dem Kern des Pädagogischen und der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft.

Folgt man den aktuellen Forschungen zur Entwicklung des Lehrens als Beruf, so wird deutlich, dass vor dem 18. Jahrhundert der Beruf des Lehrers/ der Lehrerin nicht umfassend gesellschaftlich verankert war. Zwar nahm im Hochmittelalter der Bedarf an Personen, die Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln konnten zu, jedoch war insgesamt der Begriff des Berufs unbekannt (vgl. Kintzinger 2011, 15-28). Somit kann in dieser Zeit noch nicht von einer allgemeinen LehrerInnenbildung ausgegangen werden, somit auch nicht von Professionalisierung in diesem Feld. Professionalisierungstheorien gehen im soziologischen Diskurs vor allem auf Talcott Parsons zurück und kann zeitlich in die 1950er Jahre eingeordnet werden. In der deutschsprachigen Diskussion sind diese Überlegungen vor allem bei Oevermann zu finden und fällt zeitlich in die 1990er Jahre (vgl. Lenhardt 2003, 13; Oevermann 2008, 56). Auch wenn Oevermann Soziologe ist, thematisiert er seine Theorien zur Professionalisierung am Beispiel des Feldes der Pädagogik (vgl. Oevermann 1996; 2008). Sein Ansatz wird auch von ErziehungswissenschaftlerInnen weiter im Rahmen pädagogischer Diskurse aufgenommen (z.B. vgl. Schratz u.a. 2008, 125; Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 22f.). Als Höhepunkt der professionstheoretischen Diskurse im Bereich des Lehrberufs benennt Kemnitz den Beginn der 1990er Jahre (vgl. Kemnitz 2011, 37), Rapold führt jedoch aus, dass erste Ideen zur Professionalisierung in der Pädagogik bereits 1976 bei Münchmeier und Thiersch nachgelesen werden können (vgl. Rapold 2011, 23). Auch wenn nach Kemnitz der Höhepunkt der Diskussion bereits erreicht wurde, so ist die Thematik weiterhin viel diskutiert (z.B., um nur einige zu nennen, Otto u.a. 2002; Thiel 2007; Helsper u.a. 2008; Zlatkin-Troischanskaia u.a. 2009; Faßhauer u.a. 2011; Rapold u.a. 2011; Terhart u.a. 2011) und aktuell werden Projekte durchgeführt (z.B. EPIK).

In der Zeitschrift für Pädagogik 3/2004 wurden verschiedene Richtungen der Diskussionen vorgestellt (vgl. Helsper 2004) und in Einzelbeiträgen wurde der Frage nachgegangen, ob der Begriff der Professionalisierung in der Pädagogik bereits obsolet wäre, was jedoch verneint wird (vgl. Reh 2004).

Somit sind auch aktuell noch zahlreiche Beiträge zur Professionalisierungsdebatte in der Pädagogik, resp. speziell in der LehrerInnenbildung zu finden. Aktuelle Diskussionen beziehen sich dabei jedoch auch auf Publikationen aus den 1980er bzw. 1990er Jahren, weswegen exemplarisch der Ansatz Oevermanns skizziert wird, um daran anschließend auf Strömungen der aktuellen Debatten zu blicken.

2 Versuche einer Konzeptualisierung von pädagogischer Professionalität

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurden in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Versuche unternommen, den Begriff der Professionalität, bzw. der Professionalisierung innerhalb einzelner Bereiche (z.B. Sozialpädagogik, Lehrerbildung, usw.) oder aber auch für die Disziplin der Pädagogik insgesamt, im Sinne einer pädagogischen Professionalität, zu bestimmen. Im Folgenden werden nun einige Ansätze exemplarisch vorgestellt, um im Anschluss daran einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorzuheben.

Helsper kategorisiert die aktuellen Ansätze in drei Gruppen. Zuerst führt er exemplarisch die Ansätze von Wagner und Koring aus, die sich stark an den Theorien Oevermanns orientieren. 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 anführen (z.B. Helsper, Gruschka, Combe und Kolbe) und zuletzt nennt er noch strukturtheoretische Professionstheorien (Wernet und Radtke) (vgl. Helsper 2011, 154ff.). Die Skizzierungen Hespers werden an dieser Stelle nicht umfassend referiert, sondern sind an angegebener Stelle nachzulesen.

Ausgangspunkt für diese Einteilung der Diskussionen sind für Helsper die theoretischen Überlegungen Oevermanns. Die Wahl dieses Ausgangspunktes ermöglicht auch die Hervorstreichung dessen, dass Überlegungen zur Professionalisierung, ganz allgemein und nicht nur in pädagogischen Kontexten, vorrangig in der Soziologie diskutiert wurden (repräsentiert durch Oevermanns Disziplinzugehörigkeit) und erst nach und nach Einzug in die Pädagogik gefunden haben. Nun wird auch zuerst die Konzeptualisierung von Profession und Professionalität in der Pädagogik nach Oevermann vorgestellt. Da die Konzeptionen im Rahmen des Artikels nur skizziert werden können, werden nun zentrale Thesen angeführt, ohne die vollständige Ab- und Herleitung zu referieren. Auch auf seine Kritik an der Schulpflicht (vgl. Oevermann 1996, 162-176; Oevermann 2008, 66f., 73-77) kann im Rahmen dieses Artikels nicht eingegangen werden.

2.1 Oevermanns Theorie pädagogischer Professionalität

Oevermann leitet seine Überlegungen zur Professionalität und Professionalisierung von den klassischen Professionstheorien nach Hughes, Parsons und Marshall ab (vgl. Oevermann 2008, 56). Für Oevermann zeichnen sich Professionen durch „eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle“ (Oevermann 1996, 70) aus. Für seine Professionalisierungstheorie ist es zentral, dass nicht, wie in der lebenspraktischen Perspektive, die Routine den Normalfall bildet, sondern die Krise (vgl. Oevermann 1996, 75), wobei unter Krise das Überraschende bzw. Unerwartete verstanden wird (vgl. Oevermann 2008, 57). Das führt zu seinem „Modell autonomer Lebenspraxis“ (Oevermann 1996, 77). Autonome Lebenspraxis meint, dass sich in Situationen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen und daraus eine begründete Auswahl getroffen werden muss. Dabei stehen nicht immer Routinen zur Verfügung, es kommt zu einer Krise. Die autonome Praxis zeichnet sich nun dadurch aus, dass auch in Krisen die Handlungsfähigkeit aufrecht erhalten bleiben und eine Entscheidung getroffen werden muss, auch wenn in dem Moment keine Begründung gegeben werden kann. Die Begründungspflicht muss im Nachhinein eingelöst werden (vgl. Oevermann 1996, 77f.; Oevermann 2008, 58). Ein weiteres Merkmal von Professionalität ist für Oevermann das Theorie-Praxis-Verhältnis. *„Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis.“* (Oevermann 1996, 80). Durch die Krisenbewältigung wird systematisch Neues erzeugt, da die bisherig bewährte Routine nicht mehr greift. Professionelles Handeln ist nach Oevermann somit immer auch Innovation. Die Krisenbewältigung innerhalb einer autonomen Praxis vollzieht sich in zwei Phasen. Zuerst muss

innerhalb der Situation spontan und intuitiv entschieden werden, in einem zweiten Schritt können im Nachhinein diese Entscheidungen rekonstruiert und begründet werden. Es geht somit immer um die Frage der Geltung der getroffenen Entscheidung (vgl. Oevermann 1996, 82-85). „In dieser *eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen* wurzelt letztlich die Strukturlogik professionalisierten Handelns.“ (Oevermann 1996, 85). Professionelles Handeln bezieht sich auf drei Bereiche: „Recht und Gerechtigkeit“, „leibliche und psychosoziale Integrität“, sowie die „*methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen und –ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit*“ (Oevermann 1996, 88). Diese drei Fokusse greifen in der professionellen Praxis ineinander, wobei dennoch in jeder professionalisierten Praxis einer dieser drei Fokusse dominant ist (vgl. Oevermann 1996, 95).

Die Professionalisierung im pädagogischen Bereich diskutiert Oevermann im Fokus von Therapie (Ausführungen zur Professionalisierung von TherapeutInnen, Oevermann 1996, 105-140). Er unterscheidet hierbei pädagogisches Handeln und erzieherische Praxis innerhalb von Familie, Verwandtschaft, usw. Pädagogisches Handeln ist nicht „naturwüchsig“, sondern gezielte und bewusste Erziehung und Bildung außerhalb des familiären Bereichs. Dabei werden Prinzipien der familiären Erziehung übernommen, jedoch methodisch geprüft und geklärt (vgl. Oevermann 1996, 141f.). „Damit wird ähnlich wie in der Therapie *ein eigenes Problem der expliziten Überprüfung der Geltung konstitutiver Prinzipien und Verfahren der Praxis, bezogen auf das Grundproblem der Gewährleistung einer körperlich-seelischen und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses, erzeugt.*“ (Oevermann 1996, 142). Dies begründet die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns. Primäre Funktion ist die Vermittlung von Wissen, Tradition und Technik, die durch die naturwüchsige Erziehung in Familie und Gemeinschaft nicht mehr gewährleistet werden kann. Diese Funktion gilt als primär, denn wenn sie nicht mehr gewährleistet werden kann, dann gilt pädagogisches Handeln als gescheitert. Daneben liegt jedoch auch eine zweite Funktion vor, jene der Normenvermittlung. Er vergleicht die Differenzierung von Wissens- und Normenvermittlung mit jener von Ausbildung und Bildung¹. Als dritte Funktion sieht Oevermann die implizit therapeutische Funktion pädagogischen Handelns an. Diese ergibt sich aus der Interaktionspraxis, die sich zwangsläufig im Rahmen von Wissens- und Normenvermittlung einstellt und diese Interaktion darüber hinaus weitreichende Folgen für die „Entwicklung des Schülers als ganzer Person“ (Oevermann 1996, 147) hat. Dabei ist zu bedenken, dass SchülerInnen vor Abschluss der Pubertät nicht zwischen diffuser (vergleichbar mit familiären Beziehungen) und rollenförmiger (z.B. Rolle als SchülerIn, LehrerIn, usw.) Sozialbeziehung unterscheiden können, sondern immer als ganze Person angesprochen werden. Pädagogisches Handeln dient der Weichenstellung hin zu einer psychosozialen Normalität. (vgl. Oevermann 1996, 142-149).

Das Arbeitsbündnis ist auch im Bereich der Pädagogik ein zentrales Element der Professionalisierung. Im Unterschied zum Patienten in der Therapie ist ein Schüler/ eine Schülerin in seiner/ ihrer personalen Autonomisierung nicht beschränkt, sondern hat diese noch nicht vollendet. Als Äquivalent zum Leidensdruck, als Antrieb zur Herstellung des Arbeitsbündnisses, gibt Oevermann im

¹ An anderer Stelle unterscheidet er zwischen Lernen und Bildung. Lernen schreibt er der Seite der Routine zu, standardisiertes Wissen wird vermittelt und angeeignet, Bildung hingegen ist vergleichbar mit Krisenlösung. Lernen ist ein Bestandteil von Bildung, aber Bildung ist umfassender. Würden LehrerInnen nur die Aufgabe der Lernorganisation übernehmen, so müssten sie nicht professionalisiert sein (vgl. Oevermann 2008, 59).

Falle der Pädagogik die Neugierde des Kindes an, seinen Drang zu wissen. Durch die Neugierde getrieben sucht ein Kind einen Lehrer/ eine Lehrerin auf, weil der Wissensdrang im familiären Umfeld nicht mehr befriedigt werden kann. Der pädagogische Prozess folgt nun dem Grundgedanken der sokratischen Pädagogik, dem Prinzip der Mäeutik. Das Kind begibt sich in Bezug auf den Lehrer/ die Lehrerin in eine diffuse Sozialbeziehung, es vertraut sich als ganze Person an. Die spezielle Sozialbeziehung wird durch den gemeinsamen Lerngegenstand gebildet. Um die Interaktion so zu gestalten, dass Wissen und Normen vermittelt werden können, muss der Lehrer/ die Lehrerin, ähnlich wie der Therapeut/ die Therapeutin sowohl spezifische als auch diffuse Sozialbeziehungen eingehen. Laut Oevermann zeigt sich die fehlende Professionalisierung pädagogischen Handelns darin, dass LehrerInnen „diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können“ (Oevermann 1996, 155). Für die Professionalisierung in diesem Feld wäre es relevant, dass LehrerInnen ihre eigene Beteiligung an der Interaktion reflektieren können, um das Zusammenspiel von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen bewusst wahrnehmen und einsetzen zu können. Wird der latente Sinn einer aktuellen Interaktion zwischen LehrerIn und SchülerIn fallbezogen erfasst und reflektiert führt das nicht nur zu einem kontrollierten Handeln auf Seiten der Lehrperson, sondern es werden auch neue Wege der Wissens- und Normenvermittlung eröffnet, jene der mäeutischen Pädagogik. Hierbei werden Gewohnheiten und Überzeugungen gebrochen, um neue Lösungsansätze in Gang zu bringen. Durch die noch nicht abgeschlossene psychosoziale Entwicklung der SchülerInnen erfolgt innerhalb pädagogischer Interaktionen Übertragung. LehrerInnen, die im Sinne einer professionalisierten Praxis handeln, sollten Gegenübertragungsgefühle zulassen können, ohne diese auszuagieren. Übertragungen im pädagogischen Feld sind anders zu sehen als in der Therapie, sie sind nicht grundsätzlich als pathologisch anzusehen. Die pathologische Verzerrung ist für den Pädagogen/ die Pädagogin der Grenzfall und nicht der Normalfall. Die Lehrperson übernimmt keine Aufgaben des Therapeuten/ der Therapeutin. Für die LehrerInnenbildung bedeutet dies, dass diese nicht mit einer Lehranalyse gleichzusetzen ist (vgl. Oevermann 1996, 152-161). „Es reicht, die Sensibilität für die je aktuelle Interaktionsstruktur und –dynamik im Verhältnis zum einzelnen Schüler und zur Klasse herzustellen und die Aufmerksamkeit auf die latente Sinnstruktur dieser Interaktionen zu lenken.“ (Oevermann 1996, 178). Dies wird mit Hilfe einer regelmäßigen Supervision mit einzelnen Lehrpersonen und dem Lehrerkollegium erreicht (vgl. Oevermann 1996, 178). Oevermann postuliert deswegen zu einer LehrerInnenbildung, die fall-exemplarisch mit Materialien aus der Unterrichtspraxis umgeht (vgl. Oevermann 1996, 161).

Als zentralen Aspekt der LehrerInnenbildung sieht Oevermann die „kunstlehreartige Einübung in das pädagogische [sic!] Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1996, 177) an. Dafür ist es notwendig, dass die Ausbildung fallorientiert, fallrekonstruktiv und anhand exemplarischer Materialien erfolgt, in Verbindung mit praktischer Ausbildung unter Anleitung von bereits ausgebildeten LehrerInnen. Diese Ausbildung muss durch ein theoretisch-methodisches Studium begleitet werden (vgl. Oevermann 1996, 177).

Oevermann sieht Professionalisierung als Entlastung des Berufsstandes der Lehrpersonen an, weil sie dieser Professionalisierung bedürfen, um in komplizierten, widersprüchlichen pädagogischen Feldern ihren Aufgaben nachgehen zu können. Kollegialität streicht Oevermann diesbezüglich hervor. Es geht nicht nur um die Anleitung junger Kollegen durch erfahrene Lehrkräfte, sondern wechselseitig sollen auch erfahrene Lehrkräfte von neuen wissenschaftlichen Innovationen, welche Berufseinsteiger aus

der Universität mit einbringen, profitieren (vgl. Oevermann 1996, 180). Oevermann schließt seinen Beitrag mit der Feststellung, dass „in keinem Land dieser Erde von einer professionalisierten Pädagogik wirklich die Rede sein kann.“ (Oevermann 1996, 181).

2.2 Professionalisierung als Thema in pädagogischen Diskursen – ausgewählte Beispiele

Tenorth gibt 2006 einen kurzen Überblick bezüglich unterschiedlicher Konzeptionen von Professionalität in der Pädagogik und fasst zusammen, dass dabei oft von Begriffen wie Wissen oder Kompetenz ausgegangen wird. Er selbst sieht das als zu kurzgegriffen an und geht von einer Dualität von „Ethos und Kompetenz“ aus, die ein „professionelles Schemata“ bilden. Es geht somit sowohl um die Dimension des Wissens und Könnens, als auch um soziale Aspekte, um einen gewissen Habitus. Solche Schemata können nur prozessual aufgebaut werden (vgl. Tenorth 2006, 589-591), „in einem Prozess der Konstruktion und Selbstkonstruktion des Berufs“ (Tenorth 2006, 591).

Überblickt man die erziehungswissenschaftliche Literatur der letzten Jahre zum Thema der pädagogischen Professionalität, so wird deutlich, dass von sehr unterschiedlichen Theorien und Begrifflichkeiten ausgegangen wird, um Professionalität und Professionalisierung zu denken. Diese Ansätze können nun nur genannt werden, die Konzeptionen können an entsprechenden Stellen nachgelesen werden. Außerdem fällt auf, dass diese Ansätze von unterschiedlichen AutorInnen in unterschiedliche Systematiken gebracht werden. Helsper unterscheidet 2004 vier Positionen innerhalb der Diskurse um Professionalität: die strukturtheoretische (z.B. Oevermann), die systemtheoretische (z.B. Stichweh, Kade, Luhmann), die interaktionistische (z.B. Schütze) und die machttheoretische Position (z.B. Abbott) (vgl. Helsper 2004, 303f.). Diese Einteilung wird von Helsper und Combe bereits 2002 angedacht, aber noch nicht mit den 2004 gewählten Begriffen belegt. Helsper und Combe gehen von den unterschiedlichen Ansätzen aus und postulieren den Kern pädagogisch-professionellen Handelns im Vermitteln zu sehen und Anerkennung als zentrales Moment von Professionalität anzunehmen (vgl. Combe/Helsper 2002, 38-44). Hier möchte ich kurz einen Blick auf die Diskurse im angloamerikanischen Raum werfen: Suhlman beschäftigt sich mit unterschiedlichen Wissensformen, die eine Lehrperson benötigt, um unterrichten zu können. Dabei trifft er eine Unterscheidung, die gerade für Vermittlungsprozesse wesentlich ist. Er vergleicht DiplombiologInnen mit BiologielehrerInnen und stellt fest, dass beide natürlich über Fachwissen verfügen müssen, aber der Biologielehrer/ die Biologielehrerin darüber hinaus noch über Kenntnisse die Strukturen und Ordnungen der Disziplin, die Kernbereiche und Peripherien der Disziplin, usw. betreffend verfügen muss (vgl. Suhlman 1991, 150ff.). Pädagogische Professionalität zeichnet sich somit durch mehr als bloßes Fachwissen aus.

Nun zurück zu Versuchen die Strömungen der Debatten zu ordnen: Wie bereits ausgeführt geht Helsper 2011 zu einer Einteilung über, die Oevermanns Theorie als Ausgangspunkt nimmt und daran anschließend pädagogische Positionen anführt, die kritisch dieser Position begegnen oder sich deutlich in dessen Tradition stellen (vgl. Helsper 2011, 154ff.). Eine kritische Sicht auf Oevermanns Theorie führt z.B. Wernet (2005) an, wobei Oevermann ihm entgegenhält, dass er Weiterentwicklungen seiner Theorie nicht berücksichtigt hätte (vgl. Oevermann 2008, 56). Eine andere Art der Einteilung nimmt Rapold vor. Sie unterscheidet grob zwischen zwei Strömungen: jenen, die Professionalisierung vor allem standespolitisch sehen und die Institutionalisierung und

Legitimation von Berufsbildern anstreben (z.B. Stichweh) und jenen, die Charakteristika professionellen pädagogischen Handelns unter Anspruch eigenständiger Theorien herausarbeiten (z.B. Oevermann, Dewe u.a., Combe, Helsper) (vgl. Rapold 2011, 20ff.). Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangspunkten Professionalität zu denken, sieht Reh einen großen gemeinsamen Nenner, den sie als „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, 363) benennt.

Obwohl dieser Artikel in erster Linie die deutschsprachige Literatur in den Blick nimmt, möchte ich nun kurz eine Differenzierung einbringen, die Hoyle 1982 getroffen hat, auch wenn dies aus dem englischsprachigen Bereich stammt. Es ist die Unterscheidung von Professionalisierung und professioneller Entwicklung, wobei ersteres die Entwicklung des Berufsstands hin zu einer Profession meint und letzteres die individuelle Entwicklung hin zu einem Vertreter/ einer Vertreterin dieser Profession (vgl. Hoyle 1991, 135-139). Diese Unterscheidung wird, so führt Rapold aus, auch im deutschsprachigen Raum getroffen (vgl. Rapold 2011, 19f.). Im Folgenden wird nun eine Konzeption von Professionalität vorgestellt, die diese beiden Bereiche nicht nur differenziert, sondern Professionalisierung und professionelle Entwicklung in ein System der Wechselseitigkeit und aufeinander Bezogenheit überführt.

2.3 Das Konzept der Professionalisierung nach EPIK

Die Forschungsgruppe des Projekts beschäftigt sich mit der „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) (vgl. Schratz u.a. 2008, 123). Dabei wird unter Professionalität „professionalisiertes Handeln“ verstanden. Das Handeln steht für sie im Zentrum, weil sie dieses als „Schlüsselphänomen menschlicher Existenz“ ansehen, welches einen kreativen Aspekt berücksichtigt, somit zukunfts offen ist. Neben dem Begriff des Handelns ist jener der Struktur wesentlich. Strukturen sind als Regeln und Ressourcen aufzufassen, auf die Personen in ihren Handlungen zurückgreifen können und Handeln somit möglich machen. Dafür ist jedoch immer auch eine Auswahl notwendig, weil immer eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten vorliegt. Handeln bedeutet jedoch nicht, dass nur auf bestehende Strukturen zurückgegriffen wird, sondern jede handelnde Person hat die Möglichkeit Bestehendes zu transformieren, somit kreativ damit umzugehen (vgl. Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 8-19). Der Ansatz dieser Forschungsgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass gleichermaßen eine Strukturentwicklung innerhalb des Schul- und Bildungssystems erfolgen sollte, als auch die individuelle Entwicklung von LehrerInnen Beachtung findet. Um dieses Vorhaben zu ermöglichen, gehen die AutorInnen von Kompetenzfeldern aus, die sie als „Domänen“ bezeichnen (vgl. Schratz u.a. 2008, 124). „Diese sind zwar von der einzelnen Lehrperson zu erarbeiten bzw. zu entwickeln, zu ihrer vollen Entfaltung bedarf es jedoch nicht bloß individuellen Lernens, sondern höherstufiger Prozesse sowie schließlich Entwicklungsschübe des gesamten Systems („next practice“).“ (Schratz u.a. 2008, 124). Diese Kompetenzfelder werden im Folgenden vorgestellt (vgl. Schratz u.a. 2008, 125-136; Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 26-37):

1. Das Kompetenzfeld der Diskursfähigkeit ist der Domäne der Reflexivität zugeordnet. LehrerInnen sollten mit KollegInnen Fachdiskurse führen und ihre Arbeit begründen können, sowie eine Fachsprache beherrschen, die situationsangemessen adaptiert werden kann (z.B. für Elterngespräche). Reflexivität wird in Zusammenhang mit Distanzierungsfähigkeit gedacht und führt dazu, dass LehrerInnen sowohl das Spezifische eines Falls, als auch grundlegende Allgemeinheiten

erkennen können. Nicht nur der kollegiale Austausch ist gemeint, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstkritik. Supervision ist eine Möglichkeit in einen solchen Diskurs mit sich und KollegInnen einzutreten. Reflexionen führen zu einem größeren Handlungsrepertoire, und somit zu einer größeren Anzahl an Handlungsalternativen.

2. Die Domäne des Professionsbewusstseins umfasst die Fähigkeit zwischen Rolle und ganzer Person zu unterscheiden. Hierbei verweisen sie auf die von Oevermann eingeführte Unterscheidung zwischen diffusen und spezifischen Beziehungsaspekten. Das Professionsbewusstsein soll helfen die Rolle als LehrerIn beizubehalten, auch wenn innerhalb einer pädagogischen Situation diffuse Beziehungsanteile aktiviert werden müssen. Weiters betont werden der Berufsethos und das professionelle Selbst. Dies bedeutet auch, dass ein Bewusstsein über Aufgaben und Grenzen des Berufsfeldes entwickelt wird. In Kooperation mit KollegInnen werden neue wissenschaftliche und methodische Erkenntnisse diskutiert und versucht diese in eigenes Handeln einzubeziehen und zu reflektieren. Das setzt kontinuierliche Weiterbildung aller Beteiligten voraus. Strukturell gesehen geht es um das individuelle Professionsbewusstsein, sowie um die Selbstthematisierung des Berufsstands.

3. Eine Domäne, die vor allem den institutionellen Kontext mit einbezieht, ist jene der Kollegialität. Im Zentrum steht die Idee kollegiale Beratung und eine „Kultur der Offenheit“ institutionell zu verankern. Dies ist im Sinne eines gemeinsamen Lern- und Arbeitsbündnisses zu verstehen, welches neben der Entwicklung neuen lösungsorientierten Wissens auch Räume eröffnet über eigene Unsicherheiten oder aufgekommene Fragen zu sprechen.

4. Die Domäne der Differenzfähigkeit berücksichtigt die individuellen und kollektiven Verschiedenheiten. Differenzen erfahren eine Wertschätzung und werden nicht ausschließlich als Defizite wahrgenommen. Es stellt jedoch eine Herausforderung dar, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im Unterricht zu berücksichtigen. Um das umsetzen zu können bedarf es aber nicht nur einer Haltung, Beobachtungsfähigkeit und eines Einfühlungsvermögens, sondern auch eines Wissens, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgehen kann. Es gilt jedoch nicht nur Chancen, die aus der Heterogenität erwachsen, zu erkennen, sondern auch Grenzen des Möglichen abzustecken.

5. Die Domäne der „Personal Mastery“ greift die Diskurse um die LehrerInnenpersönlichkeit auf. Dabei wird aber nicht nur die Individualität von Lehrpersonen in den Blick genommen, sondern diese im Rahmen der strukturellen Gegebenheiten. Zentral für den Unterricht sind die Verknüpfung von Wissen und Können und die Einlösung der Begründungspflicht. Die Art der Verknüpfung hängt von der „Personal Mastery“ ab. Es geht hierbei zum einen um die Fähigkeit der Umsetzung von Professionswissen, zum andern um den Umgang mit sich selbst. „Personal Mastery“ ist somit vor allem ein Resultat eines individuellen Bildungsprozesses. Sie ist Ausdruck der Fähigkeit durch Verknüpfung von Wissen und Urteilskraft „richtig“ in singulären Situationen zu handeln. Hier ist somit auch der Bereich der Berufsethik mit angesprochen. „Personal Mastery“ wird als Grundvoraussetzung gesehen, um die zuvor angeführten Kompetenzen in angemessenem Maße entwickeln zu können.

Die AutorInnen führen aus, dass diese Domänen immer sowohl auf persönliche als auch strukturelle Entwicklung abzielen, auch wenn bei der einen oder anderen Domäne einer dieser Aspekte im Vordergrund zu stehen scheint (vgl. Schratz u.a. 2008, 128). Die Domänen geben die Formalien vor, inhaltlich eingebettet sind sie in der so genannten „Sechsten Disziplin“, dem je Spezifischen der LehrerInnenarbeit je Schultyp, Fach, usw. (vgl. Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 25).

Exkurs: Psychoanalytisch-pädagogische Ansätze zur Professionalisierung

In den bereits angeführten Einteilungen der unterschiedlichen Positionen zur Professionalisierung innerhalb der Pädagogik ist eine Diskursrichtung auf den ersten Blick nicht vertreten, nämlich jene der Psychoanalytischen Pädagogik. Im Ansatz Oevermanns ist eine psychoanalytische Sichtweise jedoch explizit vorzufinden, bzw. leitet er seine zentralen Überlegungen vom Setting der Therapie bzw. der Beziehung zwischen AnalytikerIn und AnalysandInnen her und die folgenden Skizzierungen können somit hier ansetzen.

Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik sehen vor allem den Beziehungsaspekt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als zentral an, und LehrerInnen sollten eine bestimmte Haltung der Offenheit gegenüber nichtplanbaren Unterrichtsereignissen entwickeln, eine Sensibilität gegenüber Emotionen und Affekten im Beziehungsgeschehen (vgl. Hirblinger 2001; 2006; Würker 2006; Krebs 2006). Dabei ist auch der Bezug zum Wissen, bzw. Nicht-Wissen zentral. „*Nicht-Wissen* als professionelle Grundhaltung (...) ist letztendlich nichts anderes als die An-Erkennung des Anderen, es ist nicht mehr als die methodische Umsetzung des Wissens um das Unbewußte (des eigenen und des ‚anderen‘).“ (Finger-Trescher 2003, 191). Eine Psychoanalytische Pädagogik, die sich als reflexive Sozialwissenschaft begreift, versteht Professionalisierung als „Versuch, zu einer ‚Erhöhung‘ der selbstreflexiven Kompetenzen von pädagogisch Tätigen beizutragen (...)“ (Müller u.a. 2006, 7; siehe auch Zwiebel 2006a, 41; Warsitz 2006, 66). Dieses Verständnis von professioneller Expertise könnte, folgt man Hirblinger, Würker und Zwiebel, durch Seminare erreicht werden, welche Theorie und Praxis in Verbindung bringen und einen reflexiven, tiefenhermeneutischen Ansatz wählen (vgl. Hirblinger 2006, 99; Würker 2006, 136-142; Zwiebel 2006b, 87f.). Würker setzt vor allem auf das Konzept des Szenischen Verstehens (nach Lorenzer) in der LehrerInnenbildung (Würker 2007). Mit dem Zugang von Neuweg wird deutlich, dass in der österreichischen Debatte psychoanalytische Ansätze bereits im Rahmen der Regelausbildung diskutiert werden (vgl. Neuweg 2005), umgesetzt werden Ideen dieser Art aktuell in einem universitären Lehrgang (vgl. Diem-Wille 2007), der auch durch eine Begleitforschung untersucht wurde (vgl. Turner/Ingrisch 2009; Turner u.a. 2010).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Konzeptualisierungen zentral durch die gewählte Perspektive unterscheiden lassen. Oftmals stehen inhaltliche Merkmale von Professionalität im Zentrum: was muss eine Lehrperson wissen, welcher Kompetenzen bedarf es, usw. Die zweite Perspektive, jene der formalen Überlegungen berufsunabhängiger Kennzeichen pädagogischer Professionalität, wird am deutlichsten von der Forschungsgruppe des Projekts EPIK vertreten. Besonderes Augenmerk fällt auf die von Reh bereits angesprochene Bedeutsamkeit von Reflexivität im Rahmen von Professionalität. Hier kann eine psychoanalytische Perspektive im Rahmen pädagogischer Überlegungen zur Professionalität anschließen, die auch zentral in Oevermanns Theorien vertreten wird. Ebenfalls anschlussfähig sind die bisherigen psychoanalytisch-pädagogischen Ausführungen zur Professionalisierung an den Überlegungen von Combe und Helsper,

denn nicht nur Combe und Helsper sehen die Anerkennung als zentrales Merkmal an, sondern auch Finger-Trescher. Die Bedeutsamkeit der reflexiven Fallarbeit wird nicht nur in den referierten Perspektiven einer psychoanalytisch ausgerichteten Theorie pädagogischer Professionalisierung hervorgehoben, sondern auch Combe und Kolbe betonen dies (vgl. Combe/Kolbe 2008, 872).

In einem Vergleich der hier skizzierten Konzeptionen treten, neben der Reflexivität, zwei weitere Merkmale professionellen Handelns in den Vordergrund. Phänomene der Kollegialität und des innovativen Charakters professionellen Handelns werden in den vorgestellten Ansätzen aus unterschiedlicher Perspektive bedacht. Es ist anzudenken, ob auch in diesen beiden Bereichen Annäherungen der bestehenden Theorien stattgefunden haben und neben der Reflexivität sich diese zwei Merkmale auch als grundlegend für pädagogische Professionalität ausweisen lassen.

3 Konklusion mit Bezug auf die Ausbildung von LehrerInnen an Hochschulen

Nun ist es an der Zeit zu überlegen, welche Konsequenzen das eben Vorgestellte für eine universitäre LehrerInnenbildung hat. Welche Aufgaben kommen auf die AusbilderInnen zu, wenn bestimmte Konzepte von Professionalisierung Einzug in die LehrerInnenbildung finden?

Setzt man am gemeinsamen Nenner der Reflexivität an, so sind bereits in Bezug auf diesen einen Aspekt Konsequenzen für die LehrerInnenbildung zu erkennen. Um Reflexivität als zentrales Moment von LehrerInnenbildung ermöglichen zu können, müssen Räume geschaffen werden, in denen ein Austausch stattfinden kann. Häufig werden dafür in der Literatur Seminargruppen genannt, in denen Fallmaterial besprochen wird. Hier würde auch die angesprochene Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen erfolgen können und es bestünden Möglichkeiten zur Bildung eines berufsspezifischen Habitus, bzw. eines gemeinsamen Berufsethos. Erfahrungen mit Seminaren dieser Art wurden vielfach im Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildung gesammelt. Auf diese könnte auch im Rahmen einer allgemeinen LehrerInnenbildung zurückgegriffen werden. Wird dem Prinzip der Reflexivität Rechnung getragen, so kommen jedoch auf AusbilderInnen Aufgaben zu, welche jenseits der reinen Wissensvermittlung liegen. Folgt man dem Modell der Forschungsgruppe des Projekts EPIK, so müssen auch AusbilderInnen Kompetenzen innerhalb der fünf Domänen entwickelt haben, und zwar in einem zweifachen Sinne: einmal im persönlichen Bereich und einmal auf einer Metaebene, da sie Teil des Ausbildungssystems sind und das System bzw. die Institution derart gestaltet sein sollte, dass professionelle Entwicklung stattfinden kann. Die Qualifizierung von AusbilderInnen zeigt somit ebenfalls beispielhaft die Verschränkung von personaler und struktureller Ebene, so wie sie im Modell nach EPIK gefordert wird. Seminare dieser Art würden auch Räume bieten, in denen ReferendarInnen erfahren und erleben können, dass sie selbst Anteil an Interaktionen haben und diese in den geschaffenen Räumen auch reflektieren lernen. Dafür benötigt es, wie Oevermann es bereits ausführt, aber auch bei Turner, Ingrisch und Diem-Wille im Fokus steht, keine Ausbildung der ReferendarInnen im Sinne einer Lehranalyse. Diese kurzen Gedanken verdeutlichen, dass die Umsetzung der Forderung nach Reflexivität auch institutionelle Veränderungen nach sich ziehen würde. Genannt wurden bereits die Qualifikation der AusbilderInnen und die Räumlichkeiten, die für kleine Seminargruppen zur Verfügung stehen müssten, aber auch Werte, für die die Institution steht, müssen sich wandeln. Weiterbildung müsste einen höheren Stellenwert zugesprochen bekommen, und zwar nicht nur theoretisch, sondern real,

indem LehrerInnen berufsbegleitende Möglichkeiten zur Weiterbildung eingeräumt werden. Auch die Realisierung des Prinzips der Kollegialität, so wie es in den Domänen der EPIK-Forschungsgruppe beschrieben wird, bedarf einer Umstrukturierung der Institution, teilweise räumlich, teilweise in Bezug auf Fragen des professionellen Habitus.

Dies alles könnte dazu beitragen, dass pädagogisches Handeln jenen innovativen Charakter haben kann, der in den Konzeptionen vermehrt angedacht wird und in Folge pädagogische Interaktionen innerhalb von Institutionen mehr dem Prinzip der Bildung als jenem des bloßen Lernens (im Oevermann'schen Sinne) entsprechen würden.

Literaturverzeichnis:

Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Kröner Verlag 2005.

Combe, A./ Helsper, W. (2002): Professionalität. – In: Otto, H.-U. u.a. (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. – Opladen: Leske + Budrich 2002, 29-47.

Combe, A./ Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. – In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 857-875.

Diem-Wille, G. (2007): Lernen durch Beobachten. Der Universitätslehrgang „Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“. – In: Heinzl, F. u.a. (Hg.) (2007): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2007, 208-225.

EPIK – Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext – In: URL: epik.schule.at, letzter Aufruf: 14.11.2011, 11:40.

Faßhauer, U. u.a. (Hg.) (2011): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. – Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2011.

Finger-Trescher, U. (2003): Psychoanalytisch-pädagogische Strukturmerkmale von Erziehungsberatung in der Institution. Zur Konzeption der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche der Stadt Offenbach/M. – In: Datler, W. u.a. (Hg.) (2003): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial Verlag 2003, 178-195.

Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. 2004, Nr. 3, 303-308.

Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. – In: Terhart, E. u.a. (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. – Münster u.a.: Waxmann 2011, 149-170.

Helsper, W. u.a. (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Helsper, W./ Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. – Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft 2011.

Hirblinger, H. (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Würzburg: Königshausen und Neumann 2001.

Hirblinger, H. (2006): Ein „Organ für das Unbewußte“ auch für Lehrer? Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der Lehrerbildung. – In: Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) (2006): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Gießen: Psychosozial-Verlag 2006, 91-110.

Hornstein, W./ Lüders, Ch. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. 1989, Nr. 6, 749-769.

Hoyle, E. (1991): Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. – In: Terhart, E. (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. – Köln, Wien: Böhlau Verlag 1991, 135-144.

Kemnitz, H. (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. – In: Terhart, E. u.a. (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. – Münster u.a.: Waxmann 2011, 34-51.

Kintzinger, M. (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. – In: Terhart, E. u.a. (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. – Münster u.a.: Waxmann 2011, 15-33.

- Krebs, H. (2006): Emotionales Lernen in der Schule – Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. – In: Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) (2006): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Gießen: Psychosozial-Verlag 2006, 47-69.
- Lenhardt, G. (2003): Bildung. – In: Joas, H. (Hg.) (2003): Lehrbuch der Soziologie. – Frankfurt/ New York: Campus Verlag 2003, 311-334.
- Müller, B. u.a. (2006): Editorial. – In: Finger-Trescher, U. u.a. (Hg.) (2006): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Gießen: Psychosozial-Verlag 2006, 7-8.
- Neuweg, G. H. (2005): Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. – In: Kowarsch, A. (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Hollinek 2005, 37-42.
- Oevermann, U. (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. – In: Arno Combe, A.; Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, 70-182.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. – In: Helsper, W. (u.a.) (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 55-77.
- Otto, H.-U. u.a. (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. – Opladen: Leske + Budrich 2002.
- Paseka, A.; Schratz, M.; Schrittmesser, I. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. – In: dies. (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas 2011, 8-45.
- Rapold, M. (2011): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. – In: Rapold, M. (Hg.) (2011): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 5-34.
- Rapold, M. (2011): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? – In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. 2004, Nr. 3, 358-372.
- Reinisch, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. – In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009, 33-43.
- Schratz, M (u.a.) (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. – In: Kraler, Ch.; Schratz, M. (Hg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung.- Münster u.a.: Waxmann 2008, 123-137.
- Suhlman, L.S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. - In: Terhart, E. (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. – Köln, Wien: Böhlau Verlag 1991, 145-160.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, Jg. 2006, Nr. 4, 580-597.
- Terhart, E. u.a. (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. – Münster u.a.: Waxmann 2011.
- Thiel, F. (2007): Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg. 2007, Heft 1, 74-91.

Titze, H. (2001): Professionalisierung. – In: Lenzen, D. (Hg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe Band 2 Jugend bis Zeugnis. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001, 1270-1272.

Turner, A.; Ingrisch, D. (2009): Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Über das Verstehen der eigenen Emotionen und der von SchülerInnen aus der Perspektive von LehrerInnen. – In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. – Stuttgart: Klett-Cotta 2009, 157-181.

Turner, A.; Ingrisch, D.; Diem-Wille, G. (2010): Psychoanalytisch orientierte Lehrerfortbildung: Warum sollen Lehrerinnen und Lehrer Kleinkinder beobachten? – In: Müller, F.H. u.a. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. – Münster u.a.: Waxmann 2010, 361-375.

Warsitz, R-P. (2006): Selbstreflexion als Methode der Psychoanalyse. – In: Dauber, H.; Zwiebel, R. (Hg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006, 65-86.

Wernet, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. – In: Pfadenhauer, M. (Hg.) (2005): Professionelles Handeln. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 125-144.

Würker, A. (2006): Szenisches Verstehen als professionelle Kompetenz von Lehrern. Einige Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik der Schule. – In: Mauser, W.; Pfeiffer, J. (Hg.): Freuds Aktualität. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann 2006, 133-145.

Würker, A. (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (Hg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2009.

Zwiebel, R. (2006a): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I. – In: Dauber, H.; Zwiebel, R. (Hg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006, 41-63.

Zwiebel, R. (2006b): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext II. Konfliktberatung für Pädagogen. – In: Dauber, H.; Zwiebel, R. (Hg.) (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006, 87-107.

Autorin:

Dr. Julia Strohmer, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg (LCMI)