



Iris Männle

Professioneller durch Praktika

Individuelle Professionalisierung in
erziehungswissenschaftlichen
Studiengängen



Tectum

Iris Männle

Professioneller durch Praktika

Iris Männle

Professioneller durch Praktika

**Individuelle Professionalisierung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen**

Tectum Verlag

Iris Männle

Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen

Zugl. Diss., Philipps-Universität Marburg 2012

Hochschulkennziffer: 1180

Umschlagabbildung: © vlad_star | shutterstock.com

© Tectum Verlag Marburg, 2013

ISBN 978-3-8288-5945-6

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der
ISBN 978-3-8288-3095-0 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

www.facebook.com/tectum.verlag

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
I	Theoretischer Teil	8
2	Pädagogische Professionalität	9
2.1	Erziehungswissenschaft und Profession	10
2.2	Professionalisierung: kollektiv vs. individuell	15
2.3	Pädagogische Professionalität	23
2.4	Zwischenfazit	27
3	Theorie-Praxis-Diskurs	29
3.1	Begrifflichkeiten: Theorie und Praxis, Disziplin und Profession	30
3.2	Theorie-Praxis-Verhältnis	32
3.3	Relationierungsmodelle von Theorie und Praxis	37
3.4	Zwischenfazit	46
4	Hochschulsozialisation	47
4.1	Hochschul(sozialisations)forschung	47
4.2	Hochschulsozialisation und Erziehungswissenschaft	56
4.3	Habitus und Habitusformation in der Erziehungswissenschaft	61
4.4	Zwischenfazit	70
5	Erziehungswissenschaftliche Praktika	72
5.1	Theorie-Praxis-Thematik und Praktika im Studium	73
5.2	Curriculare Praktikumsanbindung und Rahmenbedingungen .	77
5.3	Spannungsfelder und ausbildungstheoretische Eckpunkte . .	86
5.4	Forschungsstand: Erziehungswissenschaftliche Praktika . . .	97
5.5	Zwischenfazit	103

II	Studie	105
6	Forschungsprojekt und methodische Konzeption	106
6.1	Thesen und Fragestellung	107
6.2	Forschungsdesign und Zielsetzung	111
6.3	Erhebung und Stichprobe	115
6.4	Auswertung	122
III	Ergebnisse	134
7	Individuelle Professionalisierung	135
7.1	Individuelle Professionalisierung: Zwei Fallbeispiele	136
7.1.1	„'nen bestimmten Blick zu entwickeln“	136
7.1.2	„man lernt hier nur theoretisch, aber nicht praktisch“	149
7.1.3	Vergleich der Fallbeispiele	161
7.2	Querschnittsauswertung der Interviews	164
7.2.1	Aneignung von Praktika und Praxiserfahrung	165
7.2.2	Praktikums- und praxisbezogene Motivationslagen	170
7.2.3	Aneignung von wissenschaftlichem Wissen	175
7.2.4	Auseinandersetzung mit pädagogischem Können	177
7.2.5	Theorie-Praxis-Reflexionen: Probleme auf Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene	181
7.2.6	Pädagogische Haltungen und Habitusformation	203
7.2.7	Professionalitätsverständnisse	210
7.2.8	Professionalisierungsressourcen und -strategien	216
7.2.9	Berufsperspektiven und Ziele	226
7.2.10	Bewertungen des Studiums	230
7.3	Individuelle Professionalisierung: Professionalisierungstypen	235
7.3.1	Typ 1: Die ‚vernetzten IndividualistInnen‘	236
7.3.2	Typ 2: Die ‚verhaltenen Zielloosen‘	241
7.3.3	Typ 3: Die ‚pragmatischen MacherInnen‘	249
7.3.4	Typ 4: Die ‚reflektierten AllrounderInnen‘	254
7.4	Zusammenfassung	260
7.4.1	Aneignung, Strategien und vier Typen	260
7.4.2	Theorie-Praxis-Reflexionen und Probleme	270
8	Professionalisierung und Curriculum	278
8.1	Universitäten, Studiengänge und Praktikumsvorgaben	279
8.2	Praktikumsbetreut vs. nicht-praktikumsbetreut	283

8.2.1	Aneignung: universitäre Einbindung vs. Entkopplung . . .	284
8.2.2	Bedeutung: universitäre Anerkennung vs. Verkennung . . .	287
8.2.3	Theorie-Praxis-Verhältnis: identifizieren vs. relationieren	290
8.3	Professionalisierung: Diplom- vs. Bachelorstudium	291
8.3.1	Subjektives Erleben: Freiraum vs. Druck	292
8.3.2	individuelle Autonomie vs. Heteronomie	295
8.3.3	Berufseinstieg: obligatorisch vs. optional	298
8.4	Zusammenfassung	300
9	Zentrale Ergebnisse, Probleme und Empfehlungen	310
9.1	Zentrale Ergebnisse	310
9.1.1	Professionalisierung: Komplexität und vier Typen . . .	313
9.1.2	„Nicht-Professionalisierung“ ist nicht möglich	314
9.1.3	„Sinnhaftigkeit“ pädagogischen Handelns	316
9.1.4	Sozialisation im Studium vs. im Beruf: doppelte Professionalisierung	316
9.1.5	Ungleiche Professionalisierungschancen	318
9.2	Professionalisierungsprobleme	319
9.2.1	Professionalitätsbegriff und „pädagogischer“ Habitus . .	319
9.2.2	Relationierung von Theorie und Praxis	320
9.2.3	Habitusformation verunmöglicht Reflexion	321
9.2.4	Praxishandeln und ‚Praxisschock‘	322
9.2.5	Ungleiche Chancen, Belastungen und ungenutztes individuelles Potenzial	325
9.3	„Theoretische“ Implikationen und „praktische“ Empfehlungen	329
9.3.1	Implikationen der Forschungsergebnisse	329
9.3.2	Empfehlungen zum Praktikum	336
10	Ausblick	346
11	Quellenverzeichnis	356

Danksagung

Mein Dank gilt zunächst meinen InterviewpartnerInnen, den Studierenden in Marburg, Bamberg, Gießen und Magdeburg, für ihre Aufgeschlossenheit, mir von ihren Erfahrungen mit pädagogischen Praktika, Nebenjobs, dem Studium und von ihrem Leben zu erzählen. Ohne sie wäre diese empirisch-qualitative Studie nicht zu realisieren gewesen.

In unserem Fachbereich Erziehungswissenschaften danke ich vor allem meinem Betreuer Prof. Dr. Benno Hafeneger für seine Ermutigungen und Betreuung meines Promotionsprojektes sowie für die Freiheiten, die er mir bei der inhaltlichen Gestaltung dieser Arbeit gelassen hat. Ebenso danke ich dem von Herrn Hafeneger eingerichteten und geleiteten Promotionskolleg für die inhaltlich bereichernden Diskussionen unserer Promotionsthemen. Meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Wolfgang Seitter danke ich besonders für seine durchdachten Rückmeldungen und konstruktiven Anregungen. Ebenfalls bedanke ich mich für die inhaltlichen Impulse zur Auswertung der qualitativen Interviews, die ich in der von Wolfgang Seitter geleiteten Interpretationswerkstatt erhalten konnte. Prof. Dr. Udo Kuckartz danke ich dafür, dass er mir eine MAXQDA-Lizenz zur Verfügung gestellt hat, sodass eine computergestützte, systematische Auswertung der qualitativen Daten ermöglicht wurde. Mein Dank gilt ebenso der „Gruppe 11, Lehren und Lernen“ des Geisteswissenschaftlichen Promotionskollegs der Philipps-Universität Marburg, mit der ich diverse Fragen und Probleme unserer Promotionsprojekte kollegial erarbeiten konnte. Besonders möchte ich mich bei Nadja Dobiasch, Timm Feld, Uwe Feldbusch, Sandra Habeck, Ioanna Menhard, Daniela Molnar, Wolfram Schäfer, Andreas Staets, Carolin Tillmann, Viviane Vidot, Johannes Warmbold und Stefan Wißmach für das sorgfältige Korrekturlesen und ihre Anregungen bedanken, sowie bei Annette Kunath und Hans Asal für ihre finanzielle Unterstützung zur Realisierung dieser Buchpublikation.

Kapitel 1

Einleitung

PädagogInnen durchlaufen eine grundlegende Phase der individuellen Professionalisierung, bevor sie selber als JugendarbeiterInnen, RehapädagogInnen, Organisierende oder Seminarleitende für pädagogisches Handeln verantwortlich sind: ein erziehungswissenschaftliches Studium.¹

Nach Abschluss des Studiums wird von ihnen erwartet, dass sie in der Lage sind, ‚professionell‘ zu handeln, Pädagogische Professionalität ist von daher ein perspektivisches Ziel von individuellen Professionalisierungsprozessen. Entsprechend findet im Studium - idealerweise - eine Auseinandersetzung mit den beiden Dimensionen Pädagogischer Professionalität statt: Wissen und Können (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000, S. 243ff.). Erziehungswissenschaftliches Wissen kann bzw. soll von Studierenden in Form von Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen, Seminaren, Übungen etc. erschlossen, analysiert und kritisch hinterfragt werden. Dabei „sind wissenschaftliche Erkenntnis und methodische Exzellenz notwendig, um berufspraktisches Handlungswissen zu ermöglichen und technizistisch verkürzte Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses zu vermeiden“ (DGfE 2008, S. 7). Pädagogisches Können wird im Studium nicht nur thematisiert, sondern auch über Pflicht- oder freiwillige Praktika, ehrenamtliche Tätigkeiten oder pädagogische Jobs beobachtet, reflektiert und erprobt. Im Zusammenspiel von pädagogischer Praxiserfahrung und wissenschaftlicher sowie biographischer, berufsethisch-kritischer Reflexion sollen angehende PädagogInnen somit ein professionelles Selbstverständnis bzw. einen pädagogischen Habitus entwickeln, um grundlegende Spannungen zwischen Theorie und Praxis auszuhalten, zu reflektieren und konstruktiv zu bearbeiten (vgl. Mair 2001, S. 27ff.). Ausgehend von einem differenztheoreti-

¹ Gemeint sind erziehungswissenschaftliche Studiengänge, die außerschulische Pädagogik thematisieren, d.h. Lehramtsstudiengänge sind nicht gemeint. Einzelne der folgenden einleitenden Überlegungen sind in ähnlicher Form in einem Beitrag über „Erziehungswissenschaftliche Praktika als (ungenutzte) Professionalisierungsressource“ veröffentlicht worden (vgl. Männle 2009).

schen Professionalitätsverständnis (vgl. Kap. 2)² wird damit also bereits im Studium professionalisiertes pädagogisches Handeln als „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Oevermann 1996, S. 80) vorbereitet, auch wenn individuelle Professionalisierung als offener Prozess zu konzipieren ist, welcher sich über die weitere Berufsbiographie fortsetzt (vgl. Nittel 2000, S. 49ff.).

Folglich kommt dem pädagogischen Praktikum im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge eine besondere Bedeutung für individuelle Professionalisierungsprozesse zu: Als Studienelement, welches sich explizit auf das Theorie-Praxis-Verhältnis bezieht, stellt das Praktikum einen Erfahrungsraum für pädagogische Handlungsprobleme dar, der ein intensives Reflexions- und Bearbeitungspotenzial beinhaltet. Gleichzeitig eröffnen pädagogische Praktika weitere bedeutsame Professionalisierungschancen für Studierende, so bspw. die vielschichtigen Handlungsfelder der Pädagogik mit ihren unterschiedlichen Institutionen kennenzulernen, sich mit Berufsperspektiven auseinanderzusetzen und pädagogisches Handeln schlicht und ergreifend auszuprobieren (vgl. Kap. 5). Zudem bietet das Praktikum für Studierende unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten, da es i.d.R. zwar bestimmte formale Kriterien (z.B. Dauer) erfüllen muss, inhaltlich jedoch weitestgehend frei gestaltet werden kann³, was individuelle Akzentsetzungen erlaubt und Reflexionspotenzial befördert. Damit bietet das Praktikum insgesamt eine geeignete Basis zur Entwicklung eines spezifischen, pädagogischen Habitus. „Man eignet sich den professionalisierten Habitus nicht durch ein Buchwissen über die Professionalisierungstheorie an, vielmehr muss man schon in der Ausbildung in einem kollegialen Noviziat exemplarisch in die Kunstlehre professionalisierter Praxis eingeführt werden durch erprobenden Vollzug. [...] dieser fall-exemplarische Ausbildungsteil ist m.E. viel wichtiger als eine dem pädagogischen Trichtermodell eher entsprechende Indoktrination von Theorie und subsumtionslogischem Fachwissen“ (Oevermann 2000, S. 75).

Welche individuellen Professionalisierungsprozesse im Praktikum (oder Studium) jedoch tatsächlich stattfinden, ist bislang kaum empirisch geklärt oder theoretisch fundiert (vgl. Kap. 5.4). Ist denn überhaupt die Reflexion von Praxiserfahrungen anhand wissenschaftlicher Theorien ein zentrales Thema für Studierende? Welche Professionalisierungsprozesse werden von den Studierenden selber thematisiert?

Erschwerend kommt hinzu, dass bereits erziehungswissenschaftliche Defi-

² Das differenztheoretische Professionalitätsverständnis versteht Pädagogische Professionalität als flüchtigen, situativen Gegenstandsbereich innerhalb eines interaktiven Berufsvollzugs (vgl. Tietgens 1988, S. 37). Professionalität beinhaltet demnach widersprüchliche und spannungsreiche Verhältnisse auf Wissens-, Handlungs-, und Beziehungsebene, die es sowohl auszuhalten als auch zu bearbeiten gilt (vgl. Nittel 2000, S. 81ff.). Vgl. Kap. 2.3.

³ Egloff bezeichnet diese Offenheit als didaktisches Prinzip des Praktikums (vgl. Egloff 2004).

nitionen von „Professionalisierung“ und „Pädagogischer Professionalität“ sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Kap. 2), das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Erziehungswissenschaften als ungeklärt gilt (vgl. Kap. 3), bislang kein Konsens über pädagogische Habitusformationen besteht (vgl. Kap. 4), pädagogische Studiengänge inhaltlich bundesweit sehr variieren und insgesamt wenig Wissen über individuelle Professionalisierung in der Erziehungswissenschaft bzw. in Praktika vorhanden ist (vgl. Kap.5). Während pädagogische Praktika in außerschulischen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bislang weder ein relevanter Gegenstand von Forschung, hochschuldidaktischen Überlegungen oder Studiengangsentwicklung war, noch in der Berufspraxis nennenswert diskutiert worden sind, so ist dennoch in den letzten Jahren eine neue Aufmerksamkeit für Praktika durch einzelne Projekte zu verzeichnen: Im Kontext der „Bologna-Reform“ (vgl. Kap. 4.1) wird einerseits eine stärkere Praxisorientierung der universitären Studiengänge seitens der Bildungspolitik gefordert, andererseits werden studentische Qualifizierungsprozesse in den Bachelor- und Masterstudiengängen forciert, was sich in (Re-)Formulierungen von zu erwerbenden studentischen Kompetenzen und Definitionen von (Aus-)Bildungszielen bspw. in Form von Modulbeschreibungen niederschlägt.

Gleichmaßen entstehen durch die Diskussionen um fehlende Mittel an Universitäten und bspw. durch projektförmige Finanzierungen vereinzelte und zeitliche begrenzte, jedoch neue Lehr-Lern-Aktivitäten, u.a. auch zum Praktikum. Zu nennen sind hier Evaluationen bspw. zur universitären Praktikumsoptimierung an der FU Berlin, TU Darmstadt und Universität Potsdam oder konkrete Praxisprojekte wie z.B. von der Universität Mainz und Trier initiierte Kooperationsprojekte mit regionalen pädagogischen Praktikumsinstitutionen, in denen gemeinsame Lernräume für die jeweiligen hauptamtlichen PädagogInnen und Studierende geschaffen worden sind (vgl. Kap. 5.4).

Das vorliegende Forschungsprojekt knüpft an diese Diskussionen an, jedoch stehen die Studierenden, die sich im Professionalisierungsprozess befinden, im Mittelpunkt. Sie werden ausdrücklich als Subjekte verstanden, um individuelle Professionalisierung nicht verkürzend als interventionalistisch motivierten Gegenstand der Bildungsforschung mit dem Ziel scheinbarer Bildungsoptimierung zu konzeptionieren, sowie um die bislang empirisch ausgesprochen dürftige Forschungslage zu berücksichtigen. Fokussiert wird zunächst die subjektive Seite von Praktikum und Professionalisierung, d.h. die von den Studierenden thematisierten Praktikumsprobleme und Professionalisierungsprozesse, bevor anschließend eine Bezugnahme auf universitäre Curricula und Studiengangsstrukturen erfolgt. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich also auf individuelle Professionalisierung (vgl. Kap. 2.2), bewegt sich aber gleichzeitig im Spannungsfeld zwischen subjektorientier-

ten Prozessen individueller Professionalisierung versus kollektiv vermittelten Perspektiven, Erwartungen, (Selbst-)Verständnissen und institutionellen Rahmenbedingungen von Disziplin und Profession.

Zielsetzung und Fragestellung

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist, den bislang wenig erforschten Gegenstand der individuellen Professionalisierung von Studierenden zu explorieren (vgl. Kap. 6). Folgende Fragestellung ist zentral:

Wie professionalisieren sich Studierende
erziehungswissenschaftlicher Studiengänge am Beispiel Praktikum?

Von Interesse sind individuelle Aneignungsprozesse, Reflexionsgegenstände und Thematisierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie kollektive Professionalisierungs- und Habitusformationsprozesse der Studierenden. Dies wird am Beispiel des Praktikums analysiert, da ausgehend von einem differenztheoretischen Professionalitätsverständnis hier ein zentrales Moment Pädagogischer Professionalität gesehen wird: Praxiserfahrung in Reflexion mit erziehungswissenschaftlichen Theorien. Hierzu ist eine qualitative Interviewstudie konzipiert und durchgeführt worden, in der Studierende außerschulischer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge befragt worden sind. Einbezogen wurden Studierende aus Bachelor- und Diplomstudiengängen verschiedener Universitäten, die maximalen Kontrast hinsichtlich curricularer Praktikumsvorgaben und praxisbezogener Reflexionsunterstützung aufweisen (vgl. Kap. 6).

Individuelle Professionalisierung von Studierenden stellt sich insgesamt als sehr unterschiedlich heraus: Die individuellen Motivationen, reflektierten Praktikumsprobleme und Strategien der Professionalisierung variieren erheblich, zudem lassen sich vier verschiedene Professionalisierungstypen identifizieren (vgl. Kap. 7). Bei der Analyse von individueller Professionalisierung in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Curricula und Studiengängen wird zudem deutlich, dass individuelle Professionalisierung nicht losgelöst von äußeren Rahmenbedingungen stattfindet, sondern in universitäre Strukturen eingebunden ist und von hochschulsozialisatorischen Prozessen überlagert wird. Genauer untersucht werden Differenzen der Professionalisierung (1.) in Diplom- vs. Bachelorstudiengängen sowie (2.) in „praktikumsbetreuten“ vs. „nicht-praktikumsbetreuten“ Studiengangcurricula (vgl. Kap 6). In den Perspektiven der Studierenden auf das Praktikum und Studium sowie in deren Problembeschreibungen werden hierbei diverse strukturelle Rahmenbedingungen deutlich, welche sich auf die Professionalisierungsprozesse

und -chancen der Studierenden determinierend bzw. ermöglichend auswirken können (vgl. Kap. 8).

Insgesamt wird also ein Beitrag zur Professionalisierungs- und Hochschulsozialisationsforschung geleistet. Für die Erziehungswissenschaft werden empirische Exploration sowie Ausdifferenzierungen des Feldes vorgenommen sowie anschlussfähige Fragestellungen erarbeitet. Für die Bildungspraxis steht hiermit wissenschaftliches Wissen zur Verfügung, welches zum Verständnis von Professionalisierungsprozessen, aber auch für bildungsplanerische Diskussionen und Studiengangsentwicklung genutzt werden kann (vgl. Kap. 9).

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit umfasst im Wesentlichen drei inhaltliche Teile:

(1.) Zunächst werden im ersten Teil relevante theoretische Grundlagen von Pädagogischer Professionalität, dem Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulsozialisation und erziehungswissenschaftlichen Praktika zusammengefasst. Neben der Thematisierung von Pädagogischer Professionalität und individueller Professionalisierung (Kap. 2) sowie dem damit verbundenen Theorie-Praxis-Verhältnis (Kap. 3) wurde Hochschulsozialisation (Kap. 4) explizit als theoretischer Bezugsrahmen gewählt, um eine subjektorientierte Perspektive von Professionalisierung berücksichtigen zu können. Denn als Subjekte bringen die Studierenden vorangegangene Sozialisationserfahrungen und einen spezifischen Habitus bereits in das Studium mit, was sich dann im Studium mit fachlichen, studentischen und beruflichen Sozialisationsprozessen überlagert. Zudem ermöglicht die Bezugnahme auf Hochschulsozialisations- und Habituskonzepte einen vertiefenden, prozesshaft-biographischen Einblick in die Zusammenhänge zwischen individueller Professionalisierung und universitären Rahmenbedingungen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge. Das Kapitel über erziehungswissenschaftliche Praktika (Kap. 5) stellt keinen isoliert zu betrachtenden theoretischen Bezugsrahmen dar, sondern ist eine Fokussierung und Konkretisierung der vorangegangenen Kapitel bezogen auf erziehungswissenschaftliche Praktika.

(2.) Anschließend wird in einem zweiten Teil die methodische Konzeption des empirisch-qualitativen Forschungsprojekts beschrieben: Es werden vier grundlegende Thesen formuliert, von denen ausgehend die Fragestellung entwickelt und Ziele benannt worden sind. Die Auswahl des Samples von insgesamt 24 qualitativen Interviews mit Studierenden in Diplom- und Bachelorstudiengängen in Bamberg, Gießen, Magdeburg und Marburg wird begründet. Anschließend werden die methodisch kontrollierte Datenerhebung

sowie mehrschrittige Auswertung dargestellt, bei der erstens Einzelfallauswertungen und Querschnittsanalysen gemäß des Thematischen Kodierens (Flick 1996, 2002), zweitens eine Überprüfung des Interviewmaterials auf Typenbildung (Kelle/Kluge 2010) und drittens zwei Thematische Gruppenvergleiche der Studierenden nach Praktikumscurriculum und Studiengang (Flick 1996, 2002) durchgeführt worden sind. Des Weiteren werden Angaben zur Transkription, Zitation sowie zur computergestützten Analyse qualitativer Daten gemacht, da zur Unterstützung des Auswertungsprozesses die Software MAXQDA genutzt wurde.

(3.) Im dritten Teil werden die Ergebnisse des durchgeführten Forschungsprojekts präsentiert. Diese sind in drei Teile untergliedert, erstens werden die Ergebnisse zur individuellen Professionalisierung vorgestellt, welche exemplarische Einblicke in zwei sehr kontrastreiche Einzelfalldarstellungen, einen Überblick über das gesamte empirische Material nach Themenbereichen (Querschnittsauswertung), die Differenzierung von vier unterschiedlichen Professionalisierungstypen sowie eine Zusammenfassung beinhalten. Zweitens werden die Unterschiede von Professionalisierung in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Curricula vorgestellt: Bachelor- vs. Diplomstudiengänge und praktikumsbetreute vs. nicht-praktikumsbetreute Curricula, anschließend folgt ebenfalls eine Zusammenfassung. Drittens werden in einem abschließenden Diskussionskapitel die zentralen Ergebnisse skizziert, besonders relevante Professionalisierungsprobleme verdeutlicht und abschließend Empfehlungen zur Gestaltung des Praktikums in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen gegeben. Der dritte Teil beinhaltet gleichermaßen zwei Doppelstrukturen: Zum einen unterteilen sich die Ergebnisse in (A) individuelle Professionalisierung und (B) individuumübergreifende Professionalisierungsprozesse, welche sich an unterschiedlichen Rahmenbedingungen (Studiengängen und Curricula) festmachen. Zum anderen wird im Kapitel 9 das Thema der Professionalisierung sowohl (A) als Forschungsgegenstand in Form von empirischen Ergebnissen präsentiert, als auch (B) als Professionalisierungs- und Entwicklungsaufgabe für Universitäten und Berufspraxis in Form von (theoretischen) Implikationen und (praktischen) Empfehlungen zum Praktikum diskutiert.

Ein Ausblick diskutiert die vorliegenden Ergebnisse im Kontext von drei weiterführenden Diskurssträngen, welche sich aus den Ergebnissen als anschlussfähig erwiesen haben: (1.) vor dem Hintergrund des Employability-Diskurses, (2.) in Bezug auf Geschlechterverhältnisse sowie (3.) aus einer Anerkennungstheoretischen Perspektive.g (vgl. Kap. 2.2), bewegt sich aber gleichzeitig im Spannungsfeld zwischen subjektorientierten Prozessen individueller Professionalisierung versus kollektiv vermittelten Perspektiven, Er-

wartungen, (Selbst-)Verständnissen und institutionellen Rahmenbedingungen von Disziplin und Profession.

Die vorliegende Arbeit kann auch überflogen bzw. verkürzt gelesen werden. Dafür ist es empfehlenswert, zunächst die kurzen Zwischenfazit zu lesen, welche im Anschluss an die Kapitel des theoretischen Teils zu finden sind (Pädagogische Professionalität, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulsozialisation, Erziehungswissenschaftliche Praktika). Anschließend kann ein orientierender Überblick über die Forschungsergebnisse erlangt werden, indem die Zusammenfassungen jeweils am Ende des Kapitels 7 (Individuelle Professionalisierung) und des Kapitels 8 (Professionalisierung und Curriculum) gelesen werden. Der Überblick wird durch die Kapitel 9 (Zentrale Ergebnisse, Probleme und Empfehlungen) und Kapitel 10 (Ausblick) abgerundet.

Teil I
Theoretischer Teil

Kapitel 2

Pädagogische Professionalität

Die individuelle Professionalisierung von Studierenden außerschulischer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge steht im Mittelpunkt des vorliegenden Forschungsprojekts. Folglich sind auch Professionalisierungsprobleme, die auftreten können, von Interesse. Denn gelingende individuelle Professionalisierungsprozesse und Pädagogische Professionalität, welche als Entwicklungsaufgaben innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an Studierende gestellt werden, sind bedeutend für das zukünftige Handeln der angehenden PädagogInnen in Feldern des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialwesens.

Mit den Begriffen der (individuellen) Professionalisierung sowie der Pädagogischen Professionalität ist gleichzeitig ein enorm komplexer, wissenschaftlicher Diskurs verbunden, der diverse theoretische Ansätze, disziplinäre Kontroversen sowie umfassende empirische Befunde mit sich bringt. Zunächst werden in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur oftmals die Begriffe der Profession, Professionalisierung und Professionalität (nahezu) synonym verwendet.¹ Um jedoch den Gegenstand zu präzisieren und Strukturebene (Profession), Prozessebene (individuelle und kollektive Professionalisierung) und die situative Handlungsebene (Professionalität) stärker unterscheiden zu können, argumentiert Nittel diesbezüglich für eine Differenzierung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität (vgl. Nittel 2002, S. 253ff.; Nittel 2010, S. 48). Die folgenden Kapitel orientieren sich an dieser Differenzierung:

Zu Beginn wird ein kurzer Überblick über die Diskussion von Erziehungswissenschaft als Profession, anschließend über individuelle und kollektive Professionalisierung gegeben. Nachfolgend werden theoretische Konzepte von Pädagogischer Professionalität bzw. verschiedene Professionalitätsverständnisse skizziert, bevor abschließend ein Zwischenfazit erfolgt.

¹ so z.B. bei Dewe/Otto 2005, S. 1399ff.

2.1 Erziehungswissenschaft und Profession

Die Diskussion um Erziehungswissenschaft als Profession wirft zunächst zwei Fragen auf: Was ist eine Profession? Und inwiefern lässt sich Erziehungswissenschaft als Profession verstehen? Antworten hierauf sind nicht unproblematisch aufgrund des relativ umfangreichen Forschungs-, Theorie- und Diskussionsstandes in den letzten Jahrzehnten.²

Die Diskussion um einen Professionsbegriff, ausgehend von den tradiert wissenschaftlich-universitären „freien Berufen“ der Ärzte, Juristen und Theologen (vgl. Stichweh 2005, S. 31), die Erweiterung des Professionsbegriffs auf weitere Berufsgruppen sowie Diskussionen um deren aktuelle Standortbestimmung zieht sich durch nahezu alle universitären Disziplinen und deren angrenzenden Berufsfelder, so auch innerhalb der Erziehungswissenschaft.³ Der Begriff der Profession stammt ursprünglich aus der angelsächsischen Soziologie, der lateinische Wortstamm „*professio*“ (Bekenntnis) weist auf Berufung und Ethos hin (vgl. Helsper 2007, S. 576). Dieses Verständnis von Profession lässt sich von dem - heute eher gebräuchlichen Verständnis - von Profession als „Berufe eines besonderen Typs“ (Stichweh 1996, S. 51) unterscheiden.

Professionen werden meist als Weiterentwicklung besonderer Berufe beschrieben, die mit einer akademischen Ausbildung einhergehen, die ein bestimmtes Verhältnis nach innen bzw. „Korpsgeist“ (Nittel 2000, S. 23) aufweisen und deren Vertreter sich für die Bearbeitung bestimmter gesellschaftlicher Probleme als Experten etabliert haben: „Professionen sind Expertenberufe besonderer Art“ (Daheim 1992, S. 25 nach Merten 2002, S. 42). „Hierbei ist es dem Kollektiv der Professionsangehörigen gelungen, die geleistete Bearbeitung eines zentralwertbezogenen gesellschaftlichen Problems (Gesundheit, Gerechtigkeit, Erziehung) in mehr oder weniger monopolistischer Weise zu verwalten“ (Nittel 2000, S. 23). Nach Gildemeister stellen Professionen zudem einen „gehobenen Beruf“ (Gildemeister 1996, S. 443) dar, die sich berufssoziologisch von „Arbeit“ und „Beruf“ abgrenzen.⁴ Definitionen von Professionen benennen i.d.R. diverse spezifische Merkmale von Professionen:⁵

² In den 1960er und 1970er Jahren ist eine Hochphase der professionssoziologischen Forschung zu verzeichnen. Seit Mitte der 1980er Jahre differenzieren sich die theoretischen Diskussionen und „orientieren sich zunehmend an den Binnenstrukturen und an der Logik professionellen Handelns“ (Kraul/Marotzki/Schweppe 2002, S. 7).

³ In den Sozialwissenschaften wurde bereits ab den 1930er Jahren die Diskussion um Professionen in Großbritannien von Carr-Saunders und Wilson (1933) und in den USA von Parsons (1939) geführt. Ein professionsbezogener wissenschaftlicher Diskurs fand lange Zeit vor allem im angloamerikanischen Raum statt (vgl. Kurtz 2002, S. 49f.; Daheim 1992, S. 21ff.; Dewe/Ferchhoff/Peters/Stüwe 1986, S. 163).

⁴ Arbeit definiert bspw. Galuske als „tätige Auseinandersetzung“, Berufe und Berufsausübung bilden hiervon eine Teilmenge und bezeichnen Tätigkeiten, die bezahlt sind, in einem gesellschaftlichen Kontext ausgeführt und auf dem Arbeitsmarkt gehandelt werden (vgl. Galuske 2001, S. 121f.).

⁵ Je nach theoretischem Bezugsrahmen werden nur einzelne Aspekte genannt oder diese unterschiedlich gewichtet. Die folgende Aufzählung fasst die in der Fachliteratur genannten Merkmale zugunsten

- Erbringen einer zentralwertbezogenen Dienstleistung: Professionen orientieren sich am Gemeinwohl (vgl. Helsper 2007, S. 576) bzw. an gesellschaftlich als bedeutsam definierten Themen (vgl. Schorr 1987, S. 277). Die Professionsausübung zielt dabei insgesamt auf die Veränderung von Personen bzw. von Problemkonstellationen. Hierbei bedürfen Professionen eines gesellschaftlichen Auftrags (Mandat) sowie einer gesellschaftlichen Erlaubnis (Lizenz) (vgl. Hughes 1984, S. 283ff.). Den Professionen werden die Fähigkeiten zur Lösung bestimmter gesellschaftlicher Probleme zugesprochen, was mit einem hohen gesellschaftlichen Prestige und einem überdurchschnittlichen Einkommen einhergehe (vgl. Helsper 2007, S. 576).
- Spezifisches Professionswissen: Professionen verfügen über einen eigenständigen Wissensbestand bzw. Wissenskorporus (vgl. Stichweh 1996, S. 53; Helsper 2007, S. 576). Zur Vermittlung des Professionswissens haben Professionen spezielle wissenschaftliche Ausbildungen mit examinierten Titeln bzw. eine „Sonderausbildung“ (Schorr 1987, S. 277). Die Kontrolle über die eigenen Ausbildungsgänge liegt bei der Profession (vgl. Helsper 2007, S. 576). Als Besonderheit von Professionen beschreibt Stichweh, „dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh 1996, S. 51).
- Organisiertheit: Professionen organisieren sich in eigenen, selbst verwalteten Berufsverbänden, welche die Professionsangehörigen an bestimmte Verhaltensregeln und Standeskodexe binden (vgl. Helsper 2007, S. 576).
- Handlungsautonomie: Professionen verfügen über einen hohen Grad an unabhängiger Berufsausübung und -organisation (vgl. Helsper 2007, S. 576). Die Handlungsautonomie bezieht eine Kontrolle eigener Tätigkeiten und der eigenen Profession mit ein, unterliegt aber i.d.R. keiner externen Kontrolle durch professionsfremde Individuen oder Organisationen (vgl. Daheim 1992, S. 21ff.; Combe/Helsper 1996, S. 9f.). Der in diesem Zusammenhang stehende Begriff „Klientenautonomie“ bezeichnet die - seit den 1970er Jahren kritisch diskutierte - Autonomie der Professionen von der Beurteilung durch KlientInnen.⁶

eines ersten Überblicks lediglich nach Inhaltsaspekten zusammen und gibt diese aufgelistet wieder.

⁶ Bereits bei Parsons wurde aufgrund fehlenden Wissens dem „Laien“ die Beurteilungskompetenz abgesprochen. Nach Parsons fungieren Professionelle in der asymmetrischen Beziehung zu den KlientInnen als Experten und können weitgehend autonom entscheiden und gestalten; sie haben ein hohes Verantwortungsbewusstsein für ihre KlientInnen, erwarten von diesen aber auch Vertrauen in ihre fachliche

Diese spezifischen Merkmale von Professionen werden in zahlreichen Fachpublikationen benannt, definiert, etliche Merkmalskataloge gegenseitig zitiert oder inhaltlich unterschiedlich gewichtet (vgl. Schorr 1987, S. 277; Schütze 1996 S. 183ff.). Zentrale Kritikpunkte an den merkmalsbezogenen Ansätzen beziehen sich darauf, dass Merkmalskataloge die jeweiligen Kriterien durchaus unterschiedlich gewichten, dass sie willkürlich zusammengestellt seien und dass Professionen als statisches, zeitloses Phänomen dargestellt werden. Ebenso werden die einseitige Ausrichtung und Übernahme von semantischen Bedeutungen des angelsächsischen Sprachraums sowie fehlendes empirisch nachgewiesenes Wissen kritisiert. Nach Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (2011), die Merkmalskataloge als „theorieabstinent und konzeptionsarm“ (ebd., S. 44) bezeichnen, seien Kriterien für Merkmale einer Profession vor allem deswegen irrelevant, weil sie nichts über den Professionalisierungsgrad einer Person aussagen. WissenschaftlerInnen, welche sich gegen merkmalsbezogene Professionsmodelle aussprechen, nennen als Kriterien die Art und Qualität der jeweiligen Berufsausübung, das berufliche Fremd- und Selbstbild sowie berufsbezogene Kompetenzen (vgl. Nittel 2000, S. 24).

Über die Diskussion um merkmalsbezogene Professionsmodelle hinaus sind Diskussionen über grundlegende professionstheoretische Modelle, Konzepte bzw. Ansätze zu verzeichnen. Nach Helsper (2007, S. 576f.) sind sechs zentrale Ansätze zu differenzieren:

- Die **(struktur-)funktionalistische Professionstheorie nach Parsons** schreibt Professionen vor allem eine integrative und normvermittelnde Funktion in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften zu. „Professionen werden in dieser Perspektive als »soziale Einheiten« par excellence begriffen,“ eine Binnendifferenzierung vernachlässigt (Nittel 2000, S. 24).
- Der **systemtheoretische Ansatz nach Luhmann und Stichweh** begreift Professionen als „Berufe eines besonderen Typs“ (Stichweh 1996, S. 51) bzw. als Teilsysteme von Gesellschaft, die über einen bestimmten Wissenskörper verfügen und bei denen eine Struktur- und Personen-

Kompetenz und moralische Integrität (vgl. di Luzio 2005, S. 70f.). Diese Form der expertokratischen Zuschreibung der Professionellen und der Laienstatus der KlientInnen wurde jedoch ab den 1970er Jahren in der professionssoziologischen Debatte zunehmend kritisiert, Professionswissen wurde transparenter und eröffnete somit Kontrollchancen für Laien (vgl. Daheim 1992, S. 32). Habermas zielte bspw. zum Abbau von Asymmetrie auf eine kooperative Diskurshaltung, denn dem Diskurs wohne „sozusagen ein Telos inne, jene Asymmetrien wegzuarbeiten. Aus diesem Grunde erwirbt auch der (Klient) am Ende, wenigstens idealiter, eine Freiheit des Ja-und-Nein-Sagens, die ihn gegen das suggestive Aufdrängen von funktionellen, im vordergründigen Sinne »lebensdienlichen« Deutungen immunisiert. Es soll ja um die durch reflexive Einsicht ermöglichte Fortsetzung eines unterbrochenen [...] Bildungsprozesses handeln“ (Habermas 1985, S. 231). Diese Aspekte werden gleichzeitig als Problem von Deprofessionalisierung diskutiert, vgl. Kap. 2.2.

veränderung sowie die Vermittlung von spezifischen Werten im Vordergrund steht. Die Professionellen treten als „Vermittler“ in der Kommunikation zwischen Profession und KlientIn auf (vgl. ebd. ff.).

- Der **strukturtheoretische Professionsbegriff nach Oevermann** stellt die „autonome Lebenspraxis“ in den Vordergrund, zu deren Ermöglichung Professionen beitragen (sollen). Professionen sind Ungewissheit und Scheiternsrisiken ausgesetzt, sie haben nach Oevermann „in der stellvertretenden Bearbeitung und Deutung von Erfahrungskrisen, Geltungsfragen und der Generierung des Neuen ihren systematischen Ort“ (Oevermann 1996, S. 70ff. nach Combe/Helsper 1996, S. 14).⁷
- **Symbolisch-interaktionistische Professionsmodelle nach Schütze bzw. nach Hughes** schreiben Professionen ein gesellschaftliches Mandat zu, „Menschen in besonderen Problemlagen“ (Becker-Lenz/ Müller 2009, S. 53) zu helfen. Bei den Problemlagen handelt es sich um längerfristige Prozesse des Erleidens („Verlaufskurven“), welche von den Ausübenden der Profession innerhalb eines „Arbeitsbündnisses“ mithilfe sozialwissenschaftlicher Fallanalysen bearbeitet werden. Zentral ist das Wohl der KlientInnen, weshalb Professionen „selbstkritisch, staats- und organisationskritisch“ (ebd., S. 54) sein müssen.
- **Wissenssoziologische Ansätze nach Dewe** gehen davon aus, dass „Professionen in Bezug auf ausgegrenzte bzw. ausgrenzbare soziale Handlungsprobleme ein gewissermaßen »legitimes Wissen« für deren Deutung und aus ihr abgeleitete Lösungen verwalten“ (Dewe/Otto 2005, S. 1408). Relationen zwischen wissenschaftlichen Wissensbeständen und Alltags- bzw. Handlungswissen, Wissenstransformationen und Prozesse der „Amalgamation“ (Dewe 1996, S. 716) werden analysiert, auf den „dialektischen Prozeß zwischen wissenschaftlichem Berufswissen und Fallverstehen“ (ebd.) eingegangen und „die Dignität des alltagsweltlichen Wissens zu rehabilitieren versucht“ (Nittel 2000, S. 169).
- **Machttheoretische Ansätze** analysieren (und kritisieren) Professionen als politische Akteure, bei denen das Austragen von Interessenskonflikten zentral ist, d.h. um Einfluss gerungen wird, Privilegien zu wahren versucht werden, sowie Definitionsmacht gefestigt werden soll. Insbesondere werden funktionale Argumentationsfiguren von Professionen kriti-

⁷ Oevermann führte hierzu den Begriff der „stellvertretenden Deutung“ ein, den er anhand von therapeutischen Settings ausführt. Die Therapeuten sind demnach durch Ausbildung und Habitusserwerb befähigt, den Therapieprozess zu steuern, der hierdurch eine asymmetrische Interaktionsstruktur erhält. (Vgl. Oevermann 1996, S. 156ff.)

siert, welche Professionen einen alleinigen „Expertenstatus“ zuschreiben und beanspruchen (vgl. Olk 1986; Freidson 1993).

Weitere professionstheoretische Ansätze, die zu nennen sind, sind bspw. der merkmalsbezogene Ansatz⁸, der stellenweise als eigenständige professionstheoretische Ausgangsüberlegung genutzt wird. Ebenso wird der Feministische Ansatz⁹ thematisiert, der u.a. die Ausgrenzung von Frauen als konstituierendes Element der Etablierung von Professionen analysiert.¹⁰

Auf die Frage, ob Pädagogik eine Profession sei, fallen die Antworten im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich aus, auch innerhalb der Erziehungswissenschaften wird differenziert. Die Schulpädagogik wird - im Gegensatz zur außerschulischen Pädagogik - meist als Profession verstanden, so konstatiert Helsper in „Pädagogik als Profession“, dass das pädagogische Handeln den Professionen zugeordnet werde (Helsper 2007, S. 577). Dewe/Otto bezeichnen ebenfalls den außerschulischen Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik als moderne „Dienstleistungsprofessionen“, die „im sogenannten quartären Sektor ihren Ort haben“ (Dewe/Otto 2005, S. 1415). Nittel hingegen argumentiert, da bei den außerschulischen PädagogInnen die berufliche Lizenz sowie das gesellschaftliche Mandat noch gar nicht ausgehandelt sei, ist „nicht zu rechtfertigen, pädagogischen Berufen in außerschulischen Bereichen den Status einer Profession zu attestieren“ (Nittel 2004b, S. 345). Eine Ausnahme bildet der Lehrerberuf, der einer Profession zugerechnet wird, ansonsten stellen keine der verschiedenen pädagogischen Berufe wie ErzieherInnen, Berufs-, Sozial- oder RehapädagogInnen Professionen dar, auch sei hierfür die Beschäftigungsstruktur zu heterogen sowie der gesellschaftliche Bedarf nach PädagogInnen nicht in dem Maße existentiell vorhanden, wie bspw. bei MedizinerInnen (vgl. Nittel/Seltrecht 2008, S. 126f.). Dewe/Wagner bezeichnen die Frage, ob „die“ Pädagogik eine Profession sei, schlicht und ergreifend als „obsolet“, denn wesentlich zentraler sei die Professionalisierung pädagogischen Handelns und dessen Reflexionsbezug (Dewe/Wagner 2006, S. 53).

Im Diskussionszusammenhang, ob Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Profession zu verstehen ist, wird ebenfalls die Verortung von Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Semi-Profession thematisiert. Bereits 1969 beschrieb Etzioni Semi-Professionen als „a group of new professions whose claim to the status of doctor and lawyer is neither fully established nor fully desired“

⁸ Carr-Saunders und Wilson entwickelten bereits in den 1930er Jahren Merkmalskataloge für Professionen (vgl. Carr-Saunders/Wilson 1933; Millerson 1964; Hartmann 1972).

⁹ Gegenstand des Feministischen Ansatzes ist u.a. die strukturelle Benachteiligung mit Unterrepräsentanz von Frauen in traditionellen Professionen sowie die Konstituierung und Abwertung von Frauenberufen als ‚Semi-Professionen‘ etc. (vgl. Gildemeister 1992; Wetterer 1992).

¹⁰ Des Weiteren sind segmenttheoretische (vgl. Bucher/Strauss 1972) und prozessuale Ansätze (vgl. Hesse 1972) zu nennen.

(Etzioni 1969, S. 25 nach Dewe/Otto 2005, S. 1406). Neben dem Konzept der „Semi-Professionen“ wurden weitere Modelle entworfen, so von Schütze die „bescheidene Profession“ oder von Thiersch die „Aschenputtel-Profession“ (vgl. Dewe/Wagner 2006, S. 52). Bis heute werden auch diese Vorschläge im Diskurs um Erziehungswissenschaft als Profession kontrovers diskutiert.¹¹

2.2 Professionalisierung: kollektiv vs. individuell

Der Begriff der „Professionalisierung“ ist auf den zunächst in den USA, später auch in Europa verwendeten Begriff der „professionalization“ zurückzuführen, welcher „im gesellschaftlichen Leben eine kollektive Durchsetzungsstrategie zur Sicherung und Steigerung der Entschädigungschancen, wie z.B. Geld und Prestige, meint und im wissenschaftlichen Kontext u.U. einen davon unterschiedenen Bedeutungsgehalt (Verschränkung von individuellen und kollektiven Qualifizierungsprozessen) besitzt“ (Nittel 2000, S. 50; Nittel/Seltrecht 2008, S. 130f.).

Die professionalisierungstheoretischen Zugänge, Modelle und Ansätze sind die gleichen funktionalistischen, systemtheoretischen etc., wie bereits unter Profession beschrieben, was sich dadurch erklären lässt, dass oftmals zwischen Profession und Professionalisierung nicht klar differenziert wird (vgl. Dewe/Otto 2005). Eine grundlegende Differenzierung lässt sich hingegen bei Nittel finden: ein sachlogischer Bezug zwischen Professionalisierung und Profession sei nicht zwangsläufig gegeben, denn „eine Profession ist ein soziales Aggregat, und Professionalisierung stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist“ (Nittel 2000, S. 49, vgl. auch Hesse 1972; Goode 1973). Als Beispiel für die Differenz von Profession und Professionalisierung führt er die Qualifizierungsprozesse im Dienstleistungssektor an, so seien durchaus Professionalisierungsanstrengungen bspw. auch von Angestellten in Fitnessstudios oder Computerfirmen zu verzeichnen, auch wenn diese Berufe nicht den Professionen zugeordnet werden. In diesem Fall sei Professionalisierung als Verberuflichung zu sehen, jedoch ohne das Merkmal der Verwissenschaftlichung. Eine weitere Abgrenzung zwischen Profession und Professionalisierung ist im Handlungssubjekt zu finden: Auf Ebene der Profession ist das Subjekt „mit der Summe all jener beruflicher Rollenträger identisch“ (Nittel 2000, S. 50), während auf Ebene der Professionalisierung das Sub-

¹¹ Daheim (1992, S. 26) knüpft bspw. an funktionalistische Überlegungen an und beschreibt „Semi-professionen“ als entweder klienten- oder organisationsautonom. Mediziner und Juristen seien demnach wirkliche Professionen, PädagogInnen jedoch eher den Semiprofessionen zuzuordnen. Merten widerspricht dem und bezeichnet die mit dem Semi-Professionskonzept verbundenen Unterstellungen als überholt bzw. widerlegt (vgl. Merten 2002, S. 60f.).

jekt wesentlich diffuser sei: „der Träger der diesbezüglichen Prozesse besteht aus einer Vielzahl von Akteuren und Instanzen: Neben den Berufsvertretern selbst und deren Organisationen spielen vor allem juristische, politische, wissenschaftliche und staatliche Entscheidungsträger sowie mit Definitionsmacht ausgestattete Teile der Öffentlichkeit eine große Rolle“ (ebd.).

Grundsätzlich bescheinigt Nittel der „Kategorie Professionalisierung“ eine doppelte Referenz: Zum einen verweise Professionalisierung auf einen Weg, zum anderen auf ein bestimmtes Ziel (vgl. ebd., S. 50). Eine weitere grundlegende Differenzierung nimmt Nittel vor, indem er zwischen kollektiver und individueller Professionalisierung unterscheidet (vgl. Nittel/Seltrecht 2008, Nittel 2010). Während ursprünglich mit dem Begriff der Professionalisierung durchgängig kollektive Phänomene bezeichnet worden sind (Aufwertung bestimmter Berufskulturen, Steigerung von Entschädigungschancen, Machtgewinn etc.), so ist der Professionalisierungsbegriff in der von Stichweh, Oevermann und Schütze geprägten Professionsforschung erweitert worden, indem individuelle Professe bzw. der „Wege des einzelnen Berufsnovizen in den Beruf hinein“ (Nittel/Seltrecht 2008, S. 131) sowie der gesamte „Profess der berufsbio-graphischen Etablierung und Reifung“ (ebd.) ebenfalls unter Professionalisierung gefasst worden sind.¹²

Professionalisierung als kollektiver Prozess der Institutionalisierung

Unter kollektiver Professionalisierung werden unterschiedliche Rationalisierungsprozesse gefasst, die auf die Institutionalisierung bestimmter berufskultureller Strukturen zielen. Nittel unterscheidet bezogen auf kollektive Professionalisierung fünf verschiedene „Prozessstrukturen“ (vgl. Nittel 2010, S. 44).¹³ Demnach beinhaltet kollektive Professionalisierung (1.) organisationale Institutionalisierungsprozesse, welche den Auf- und Ausbau von (neuen) Einrichtungen und Trägern des Erziehungs- und Bildungswesens beinhalten; (2.) Prozesse der Verrechtlichung, die insbesondere auf gesellschaftliche Prozesse der juristischen Absicherung und Zuschreibung von Aufgaben zielen; (3.) eine

¹² Individuelle Professionalisierung ist zwar ein Gegenstand der (insbesondere qualitativen) Professionsforschung, jedoch findet „kein eigenständiger Diskurs über das Verhältnis individueller und kollektiver Formen der Professionalisierung“ (Nittel/Seltrecht 2008, S. 132) statt.

¹³ In anderen Texten von Nittel wird (sowohl individuelle als auch kollektive) Professionalisierung zunächst differenziert nach vier (statt fünf) grundlegenden „Formen“, demnach wird Professionalisierung gefasst als (1.) als individueller Prozess beruflicher Reifung; (2.) kollektives Projekt der Bündelung von Berufsrollen, bspw. in einem Berufsverband; (3.) als Verwissenschaftlichung (und folglich Variante von Verberuflichung); (4.) als selbst- vs. fremdgesteuerter Prozess (vgl. Nittel 2000, S. 61).

Bezogen auf kollektive Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beschreibt Nittel folgende vier „Prozessebenen“ der Institutionalisierung: (1.) Verrechtlichung; (2.) institutionelle Expansion; (3.) Akademisierung der Erziehungswissenschaft; (4.) Verberuflichung bezogen auf die quantitative Zunahme hauptberuflicher Berufsrollen (vgl. Nittel 2006, S. 372; Nittel/Seltrecht 2008, S. 132).

Akademisierung, welche die Implementierung von entsprechenden Studiengängen und wissenschaftlichen Disziplinen umfasst; (4.) Prozesse der Verwissenschaftlichung, die i.d.R. die Generierung wissenschaftlichen Wissens und weiterführende Theorie-Praxis-Diskurse einschließen; (5.) eine Verberuflichung, womit die Ausdehnung von inhaltlichen Beschäftigungsfeldern sowie Ausbau hauptamtlicher Beschäftigungsstrukturen gemeint ist. Kollektive Professionalisierung meint also zusammenfassend, „den Entscheidungsspielraum im Hinblick auf die vitalen Angelegenheiten des Berufs zu erweitern, also einen Autonomiezuwachs der Berufskultur zu erringen“ (Nittel 2010, S. 52).

Kollektive Professionalisierungsprozesse können somit sehr unterschiedliche Formen aufweisen, es können bspw. selbst- vs. fremdgesteuerte Prozesse der jeweiligen Akteure differenziert, gesellschaftspolitische Kontextfaktoren analysiert oder kollektive Projekte der „Bündelung“ von Berufsrollen, bspw. in einem Berufsverband wie dem „BV Päd.“¹⁴ identifiziert werden (vgl. Nittel 2000, S. 61). Des Weiteren unterscheidet Nittel zwischen den Begriffen „Professionalisierung“ und „Professionalitätsentwicklung“: Professionalisierung bezieht er (im folgenden Text) auf kollektive, d.h. umfassende, komplexe Prozesse, die auf mehreren Ebenen stattfinden. „Professionalitätsentwicklung als Synonym für die situative oder nachhaltige Steigerung der Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung markiert dem gegenüber nur eine Teilmenge der Professionalisierung“ (Nittel 2010, S. 50). Professionalitätsentwicklung zielt somit lediglich auf die Optimierung des konkreten Arbeitsvollzugs (Handlungsebene) der hauptamtlich Berufstätigen, während kollektive Professionalisierung darüber hinaus jedoch auch gesellschaftspolitische Dimensionen umfasst, die über das Feld des Pädagogischen hinausgehen: „Über die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird nicht im Fortbildungsseminar entschieden, sondern in der politischen Arena, im ökonomischen Verteilungskampf und im Ringen um die öffentliche Meinungsführerschaft im Hinblick auf Bildung und Erziehung“ (Nittel 2010, S. 50). Gleichzeitig betont Nittel jedoch, bezogen auf den ursprünglichen Bedeutungsgehalt von „professionalization“, dass die Zielperspektive kollektiver Professionalisierung in der Pädagogik weniger als teleologische Verberuflichung gedacht sei, es gehe nicht primär um das Erreichen eines bestimmten Status quo der Akademisierung oder Spezialisierung von Berufswissen inklusive Prestige- und Machtgewinn. Professionalisierung soll vielmehr „als Synonym für eine durch

¹⁴ In der Pädagogik ist der 1977 gegründete „BV-Päd.“ zu nennen, zunächst stand die Abkürzung für „Bundesverband der Dipl.-Pädagoginnen und Dipl.-Pädagogen e.V.“; 2008 aufgrund der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge umbenannt in „Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V.“ (vgl. Schulze-Krüdener 1999; Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. 2009).

Wissenschaft flankierte Verberuflichung und nicht für eine besondere Spezies begriffen" (Nittel 2000, S. 53) werden. Im gleichen Kontext distanzieren sich Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe (2011) von einem „Verständnis von Professionalisierung als bloße Optimierung von Handlungsstrategien, Arbeitsabläufen und Organisationsstrukturen" (ebd., S. 27). Genauso wenig gehe es ihnen um eine Grenzziehung zwischen „Profis" und „Amateuren", sondern es gehe ihnen darum, „das Verhältnis von Wissen und Können, Theorie und Praxis, Wissenschaft und Ethik, Sozialwissenschaft und Pädagogik in einer Weise zu analysieren, die für die Entwicklung eines wissenschaftsbezogenen pädagogischen Berufsverständnisses in der sozialen Arbeit fruchtbar ist" (ebd.). In diesem Sinne ist Professionalisierung „ein kollektiver Mechanismus zur Lösung ganz bestimmter Probleme" (Nittel 2010, S. 49).

Im Kontext kollektiver Professionalisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozesse werden ebenfalls die Begriffe der „sekundären Professionalisierung" sowie „Deprofessionalisierung" diskutiert. Mit sekundärer Professionalisierung ist „ein bestimmter Modus der Neukonstitution eines wissenschaftlichen Faches, einer Disziplin gemeint" (Nittel 2000, S. 58). Erst durch sekundäre Professionalisierung „geht aus einer Disziplin ein Beruf hervor und wird die akademische Lehre der Disziplin primär Ausbildung der späteren Praktiker dieses Berufs" (Stichweh 1987, S. 257). Dies führe „zu einer Art berufspolitischen Zugzwang, und zwar in der Weise, dass - vereinfacht ausgedrückt - die ausgebildeten Praktiker neue Stellen schaffen, die ohne sie vielleicht gar nicht vakant gewesen wären" (Nittel 2000, S. 58). Hieraus kann wiederum eine sogenannte „doppelte Professionalisierung" hervorgehen, d.h. eine Professionalisierung zunächst der Disziplin, nachfolgend aber auch der Profession (vgl. Oevermann 1996, S. 124).

Deprofessionalisierung meint einerseits - machttheoretisch betrachtet - einen Kontrollverlust über die Klientel. Die Zunahme von KlientInnenmacht und deren Autonomiegewinn gehe einher mit der Machtreduktion der Profession, die Klientel sei nicht mehr vom Deutungsmonopol der Profession abhängig.¹⁵ Zum anderen wird Deprofessionalisierung mit der Expansion und Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungs- und Praxisfelder assoziiert, was u.a. zu einer Relativierung pädagogischer Settings und der Veralltäglichsung pädagogischen Wissens beitrage (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002, S.

¹⁵ Vgl. Kap. 2.1 (Handlungsautonomie von Professionen). Helsper schlussfolgert hieraus eine Gefährdung für pädagogische Tätigkeitsfelder: „Die Tendenz zu einem Autoritäts- und Machtverlust der P. betrifft die pädagogischen Tätigkeitsfelder angesichts der skizzierten Sonderstellung und der noch jungen Professionsgeschichte besonders deutlich" (Helsper 2007, S. 577). Des Weiteren merkt Oevermann an, dass die Diskussion machttheoretischer Erklärungsmuster so weit gehe, dass „die gegenwärtige Soziologie [...] durchgehend Professionalisierung mit Expertisierung gleichsetzt, obwohl sich in einer entwickelten Professionalisierungstheorie zeigen läßt, daß in gewissen Fällen »technokratische« Expertisierung einer Deprofessionalisierung gleichkommt" (Oevermann 1996, S. 70).

99). Combe/Helsper bezeichnen dies als „Veralltäglichen selbstreferentieller und selbstbezogener Deutungsmöglichkeiten sowie eine Deinstitutionalisierung des Pädagogischen“ (Combe/Helsper 1996, S. 39). Daraus folgende Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt können zu einer Deprofessionalisierung beitragen, bspw. wenn fachfremdes Personal nach kurzen Umschulungsmaßnahmen pädagogische Positionen besetzt (vgl. Rapold 2006, S. 1).

Professionalisierung als individueller Prozess beruflicher Entwicklung

Individuelle Professionalisierung bezieht sich auf den „personengebundenen Vorgang des »role-making«; dieser schließt einen persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, welcher in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufsichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet“ (Nittel 2004b, S. 348).

Folglich umfasst individuelle Professionalisierung komplexe Prozesse, die auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden:

Erstens geht es um personenbezogene, an das konkrete Individuum gebundene Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Veränderung. In dieser Perspektive wird deutlich, dass individuelle Professionalisierung nicht ohne Weiteres hergestellt werden kann über bspw. von der Profession oder Disziplin kollektiv verhandelte und formulierte Anforderungen oder über die Vermittlung von spezifischem Berufs- bzw. erziehungswissenschaftlichem Wissen. Vielmehr „ist die Ausdifferenzierung einer professionellen Identität nicht künstlich zu erzeugen oder von außen zu beeinflussen, sondern strikt an die Selbsttätigkeit des Subjekts und die autonomen Entscheidungen des Professionsnovizen gebunden“ (Nittel/Seltrecht 2008, S. 141). Des Weiteren umfassen personenbezogene Professionalisierungsprozesse auch die „Aktivierung biographischer Ressourcen bzw. Basisdispositionen, was zur Herstellung eines inneren Commitments und einer biographischen Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee beiträgt“ (ebd.).

Zweitens geht es bei individueller Professionalisierung um professionsbezogene Entwicklungsprozesse, indem es sowohl um die Aneignung von spezifischen Wissensbeständen als auch um die Entwicklung eines bestimmten, kollektiv geteilten beruflichen Selbstverständnisses bzw. pädagogischer Identität geht. „Wer einen individuellen Prozess der Professionalisierung absolviert hat, ist in der Lage, zentrale Facetten des durch den kollektiven Prozess der Verberuflichung errungenen gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Die hierzu erforderlichen persönlichen Qualifizierungs-, Aneignungs-, Veränderungs- und Reifeprozesse wur-

den durch die Beschäftigung mit pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen und die Herausbildung eines pädagogisch-professionellen Selbstbildes begleitet” (ebd., S. 134). Individuelle Professionalisierung bereitet also als Entwicklungsprozess (Prozessebene) bspw. während des Studiums auf Pädagogische Professionalität (Handlungsebene) der zukünftigen PädagogInnen in pädagogischen Berufskulturen vor: Die Entwicklung von Pädagogischer Professionalität wird somit zum Ziel von Professionalisierung, d.h. die Bearbeitungen widersprüchlicher und spannungsreicher Verhältnisse auf Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene fallen ebenfalls in den Bereich von individueller Professionalisierung (vgl. Kap. 2.3).

Individuelle Professionalisierung von „Professionsnovizen” wird i.d.R. institutionalisiert und von spezifischen Studiengängen und Berufsfeldern sowie -kulturen gerahmt. Darüber werden bestimmte berufsbiographische Abläufe und Karrieremuster standardisiert sowie kollektive Erwartungen der Profession an die jeweiligen Professionsnovizen herangetragen. Diese Standardisierungen, die einerseits berufliche Individualisierungsprozesse als auch kollektive Identifikationsprozesse befördern, tragen darüber hinaus auch zur Vereinheitlichung von spezifischen Wissensgrundlagen und entsprechenden Habitusformationen bei (vgl. ebd., S. 143). Jedoch muss individuelle Professionalisierung nicht zwangsläufig an ein wissenschaftliches Hochschulstudium gebunden sein, bspw. sei es für die Nachkriegsära (in der Erwachsenenbildung) spezifisch gewesen, dass individuelle Professionalisierung und Verwissenschaftlichung von (später) hauptberuflichen PädagogInnen auch ohne eine Hochschulausbildung stattgefunden habe, was „aber dennoch zu einem Stuserwerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie zu einem diesbezüglichen Selbstbild führt” (ebd., S. 124).¹⁶ Die Vermittlung erziehgungs-

¹⁶ Dieses Forschungsprojekt besitzt zum Thema „individuelle Professionalisierung” Alleinstellungsmerkmal. Für das Forschungsprojekt „100 Lebensgeschichten - eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus Sicht von Zeitzeugen” wurden über 140 Interviews mit Personen, die auf unterschiedlichen Ebenen (Kursleitung, Fachkräfte, LeiterInnen, PolitikerInnen) über einen langen Zeitraum in der hessischen Erwachsenenbildung aktiv waren, geführt. Nittel/Seltrecht arbeiten vier unterschiedliche Dimensionen der individuellen Professionalisierung heraus, welche sich auf die Verschränkung von personenbezogenen Professionalisierungswegen innerhalb (der Etablierung von) berufskulturell-kollektiven Besonderheiten beziehen: (1.) Amalgamierung von Milieuprägung und starker Organisationsbindung, womit sozialdemokratie- und gewerkschaftsnahe Milieus einhergehen, Karrierewege von Ehrenamt über DozentInnen-tätigkeit hin zu Leitungspositionen sowie ein hohes Reflexionsvermögen, intellektuelle Neugier und angenommene Herausforderungen einhergehen; (2.) Fachgebundene Qualifizierung als eine dauerhafte autodidaktische Angelegenheit, was ein „im großen Stil angelegtes Studium Generale außerhalb der Universität” (Nittel/Seltrecht 2008, S. 137) sowie einen entsprechend großen Bildungsbedarf meint; (3.) Qualifizierung im Kontext von Meister-Novizen-Beziehungen, womit soziales Kapital aus pädagogischen Netzwerken und Protektion durch berufliche MentorInnen gemeint ist, die als biographische Beratende, Vorbilder oder KontaktvermittlerInnen fungieren; (4.) eine „auf Eis gelegte” professionelle Wissensbasis durch bspw. familiäre Umstände, arbeitsmarktspezifischer Barrieren oder fehlende Anerkennung von Abschlüssen nach Migration, jedoch werde diese Wissensbasis später reaktiviert und genutzt (vgl. Nittel/Seltrecht 2008). Nittel/Seltrecht konstatieren, dass über die individuelle Professionalisierung der jeweiligen ErwachsenenbildnerInnen einerseits eine Entwicklung der Profession vorangetrieben worden ist,

wissenschaftlichen Wissens kann sowohl formal wie auch informell erfolgen, folglich bilanziert Nittel, „dass das von der soziologischen Berufsforschung unterstellte Normalmodell der professionellen Ausbildung, nämlich das Absolvieren eines wissenschaftlichen Studiums, keineswegs den einzig möglichen Weg der individuellen Professionalisierung darstellt“ (ebd. 2006, S. 373).

Deutlich werden in den bisherigen Ausführungen (in Anlehnung an Nittel 2000; Nittel 2006; Nittel 2010; Nittel/Seltrecht 2008), dass sich der Begriff der individuellen Professionalisierung auf unterschiedliche Dimensionen bezieht wie bspw. Biographie, wissenschaftliches Wissen, Qualifizierungs-, Aneignungs-, Veränderungs- und Reifeprozesse, pädagogische Identität, Wertvorstellungen oder Berufskultur. Auch werden in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung oftmals Bezüge hergestellt zu Professionalitätsverständnissen (vgl. Kap. 2.3.), zum Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Kap. 3.3), zum Habituskonzept (vgl. Kap. 4.3) oder es werden mehrere Bezugspunkte wie Professionalität, Kompetenz oder Identität miteinander verbunden.¹⁷

Unter einer biographischen Perspektive entwickelt Nagel (1997) das Konzept der „engagierten Rollendistanz“, es geht hierbei um eine Einübung eines professionellen Blicks, um gleichzeitig distanziert-professionell sowie engagiert-interaktiv (sozial-)pädagogisch handeln zu können (vgl. ebd., S. 61ff.). „Die Arbeitstätigkeit schält sich gewissermaßen aus dem Verhältnis der Profession zum Beruf heraus und professionalisiert sich in dem Maße, in dem über die Trennung von Person und Berufsrolle das Verhältnis engagierter Rollendistanz zur Handlungsstruktur gerinnt“ (ebd., S. 206). Auch Kraul/Marotzki/Schwepe betonen die Relevanz von biographischen Aspekten zur individuellen Professionalisierung: „Professionelles Handeln benötigt neben disziplinären Ausbildungen auch eine Berücksichtigung biographischer Entwicklungen; die Balancierungen von Widersprüchen und Paradoxien erfordert also Biographizität“ (Kraul/Marotzki/Schwepe 2002, S. 9).

Individuelle Professionalisierung verstanden als „Kompetenzerwerb“ ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen (vgl. Peters 1999; Gaus/Uhle 2006; Gillen 2006; Heffels 2007; Prenzel/Gogolin/Krüger 2008; Jürgens/Krause 2009; Kauffeld/Grote/Frieling 2009). Merten beschreibt z.B. zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz, dass diese sich in einem professionellen Sozialisationsprozess entwickle und durch berufspraktische Erfahrung weiter ausgebaut sowie stabilisiert werde (vgl. ebd. 2002, S.

andererseits sei ohne diese spezifischen individuellen Professionalisierungsprozesse eine Rekrutierung von ausreichend verfügbarem sowie hinreichend qualifiziertem Personal in der Nachkriegszeit nicht realisierbar gewesen (vgl. ebd., S. 143).

¹⁷ Hier ist bspw. eine Publikation von Rapold von 2006 zu nennen, welche sehr grundlegend den Themenkomplex bearbeitet: „Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität“ (Rapold 2006). Eine 2. unveränderte Auflage ist 2011 erschienen.

72f.).

Zu Professionalisierung im Kontext von Identitätsbildungsprozessen bzw. zu professioneller Identität sind ebenfalls zahlreiche Publikationen erschienen (vgl. Dewe 2008; Harmsen 2004; Rapold 2006, Steinert/Müller 2000; Unger 2007, Wendt 1995). Ein Modell zur Entwicklung professioneller Identität, auf das häufig verwiesen wird, ist im Bereich der Schulpädagogik das von Fuller und Brown. Sie beschreiben eine 1. Stufe („survival stage“), bei der es zunächst für BerufsanfängerInnen nur um ein ‚professionelles Überleben‘ gehe. Innerhalb der 2. Stufe („mastery stage“) werden Situationen nun ‚professionell‘ arrangiert und der Ich-Bezug trete in den Hintergrund. In der 3. Stufe („routine stage“) erfolge nun eine routinierte Organisation professionellen Handelns, wodurch Kapazitäten frei werden für eine subjektorientierte Unterstützung der Klientel (vgl. Fuller/Brown 1975, S. 25 nach Merten 2002, S. 72).

Wie individuelle Professionalisierung von angehenden bzw. berufstätigen PädagogInnen unterstützt bzw. gefördert werden könnte, ist Gegenstand von hochschuldidaktischen und erwachsenenbildnerischen Diskussionen um die Ausbildungsqualität erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bzw. um die Weiterbildungsbedarfe von PädagogInnen. Gerade in Bezug auf zahlreiche berufliche QuereinsteigerInnen und/oder sich autodidaktisch bildendes Personal in pädagogischen Tätigkeitsfeldern sei diese Diskussion von besonderer Relevanz, denn bspw. habe sich die Annahme, „das Handlungswissen der Profession könne sozusagen nebenher erworben werden, als gravierende Fehlannahme erwiesen“ (Zajac 2009, S. 46). Zu diesen Problematiken sind zahlreiche Vorschläge zur didaktischen Unterstützung individueller Professionalisierung vorhanden, so bspw. von S. Kade die Anregung, hermeneutische Methoden im Studium zu thematisieren, um durch hermeneutische Fallarbeit professionelle Handlungsfähigkeiten zu erweitern (ebd., S. 56). Schrader/Hartz argumentieren ebenfalls, dass Professionalisierung nur über konkrete Arbeit am Fall erworben werden könne, anstelle durch alleinige Wissensaneignung oder (rezeptartiges) Praxishandeln. Hierzu konzipieren sie Fallarbeit als Arbeit an konkreten und medial dokumentierten Handlungsproblemen, welche umfassend analysiert und reflektiert werden sollen (vgl. ebd.; Schrader/Hartz 2003, S. 142ff.).

2.3 Pädagogische Professionalität

Nicht nur „Profession“ und „Professionalisierung“ werden in der wissenschaftlichen Fachliteratur uneinheitlich definiert, auch der Begriff der „Pädagogischen Professionalität“ wird je nach (professionstheoretischer) Perspektive unterschiedlich verstanden sowie mal mehr, mal weniger systematisch von Profession und Professionalisierung differenziert.

Zunächst unterscheidet Nittel grundlegend zwischen einem kompetenztheoretischen und einem differenztheoretischen Professionalitätsverständnis.¹⁸ Kompetenztheoretische Verständnisse listen spezifische Kompetenzen („Katalog“) auf, über die einE professionelle PädagogIn verfügen sollte, um Pädagogische Professionalität sicherzustellen, i.d.R. fallen hierunter Aussagen zur Interaktion mit der Klientel, zum strategischen Handeln in Organisationen, zur Selbstreflexion sowie zur Vermittlung von Inhalten. Das Anfang der 1990er Jahre von Siebert formulierte „Kompetenzprofil“ beinhaltet bspw. Wissen über Programmplanung und Zielgruppen, Fähigkeiten zur Selbstreflexion, eine ethische Haltung gegenüber der Klientel sowie makro- und mikrodidaktische Kenntnisse (vgl. Siebert 1990, S. 285; Nittel 2000, S. 70ff.).¹⁹ Peters merkt in diesem Kontext an, dass neuere kompetenzorientierte Professionalitätsverständnisse über eine additive Zusammenstellung spezifischer Fähigkeiten hinausgehen: Zusätzlich werden besondere Haltungen, Einstellungen oder Bewusstsein gefordert.²⁰ Nittel kritisiert jedoch (insbesondere ältere) kompetenztheoretische Professionalitätsverständnisse, denn vor allem werde die Realität des situativen Berufshandelns ausgeblendet: „Die Aufstellung von Zielen und Programmatischen Aussagen erfolgt unter der Annahme, dass mit ihrer Ausformulierung die Realisierung Hand in Hand gehe. Außerdem legt ein kompetenzbezogenes Verständnis ein harmonistisches wie auch ein rationalistisches Wirklichkeitsverständnis zugrunde, das heute immer mehr obsolet zu werden scheint“ (Nittel 2000, S. 79). Weiter heißt es,

¹⁸ Peters attestiert zwar beiden Professionalitätsverständnissen keine eindeutige, konkrete oder klare Rahmung von Professionalität (vgl. Peters 2004, S. 124). Dennoch stellt die Unterscheidung der beiden Professionalitätsverständnisse von Nittel sowie dessen strikte Trennung zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität zunächst überhaupt eine Möglichkeit zur Verfügung, den ausgesprochen kontrovers behandelten Gegenstand binnendifferenzierter zu betrachten und systematisch getrennt auf der Struktur-, Prozess- und Handlungsebene zu analysieren.

¹⁹ Weitere Kompetenzkataloge liegen u.a. von Gieseke (vgl. Gieseke 1994, S. 299ff. nach Nittel 2000, S. 77) und Jütting (vgl. Jütting 1987, S. 1ff. nach Nittel 2000, S. 77) vor.

²⁰ Peters verweist bspw. auf Loh 2000, S. 69 (vgl. Peters 2004, S. 114). Auch Siebert erweiterte 1995 sein „Kompetenzprofil“ um Sensibilität für Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmuster. Als weiteres Beispiel für die Diskussion um kompetenzbezogene Bewusstwerdungsnotwendigkeiten zitiert Peters u.a. Fuchs-Brüninghoff „Professionalität ist, wenn die Personen wissen, was sie tun und wozu sie es tun“ (Fuchs-Brüninghoff 1997, S. 116 nach Peters 2004, S. 114). Auslösend für diese Definition sei Tietgens' Anmerkung gewesen, PädagogInnen seien sich „ihrer professionellen Kompetenz nicht voll bewusst“ (Tietgens 1988, S. 30).

„das Widersprüchliche, Fehlerhafte, »Unreine« und Konflikträchtige am beruflichen Handeln wird vom kompetenzbezogenen Verständnis von Professionalität tendenziell als Problem oder gar als Defizit schematisiert, ohne zu erkennen, dass damit eine Perfektibilität konstruiert wird, der kaum jemand gerecht zu werden vermag“ (ebd., S.80).

Im Gegensatz dazu steht das differenztheoretische Professionalitätsverständnis, welches Professionalität als flüchtigen, situativen Gegenstandsbe-
reich innerhalb eines interaktiven Berufsvollzugs versteht. Professionalität hieße dann bspw. nach Tietgens, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. [...] Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrenen“ (Tietgens 1988, S. 37). An dieser Stelle wird ebenfalls der Bezug zum Theorie-Praxis-Verhältnis besonders deutlich.²¹ Ausgehend von Oevermanns Definition, „Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ (Oevermann 1996, S. 80) sowie in Anlehnung an Koring beschreibt Nittel Professionalität als „widersprüchliches und spannungsreiches Verhältnis“ (Nittel 2000, S. 81). Dieses widersprüchliche und spannungsreiche Verhältnis differenziert er in drei Richtungen: auf Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene seien „Widersprüche, Ungereimtheiten und Dilemmata“ (ebd.) existent, die es unter dem Aspekt von Professionalität auszuhalten sowie zu bearbeiten gelte. Auf der Handlungsebene sind insbesondere Entscheidungs- und Begründungszwänge zentral, auf der Wissensebene die unterschiedlichen Wissensbestände von Alltagswissen bis hin zu wissenschaftlichem Wissen, auf der Beziehungsebene berufsbezogen-rollenförmige sowie zugleich diffuse Sozialbeziehungen (vgl. Oevermann 1996, S. 109ff.). Nittel beschreibt Professionalität folgendermaßen: „Vom Standpunkt des aufgeklärten Alltagsverständnisses aus kann man Professionalität in einem ersten Anlauf als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufshandelns definieren, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt. [...] Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosens Praktikers. Professionalität stellt vielmehr eine nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus beiden dar“ (Nittel 2000, S. 71). Professionalität ist nach Nittel jedoch noch mehr, Professiona-

²¹ Vgl. hierzu Kap. 3.

lität wird „auf der Ebene der professionellen Selbstdeutung manifest, oder anders ausgedrückt: der Erwachsenenbildner agiert nicht nur »gut«, er weiß auch, dass er »gut« ist. Professionalität umfasst also einen Reflexionsstil und Urteilsformen, die dem Akteur hohe Begründungsleistungen abverlangen und eine realistische Selbstbeobachtung ermöglichen“ (ebd., S. 84). Mit der im Anschluss an pädagogische Situationen zu rekonstruierenden Begründungsleistung, warum wie gehandelt wurde, wird auf Oevermanns Konzept der „autonomen Lebenspraxis“ zurückgegriffen, welches für jegliche Handlungssituationen mit ungewissem, offenen Ausgang einen Entscheidungszwang und eine zu leistende Begründungsverpflichtung formuliert.²² Die Problematik des Entscheidungszwangs greift auch Luhmann auf, der jedoch argumentiert, dass „das Unbekanntsein der Zukunft eine Ressource ist, nämlich die Bedingung der Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen. Die Konsequenz wäre, daß das Lernen von Wissen weitgehend ersetzt werden müßte durch das Lernen des Entscheidens, das heißt: des Ausnutzens von Nichtwissen“ (Luhmann 2002, S. 198).²³ Sowohl aus Perspektive der objektiven Hermeneutik (Oevermann) als auch der Systemtheorie (Luhmann) werden also strukturelle Ungewissheiten pädagogischen Handelns thematisiert und problematisiert. Folglich ist in diesen Konzeptionierungen „Professionalität kein »Zustand«, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung, welche zudem erst im Nachgang reflektiert werden kann. Professionalität kann weder verordnet werden noch erschöpft sie sich in der Ausformulierung normativer Prämissen. Professionalität stellt in dieser Perspektive somit ein extrem störanfälliges, durch das Merkmal der Fallibilität gekennzeichnetes Handlungsphänomen dar“ (Nittel 2000, S. 85).²⁴

Weitere Bestimmungen von Professionalität orientieren sich je nach theoretischer Perspektive stärker an den folgenden unterschiedlichen Dimensionen wie erziehungswissenschaftlichem Wissen, berufspraktischem Können, Han-

²² „Unter Lebenspraxis wird von der objektiven Hermeneutik inhaltlich ein autonomes, selbsttransformatorisches, historisch konkretes Strukturgebilde gefaßt, das sich als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung konstituiert. Dieses Strukturgebilde kann auf sehr verschiedenen Aggregierungsstufen liegen: Es kann sich um Personen, Primärgruppen wie Familien, um Regionen, Nationalstaaten, Gemeinden oder internationale Bündnissysteme handeln [...] Ein Entscheidungszwang ergibt sich notwendig daraus, daß in bestimmten, dadurch krisenhaften Situationen angesichts entwerfbarer Alternativen oder Wahlen, ob es gewollt wird oder nicht, eine Entscheidung fallen muß, für die charakteristisch ist, daß krisenlösende rationale oder sozial anerkannte Begründungen im Sinne eines Richtig-Falsch-Kalküls (noch) nicht zur Verfügung stehen“ (Oevermann 1993, S. 178f.). Vgl. auch Kap. 4.2; 4.3.

²³ In diesem Kontext bringt Luhmann den Begriff des „Nichtwissens“ in Differenzierung zum „Wissen“ ein: „Nichtwissen ist geradezu privilegierter Inhalt von Kommunikation“ (Krause 2001, S. 260). In diesem Zusammenhang werden (selbstreferenzielle) Beobachtungsmöglichkeiten von Realität problematisiert, welche reflexive Vergewisserungen über die Unmöglichkeit konkreten Wissens (unmarked spaces) beinhalten, die mit strukturellem „Nichtwissen“ einhergehen (vgl. ebd.).

²⁴ Zur Ungewissheit pädagogischen Handelns vgl. Kap. 3.2.; 4.3; 4.4.

deln, Reflexion, Verantwortung, Haltung, Identität oder Habitus:²⁵

- Während bei Oevermann und Nittel erziehungswissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Können besonders zentral sind bzw. als „Quellen“ (Nittel 2000, S. 71; vgl. Oevermann 1996, S. 80) von Pädagogischer Professionalität bezeichnet werden, so hebt Dewe die Bedeutung von Reflexion besonders hervor, er sieht in der Relationierung von Wissens- und Urteilsformen das „»Konstruktionsprinzip« reflexiver Professionalität“ (Dewe/Otto 2005, S. 1420; vgl. auch Kap. 3.3).
- Nuissl betont stärker die Dimension des Handelns, ergänzt um eine Ver- und eine Bewertungskonnotation: „Professionalität ist gewissermaßen der ideologisch überhöhte Beruf, die Philosophie, die in der Arbeit steckt. [...] Professionalität ist immer auch ein Begriff, der suggeriert, das jeweilige Handeln sei sowohl effektiv (ich tue das Richtige!) als auch effizient (ich tue es richtig!)“ (Nuissl 1997, S. 13).
- Tietgens hingegen (s.o.) betont insbesondere die Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Wissens, es gehe um die Fähigkeit, wissenschaftliche Kenntnisse in konkreten Situationen ‚anwenden‘ zu können (vgl. Tietgens 1988, S. 37).
- Badry betont insbesondere eine ethisch-praktische Verantwortungsdimension neben einer kognitiven Wissensdimension und einer technisch-praktischen Könnensdimension (vgl. Badry 1993, S. 3f.).²⁶ In diesem Zusammenhang werden insbesondere Konzepte von „professioneller Identität“ (vgl. auch Harmsen 2004, S. 79ff) oder von der Entwicklung einer pädagogischen Haltung wie bspw. der „engagierten Rollendistanz“ (Nagel 1997, S. 61ff.) sichtbar.
- Rapold wiederum misst im Kontext Pädagogischer Professionalität dem zu entwickelnden pädagogischen Habitus eine besondere Bedeutung bei, „um den Abgrund zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken“ (Rapold 2006, S. 14). Pädagogischer Habitus wird von Rapold in Anleh-

²⁵ Ähnlich den hier wiedergegebenen Bestimmungen zu Pädagogischer Professionalität ist insgesamt eine Vielzahl an Definitionen vorhanden, teils auch mit historischen Herleitungen oder weiteren Bezugspunkten wie z.B. bei Dewe/Wagner: „Zu Beginn der Entwicklung moderner Gesellschaften hat sich mit dem Typus des Professionellen ein Handlungsmuster durchgesetzt, im dem eine praktische Verwendung von in weiterem Sinne humanwissenschaftlichem Wissen organisiert ist“ (Dewe/Wagner 2006, S. 56).

²⁶ Badry knüpft hierzu an die Begrifflichkeiten der griechischen Antike „*techne*“, „*poiesis*“ und „*praxis*“ an, pädagogisches Handeln dürfe nicht zu einem technizistischen „Behandeln“ bzw. Herstellen von Ergebnissen werden (*Poiesis*), sondern müsse „Handeln“ im Sinne von Kommunikation von Menschen (*Praxis*) einschließen, um nicht der Möglichkeit von selbstverantwortlichem Handeln beraubt zu werden (vgl. ebd., S. 4).

nung an Friebertshäuser und Bourdieu verstanden als spezifische „Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster“ (Friebertshäuser 2002b, S. 147 nach Rapold 2006, S. 14; vgl. Kap. 4.3).

Ein umfassender disziplinärer Konsens zur Definition und Konzeption von Pädagogischer Professionalität und Professionalitätsverständnissen lässt sich bislang im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht erkennen und auch nicht erwarten (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 72).²⁷

2.4 Zwischenfazit

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs über Pädagogische Professionalität und (individuelle) Professionalisierung ist nicht nur außerordentlich komplex, sondern ebenfalls innerhalb unterschiedlicher, teils konkurrierender theoretischer Bezugsrahmen verortet. Anhand der Differenzierung von Nittel (2000) wird auch in der (im Folgenden differenztheoretisch gerahmten) Arbeit zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität unterschieden:

(1.) Profession wird verstanden als Weiterentwicklung besonderer Berufe, welche sowohl gemeinwohlorientierte Dienstleistungen von gesellschaftlicher Relevanz erbringen, spezifisches Professionswissen besitzen, einen organisierten Berufsstand aufweisen als auch über weitestgehende Handlungsautonomie in der unabhängigen Berufsausübung verfügen. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gilt es nach wie vor als strittig, ob außerschulische „Pädagogik“ eine Profession sei - häufig wird der Status einer Profession für die Pädagogik verneint.²⁸

(2.) Professionalisierung meint sowohl individuelle Prozesse beruflicher Entwicklung als auch kollektive Prozesse der Institutionalisierung. Individuelle Professionalisierung umfasst einerseits personenbezogene Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Herausbildung einer professionellen Identität, andererseits aber auch professionsbezogene Entwicklungsprozesse, womit die Aneignung spezifische Wissensbestände sowie der Erwerb eines bestimmten, kollektiv geteilten beruflichen Selbstverständnisses einhergeht. Unter kollektiver Professionalisierung werden Rationalisierungsprozesse gefasst, die auf die Institutionalisierung von berufskulturellen Strukturen zielen.²⁹

²⁷ Lediglich Wittpoth formuliert, es habe sich „überall dort, wo mit »professionell« mehr gemeint ist als »technisch versiert«, ein relativ breiter Konsens darüber herausgebildet, was unter (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität verstanden werden soll“ (Wittpoth 2009, S. 182).

²⁸ Als „klassische“ Professionen gelten Medizin, Jura, Theologie und auch Lehramt.

²⁹ Hierzu gehören organisationale Institutionalisierungsprozesse, Verrechtlichung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung sowie Prozesse der Verberuflichung inklusive des Ausbaus hauptamtlicher Beschäftigungsstrukturen.

(3.) Pädagogische Professionalität bezeichnet innerhalb des differenztheoretischen Professionalitätsverständnisses einen flüchtig-situativen Gegenstandsbereich, der sich erst im konkreten, interaktiven Berufsvollzug (Handeln) manifestiert.³⁰ Dies impliziert, dass immer wieder Reflexionen und Relationen zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln herzustellen sind, um situationsadäquat und fallbezogen angemessen handeln zu können. Professionalität beinhaltet spannungsreiche Verhältnisse auf Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene, die es auszuhalten sowie zu bearbeiten gilt.

Die Fragestellung dieser Arbeit zielt auf die Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen am Beispiel von Praktika, folglich sind individuelle Professionalisierungsprozesse sowie das pädagogische Handeln mit seinen Spannungen auf Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene relevant. In diesem Kontext wird das Verhältnis von Theorie und Praxis sichtbar, was zu bearbeiten und zu relationieren ist. Das nächste Kapitel konzentriert sich deshalb auf den Theorie-Praxis-Diskurs und thematisiert dessen grundlegenden inhaltlichen Fragestellungen und Probleme.

³⁰ Damit grenzt sich das differenztheoretische Professionalitätsverständnis von einem kompetenztheoretischen Professionalitätsverständnis ab, welches je nach theoretischer Bezugnahme spezifische Kompetenzbereiche definiert, über die PädagogInnen verfügen (sollten).

Kapitel 3

Theorie-Praxis-Diskurs

Für die vorliegende Arbeit wurde als weiterer theoretischer Bezugsrahmen der Theorie-Praxis-Diskurs gewählt, weil - wie im vorherigen Kapitel dargestellt - individuelle Professionalisierungsprozesse und Pädagogische Professionalität mit der Relationierung von „Wissen“ und „Können“ bzw. „Theorie“ und „Praxis“ konfrontiert sind. Das in diesem Zusammenhang zu bearbeitende Theorie-Praxis-Verhältnis ist Gegenstand eines zentralen erziehungswissenschaftlichen Diskurses, der nicht nur eine lange Tradition aufweist, sondern nach wie vor als ungeklärt gilt (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 716; Thole 2008, S. 92). Die zudem inhaltliche Komplexität des Theorie-Praxis-Diskurses geht einher mit unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Definitionen von „Theorie“ und „Praxis“ (vgl. Kap. 3.1).

Deshalb wird zunächst ein Überblick über begriffliche Definitionen und Differenzierungen von Theorie und Praxis sowie Disziplin und Profession gegeben. Nachfolgend werden die zentralen Themen des Theorie-Praxis-Verhältnisses analysiert: die Diskussion um Differenz und Einheit von Theorie und Praxis, die Problematik der Relationierung sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis als Gegenstand von Wissenschaftsforschung und erziehungswissenschaftlicher (Selbst-) Positionierung.

Anschließend folgt ein Überblick über zentrale Ansätze und Modelle der Relationierung von Theorie und Praxis, die sich an unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Bezugsthemen orientieren: erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis, pädagogische Wissensformen, Differenzen zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Konzeptionen von Identität, Verantwortung, Habitus und Professionalität. Abschließend wird ein Zwischenfazit gegeben.

3.1 Begrifflichkeiten: Theorie und Praxis, Disziplin und Profession

In der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur ist oftmals synonym von Disziplin/Theorie sowie von Profession/Praxis zu lesen (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt/Merten 2002, S. 1).¹ Im Folgenden werden beide Begriffspaare, ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ sowie ‚Disziplin‘ und ‚Profession‘ aufgegriffen und Definitionen wiedergegeben, um inhaltliche Differenzen zu berücksichtigen und begriffliche Klarheit zu fördern.

Tenorth/Tippelt differenzieren den Begriff der Theorie in drei Richtungen:

- Wissenschaftliches System von Aussagen, Begriffen und Datenmaterial oder Verfahren, welches ein widerspruchsfreies Ordnen von Sachverhalten ermöglicht, so „dass der Erkenntnisanspruch objektiv prüfbar wird“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 716);
- System von Annahmen, Beobachtungen der Wirklichkeit und Hypothesen, welches wissenschaftlich und lebensweltlich „zur Ordnung des Handelns vorliegt“ (ebd.);
- Alltagssprachliche Bezeichnung für Wissensformen mit eigenen Strukturen und Ansprüchen, welche als Gegensatz zur Praxis aufgefasst werden und „kritisch, z.B. als abgehoben von der Wirklichkeit, bewertet“ (ebd.) werden.

Andere Definitionen von Theorie fassen diese Differenzierungen i.d.R. zusammen und akzentuieren besonders die wissenschaftliche Systematik sowie deren Begründungs- und Aussagefähigkeit, so z.B. ist nach Pittioni eine Theorie „eine systematisch geordnete, oft reich strukturierte (und differenzierte), deduktive Sammlung von meist gesetzesartigen [auch empirischen und normativen] Aussagen über einen bestimmten Gegenstandsbereich“ (Pittioni 1996, S. 518, Zus. P.K. nach Kauder 2002, S. 108). Badry definiert folgendermaßen: „Mit Theorien im wissenschaftlichen Verständnis ist ein Zusammenhang wissenschaftlicher Aussagen gemeint, die (in vorhergehenden) begründet und (für künftige) begründend sein müssen“ (Badry 1993, S. 5). In der Fachliteratur lassen sich hinsichtlich einer Definition von ‚Theorie‘ die Anmerkungen finden, dass es eine Vielzahl von (konkurrierenden) Definitionen gebe, mit denen man vorsichtig umgehen müsse, um keine einseitigen oder verkürzenden Positionen wiederzugeben (vgl. Kauder 2002, S.

¹ Zum begrifflichen Umfeld des Theorie-Praxis-Verhältnisses zählen des Weiteren in der Fachliteratur die Begriffe Kompetenz, Bildung und Qualifikation (vgl. Rapold 2006).

108f.). Von grundlegender Bedeutung sind im Wissenschaftssystem die folgenden differierenden Konzeptionierungen zur ‚Beschaffenheit‘ von Theorien: Während naturwissenschaftlich-nomothetische Theorieverständnisse auf die Erklärung von Kausalzusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten abzielen, stehen bei geisteswissenschaftlich-ideosynkratischen Theorieverständnissen konkrete, zeitlich und räumlich einmalige Gegenstände im Mittelpunkt der Analyse.

Zur Definition von Praxis hingegen fällt die begriffliche Vielfalt wesentlich dürrtiger aus: In erziehungswissenschaftlichen Fachwörterbüchern, Lexika oder Nachschlagewerken ist der Begriff „Praxis“ oftmals gar nicht vorhanden (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001; Wolf 2002; Schaub/Zenke 2007; Stimmer 2000). Tenorth und Tippelt differenzieren den Begriff der „Praxis“ in vier Richtungen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 573), nämlich Praxis als

- Grundkategorie in der Philosophie, Bezug nehmend auf Aristoteles Schriften,
- häufig alltagssprachlich verwendetem Begriff in der Pädagogik, der als Gegensatz zur Theorie gesehen wird, in der Forderung von Praxisorientierung münde und Praxis als Bewertungsinstanz sehe,
- „Praxis der guten, nach Prinzipien ihres Vollzugs analysierbaren Realität von Bildung, Erziehung und pädagogischen Institutionen bestimmt“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 573). Dies geschehe insbesondere in neueren pädagogischen Texten in Anlehnung an Aristoteles, Erziehungswissenschaft werde als Praxeologie gesehen,
- ungelöstes Problem eines antidogmatischen Marxismus in erneuten Diskussionen um marxistische Themen.

Des Weiteren schreibt Badry dem Begriff „Praxis“ aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die (bereits im Kap. 2.3) unter Professionalität subsumierten Dimensionen von „Wissen, Können und Verantwortung“ zu, das daran anknüpfende „Handeln kennzeichnet jeweils eine kognitive (Wissen-), eine technisch-praktische (Könnens-) und eine ethisch-praktische (Verantwortungs-)Dimension“ (Badry 1993, S. 3).

Auch zu den Begriffen ‚Disziplin‘ und ‚Profession‘ lassen sich keine einheitlichen Definitionen finden. Allgemein formuliert sind Disziplinen nach Schaub/Zenke „als Ordnungsbegriff Bezeichnung für eine Wissenschaft [...] oder eine ihrer Untergliederungen“ (2007, S. 176). Nach Stichweh umfassen Disziplinen einen akzeptierten Kanon wissenschaftlichen Wissens mit zugehörigen Fragestellungen, Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen innerhalb eines homogenen Kommunikationszusammenhangs (vgl.