

Tim Unger
(Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Ich, dieser Mensch, denke mich selbst,
also bin ich. Über den Zusammenhang
von pädagogischer Identität und
biographischen Lernprozessen bei
Berufsschullehrenden.

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/unger_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



ABSTRACT (UNGER 2007 in Ausgabe 12 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/unger_bwpat12.pdf

Der Beitrag setzt sich mit der Fragestellung auseinander, inwieweit das Entstehen einer pädagogischen Identität bei Berufsschullehrenden von deren biographischen Lernprozessen abhängig ist. Es wird die Auffassung vertreten, dass pädagogische Identität das Resultat höherstufiger biographischer Lernprozesse darstellt, die ein Professioneller im Umgang mit den institutionalisierten Paradoxien seines Handlungsfeldes vollziehen kann. Die Entwicklung pädagogischer Identität hängt entscheidend davon ab, inwieweit es einem Professionellen gelingt, sein biographisches Potenzial zu mobilisieren, die Fähigkeit und Bereitschaft für biographisches Lernen zu entwickeln und dabei auf die lebensgeschichtlichen Prozesse und Voraussetzungen seiner pädagogisch relevanten Standards der Selbstthematization zu reflektieren.

Im Beitrag werden diese theoretischen Zusammenhänge entfaltet und abschließend Perspektiven zur Förderung pädagogischer Identität im Rahmen der universitären Lehrerbildung vorgestellt.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden.

Einführung

Berufliche Identität wird in der deutschen Forschung zur Berufspädagogik überwiegend im soziologischen Sinne als ein gesellschaftlicher Integrationsmechanismus ausgelegt. Dahinter steht die Vorstellung, eine Berufsausbildung stelle nicht nur den Rahmen systematisierter beruflicher Kompetenzentwicklung dar, sondern sie könne auch den Grundstein zum Entstehen eines lebensbegleitenden Identifikationspoles des Berufstätigen legen. Da dem Berufsprinzip in Deutschland traditionell eine hohe soziale und ökonomische Stabilisierungsfunktion beigemessen wird, gelten der Beruf und berufliche Identität immer auch ein institutionalisiertes Scharnier zwischen Subjektkonstitution und der Gesellschaft. Die disziplinübergreifenden Diskurse über Erosions- und Entgrenzungerscheinungen, die in einigen, jedoch nicht allen Berufen, empirisch tatsächlich auch nachzuweisen sind, führten teilweise zur Infragestellung des Prinzips der Beruflichkeit oder dazu, als Forscher zumindest von veränderten arbeitsorganisatorischen Realitäten auszugehen (ich verweise hier nur exemplarisch auf die Arbeiten von VOß (2007), KRAUS (2006) oder KURTZ (2005)). Und weil Beruflichkeit zugleich die Bedingung der Möglichkeit für berufliche Identität ist, lag es nahe, auch diese zur Disposition zu stellen.

Der Beruf des Lehrers an berufsbildenden Schulen blieb dagegen von Infragestellungen nach dem Muster des Erosionsargumentes nahezu vollkommen verschont (wenngleich es selbstverständlich viele Problem- und Infragestellungen anderer Art gibt, wie z. B. in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Lehrerbildung in Deutschland).

Dieser Beitrag greift eine andere Problemstellung auf, die sich im Kontext beruflicher Identitätsforschung bei Lehrkräften stellt: Welchen Einfluss üben biographische Lernprozesse auf das Entstehen pädagogischer Identität aus? Es geht darum, theoretische Klarheit über die verschlungenen Pfade der Selbstvergewisserung der Professionellen als Professionelle zu gewinnen und dabei zu analysieren, welche kognitiven Verarbeitungsprozesse die Lehrkräfte im Verlaufe ihrer Berufsbiographie vollziehen, wenn sie pädagogische Identität entwickeln.

In Teil eins wird der Zusammenhang zwischen pädagogischer Professionalität und pädagogischer Identität kurz erörtert. In den Teilen zwei und drei werden eine biographie- (in zwei) und identitätstheoretische (in drei) Annäherung an das Phänomen der pädagogischen Identität unternommen. Das Ziel von Teil vier besteht darin, die zuvor dargelegten Analyseergebnisse zu systematisieren und die zentralen Merkmale einer Theorie über den Zusammenhang zwischen pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen zu entwerfen. Der Beitrag

schließt mit der Darstellung darauf aufbauender hochschuldidaktischer Konsequenzen und Umsetzungsvorschläge für die universitäre Lehrerausbildung (in fünf).

1 Pädagogische Professionalität und pädagogische Identität

Bei DESCARTES war das noch relativ unkompliziert: Die Tatsache, dass ich dann, wenn ich mich selbst beim Denken ertappe, zugleich erkennen kann, dass ich existieren muss, reichte im Grunde auch zur Beantwortung der Frage aus, was Identität eigentlich ist. Ich denke, also bin ich – und ich bin auch nur das, was ich denke (DESCARTES hat diese sogenannte „cogito-Argumentation“ in mehreren seiner Schriften, u. a. in den „Meditationen über die Grundlagen der Philosophie“ (DESCARTES 1994, 18) entfaltet). EDMUND HUSSERL (1995, 25 ff.) warf DESCARTES gut 300 Jahre später sinngemäß einmal vor, dass seine Philosophie deswegen falsch gewesen sei, weil er sich selbst in seiner Theorie vergessen habe. Damit meinte HUSSERL, dass die theoretische Frage nach dem Entstehen von sicherem Wissen über Welt und über sich selbst nicht in der Form eines prinzipiellen gedanklichen Ausschließens der Lebenswelt ‚dieses einen‘ Menschen gewonnen werden könne.

Theorien zur Identitätsentwicklung und pädagogischen Professionalität argumentieren heutzutage in gewisser Weise ähnlich wie HUSSERL. Sie gehen oftmals davon aus, dass bspw. Lehrkräfte pädagogische Professionalität immer nur in und durch ihre Auseinandersetzung mit den oftmals widerspruchsvollen Anforderungen ihres Handlungsfeldes entwickeln können (vgl. dazu interaktionistische (SCHÜTZE 2000) oder systemtheoretische (LUHMANN 1997) Ansätze der Professions- und Professionalisierungsforschung).

Pädagogisches Professionshandeln ist gerade im Dualen System durch eine Vielzahl heterogener Interessenlagen und Anforderungsmomente gerahmt, die im deutschen Bildungssystem einzigartig sein dürfte (vgl. KELL 1995, 393 f.). FRITZ SCHÜTZE (2000 und 1996) und WERNER HELSPER (1996) bezeichnen solche Spannungsfelder, in denen die Lehrkräfte agieren müssen, als „Paradoxien“ (SCHÜTZE 2000, 334 ff.) bzw. „Antinomien“ (HELSPER 1996, 521). Beide zeigen, dass die Notwendigkeit eines institutionalisierten Umgangs mit ihnen sogar den gesellschaftlichen Sinn der Profession des Lehrers in hochkomplexen Gesellschaften überhaupt erst konstituiert.

Für eine Theorie pädagogischer Identität ist diese Erkenntnis von entscheidender Bedeutung. Nicht nur professionelles Handlungswissen, sondern auch identitätsrelevantes Wissen über sich selbst als Pädagoge bezieht sich darauf, wie eine Lehrkraft mit den von ihr tagtäglich erlebten Konfliktsituationen ihrer Profession umgeht.

An anderer Stelle habe ich erörtert, dass Lehrkräfte die für ihre Profession typischen Paradoxien als Rollenkonflikte erleben (UNGER 2007, 305 ff.) und im Verlaufe ihrer Berufsbiographie eine, in Anlehnung an HABERMAS (1973, 168 ff.) formuliert, „professionale Ich-Identität“ entwickeln. HABERMAS zeigt, ähnlich wie dies SCHÜTZE und HELSPER für den Bereich der pädagogischen Professionen tun, dass Verläufe der Identitätsentwicklung von Menschen davon abhängig sind, wie ein Rollenträger Rollenkonflikten dauerhaft begegnet.

Meine These ist, dass sich die pädagogische Identität von Lehrkräften durch solche biographischen Reflexionsprozesse entwickelt, in denen sie auf diejenigen Strategien reflektieren, die sich auf ihren eigenen Umgang mit Rollenkonflikten des Handlungsfeldes beziehen. Pädagogische Identität ist somit ein selbstreferenzieller Lernprozess der Professionellen, den diese im Verlaufe ihrer Berufsbiographie mehr oder minder häufig vollziehen können (aber nicht müssen). In diesem Lernprozess werden das situative Handlungswissen und insbesondere die subjektiven Strategien zur Bewältigung der professionstypischen Paradoxien einer Reflexion unterzogen und dabei in eine biographische Distanz gerückt. Das, was hierbei entsteht, sind distanzierte Selbstthematizierungen, in denen eine Lehrkraft sich in der Retrospektive die von ihr entwickelten Routinen der Wahrnehmung und Bewältigung der professionstypischen Rollenkonflikte vergegenwärtigt. Vor diesem Hintergrund wird pädagogische Identität als ein mit biographie- und entsprechenden lerntheoretischen Begrifflichkeiten zu analysierendes Gegenstandsgebiet aufgefasst. Im folgenden Abschnitt werden die zu seiner Analyse adäquaten Kategorien aus der Biographieforschung erörtert. Ziel ist es, die theoretischen Grundlagen für die in Teil drei erfolgenden, lern- und identitätstheoretischen Auslegungen der Entwicklungsprozesse pädagogischer Identität darzulegen.

2 Biographietheoretische Annäherungen an pädagogische Identität

Zunächst müssen die Termini der Biographie, Biographizität, Biographisierung, biographisches Potenzial und biographisches Lernen voneinander differenziert werden. Ich orientiere mich hierbei zunächst an Theorieansätzen aus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

Biographie wird als bedeutsame Kategorie der wissenschaftlichen Erkenntnisarbeit in mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen ein mittlerweile bedeutsamer Status beigemessen. Grundsätzlich handelt es sich bei einer Biographie um „die Lebensbewegung eines Menschen im soziokulturellen Raum und in der historischen Zeit, und die Erfahrungen, die er im Laufe seines Lebens ansammelt, entstehen ihm in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (SCHULZE 2006, 45). Dieses Verständnis von Biographie ist eine äußerst breit angelegte Sichtweise auf das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft, so dass es auch nicht verwundert, dass inzwischen der Biographiebegriff als eine ernsthafte Alternative für den Sozialisationsbegriff angesehen wird (vgl. dazu DAUSIEN 2002, 81 ff.).

Biographisierung kann als die Bezeichnung für den sozusagen anthropologischen Grundtatbestand angesehen werden, dass Menschen ihre Biographie als etwas durch sie zu Gestaltendes wahrnehmen. In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung wird in diesem Zusammenhang oftmals die These vertreten, dass mit der Steigerung der Komplexität der gesellschaftlichen Lebensumstände zugleich auch die Anforderung an Biographisierung zunimmt (bspw. SCHULZE 2006, 47; MAROTZKI 1990, 24 ff.). Die Individualisierungsdebatte in den Sozialwissenschaften stellt für die Biographieforschung deswegen einen sehr wichtigen Bezugspunkt dar, weil sich im Laufe des gesellschaftlichen Wandels in den vergangenen Jahrzehnten auch die grundlegenden Verhältnisse zwischen Subjekt und Institution

gewandelt haben und somit andere Chancen und Herausforderungen mit Blick auf Biographisierung entstanden sind. MAROTZKI erörtert den Terminus ‚Biographisierung‘ als eine „bedeutungsordnende, sinnherstellende Leistung des Subjekts“ (MAROTZKI 2006, 63), die sich insbesondere über zwei Arten der Ordnungsleistung erstrecken: „die logisch-intellektuelle und die wertende Ordnungsleistung“ (vgl. ders., 62). Zur logisch-intellektuellen zählt er insbesondere rationales, bewusst gesteuertes, begriffliches Denken, zur wertenden Ordnungsleistung das Entstehen von Haltungen, Bedeutungszuschreibungen und Werthierarchien. Beide Formen entwickeln sich lebensgeschichtlich und ermöglichen es dem Einzelnen, Selbst- und Weltreferenzen aufzubauen.

Biographisches Potenzial ist das Phänomen der „angesammelten und aufgeschichteten Lebenserfahrungen“ (SCHULZE 2006, 42): „Erfahrungen verarbeiten Erlebnisse, suchen sie zu integrieren und zu deuten, ihnen eine allgemeinere, über den einzelnen Lebensmoment hinausreichende Bedeutung zu verleihen“ (ders., 42-43). Die Art von Wissen, die mit biographischem Potenzial angesprochen ist, darf aber nicht gleichgesetzt werden mit explizierbaren Rollenerwartungen oder mit den Zielvorstellungen eines Menschen aus dem Kontext seines Selbstkonzepts. Vielmehr sind es solche Erfahrungen, die ein Mensch immer dann mobilisiert, wenn er „lebensbedeutsame oder folgenreiche Entscheidungen zu treffen hat oder unerwartet in eine aussichtsreiche und verlockende oder schwer zu bewältigende Lage gerät“ (ders., 43). Man kann auch sagen: „es gibt so etwas wie Leitlinien und Leitthemen [...] wiederkehrende Beziehungskonstellationen, dominante Problemkomplexe und Schlüsselerlebnisse, die deutlicher hervortreten“ (ders., 44).

Biographizität ist gewissermaßen ein Teil des biographischen Potenzials. Biographisches Potenzial liegt als zumeist latent vorhandenes Wissen über sich und die Umwelt eines Menschen vor, das in bedeutsamen Situationen manifest werden und eine durchaus hohe handlungsleitende Funktion einnehmen kann. Dagegen ist Biographizität die Bezeichnung für die (berufspädagogisch relevanten) Möglichkeiten des Menschen zu einer bewussten „Anstrengung, über die Bedingungen, Voraussetzungen, Ansprüche und Probleme der biographischen Gestaltung des Lebens aufzuklären“ (ders., 49). In diversen erwachsenenpädagogischen Ansätzen der 80er und 90er Jahre wurden Konzepte entwickelt, die gemäß des hier vorgestellten Verständnisses die Förderung der Biographizität von Erwachsenen zum Gegenstand haben (bspw. GUDJONS/ PIEPER/ WAGENER 1999; MADER 1989).

Biographisches Lernen ist eine Möglichkeit der Biographizität von Menschen. Biographizität kann in der Form lebensgeschichtlicher Erzählungen vollzogen werden. Bei solchen Erzählungen handelt es sich einerseits um solche Lernprozesse des Erzählers, die er selbst während des Erzählens gerade vollzieht (bspw. in dem ihm die Verkettung von Ereignissen in seinem Leben in einem neuen Sinnzusammenhang verständlich werden). Andererseits können auch diejenigen Lernprozesse des Erzählers sichtbar werden, die er in seiner Biographie erlebt hat und über die er gerade berichtet: „Das Erzählen von biographischen Lernprozessen verweist auf das Herstellen von Sinnbezügen, es enthält das Aufzeigen des Selbst, wie es geworden ist, was es erfahren hat, welche Orientierungen ausgebildet wurden und wie andere am Prozess der Entstehung des Selbstbildes beteiligt waren. In den Ereignisverkettungen und

Handlungsabläufen wird dargestellt, wie es dem Biographieträger gelungen oder nicht gelungen ist, eine Balance der Identität herzustellen, welche Wege dafür eingeschlagen wurden und was die zentralen biographischen Lernprozesse waren. Erzählstruktur und biographische Lernprozesse sind ineinander verwoben“ (ECARIUS 2006, 103-104). Biographisches Lernen kann in diesem Sinne als ein Modus der Auseinandersetzung eines Professionellen mit selbstreferenziellem Wissen ausgelegt werden, womit ich die Brücke zum vorliegenden Thema der pädagogischen Identität schlagen möchte: Meines Erachtens sind es solche biographischen Lernprozesse, die zum Entstehen einer pädagogischen Identität den entscheidenden Beitrag leisten und ohne die pädagogische Identität nicht entwickelt werden kann.

Die Differenzierung der fünf Termini ist im Kontext der lerntheoretischen Bestimmung pädagogischer Identität deshalb so wichtig, weil deutlich wird, dass:

- pädagogische Identität in erster Linie eine lebensgeschichtlich entstandene Form der Selbstthematization eines Professionellen darstellt, also **selbstreferenzielles Wissen** über sich selbst als Pädagoge und seine Verwobenheit mit den professionstypischen Rollenkonflikten des beruflichen Handlungsfeldes. Pädagogische Identität hängt aus diesem Grunde mit den Möglichkeiten der Mobilisierung und Reflexion des **biographischen Potenzials** durch den Professionellen zusammen;
- pädagogische Identität sowohl den Prozess des **biographischen Lernens** darstellen (bspw. während einer biographischen Erzählung) als auch das Ergebnis solcher Lernprozesse in der **Biographie** eines Professionellen sein kann, die ihm möglicherweise erst während des Erzählens bewusst werden;
- pädagogische Identität kein statisches Konstrukt oder finaler Endzustand sein kann. Pädagogische Identität ist somit nicht das Resultat einer Annäherung des Professionellen an theoretisch legitimierte Standards der Selbstthematization. Vielmehr handelt es sich um einen entwicklungs-offenen Prozess fortwährenden **biographischen Lernens**. Das, was biographisch-lernend verarbeitet wird, ist das **biographische Potenzial**, das sich in der **Biographie** eines Menschen hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewältigung von Rollenkonflikten zwischen pädagogischen Zielen vs. sozialem Umfeld entwickelt hat. Erst dann, wenn **biographische Lernprozesse** die notwendige Distanz des Professionellen gegenüber seinen Routinen und Deutungsmustern herstellen, entsteht die Einsicht in die eigene Verwobenheit und Abhängigkeit vom Geflecht unterschiedlicher institutioneller Einflüsse auf das Professionshandeln. Pädagogische Identität ist somit ein höherstufiges Reflexionswissen, das sich in biographischen Lernprozessen aufbaut;
- die Entwicklung pädagogischer Identität insbesondere in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften als ein professionskonstituierendes Hauptmerkmal angesehen werden muss. Die steigende Anforderung an die Professionellen, die Reibungsflächen der paradoxen Handlungsanforderungen zu bewältigen, welche insbesondere im Bereich des Dualen Systems institutionell verankert sind und auf die Berufsschullehrenden einwirken, erzeugen die gesteigerte Relevanz der **Biographisierung** und des **biographischen Potenzials** der Professionellen.

Im nächsten Abschnitt wird erörtert, was genau der Gegenstand solcher biographischer Lernprozesse der Professionellen ist, in denen sie sich mit situativem Handlungswissen und den subjektiven Deutungsmustern ihres Professionshandelns auseinandersetzen. Ich werde hierbei den Schwerpunkt auf die Bedeutung des biographischen Potenzials für Identitätsentwicklungsprozesse legen und eine identitätstheoretisch orientierte Analyse dieser spezifischen Lernprozesse der Professionellen durchführen.

3 Identitätstheoretische Annäherungen an pädagogische Identität

Meines Erachtens können mehrere identitätstheoretische Erkenntnisse für eine Ausdifferenzierung der Termini des biographischen Potenzials und damit auch der pädagogischen Identität nutzbar gemacht werden. Ich werde die hier relevanten Erkenntnisse zunächst kurz vorstellen und sie anschließend direkt auf die vorliegende Fragestellung nach dem Zusammenhang von biographischen Lernprozessen und der pädagogischen Identitätsentwicklung von Lehrenden an Berufsschulen beziehen.

Unter dem Begriff ‚Identität‘ verstehe ich im Weiteren „ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges ‚Gefühl von Identität‘ (sense of identity) zu erzeugen. Basale Voraussetzungen für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit [...] Alltägliche Identitätsarbeit hat die Aufgabe, die Passungen (das matching) und die Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vorzunehmen“ (KEUPP 1997, 34). Diese Definition hat den Vorteil, das Verhältnis zwischen Subjekt und Institution als einen Prozess bzw. als ein „Projekt“ auszulegen, in dem das Subjekt mit einer Vielzahl unterschiedlichster Anforderungen konfrontiert wird, die es zu verarbeiten hat. Auch wenn dem Leser auf den ersten Blick die Definition zirkulär erscheinen mag (definiendum ist „Identität“, definiens ist „Gefühl von Identität“, womit das zu Definierende einen Bestandteil des Definierenden darstellt, was argumentationstheoretisch falsch wäre), so möchte ich darauf hinweisen, dass in der Identitätsforschung die Annahme subjektiver Leistungen des Herstellens von Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz immer einen zentralen Stellenwert eingenommen hat und hier auch KEUPP in diese Richtung argumentiert (er spricht von „matching“ und „Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten“). Ich verstehe KEUPP an dieser Stelle also so, dass Identität das Gefühl des Herstellens eines kohärenten, kontinuierlichen und konsistenten Verstehens der Teilidentitäten eines Menschen ist.

Zunächst wird erörtert, inwieweit das „Gefühl von Identität“ bei Menschen durch eine Zusammenführung unterschiedlicher Teilidentitäten entsteht.

3.1 Modi der Selbstthematizierung und das Entstehen von Teilidentitäten

Menschen sind permanent mit der Entwicklung ihres Selbst beschäftigt, ob sie es merken oder nicht. Damit ist gemeint, dass wir in den unterschiedlichsten Lebenssituationen uns selbst und unsere Umwelt wahrnehmen und dabei immer auch situative Selbstthematizierungen auf verschiedenen Ebenen vollziehen. In der Forschung sind es oftmals vier Ebenen, die voneinander differenziert werden und die von STRAUS/ HÖFER (1997, 274) anhand der

Situation einer Auszubildenden im Ausbildungsberuf ‚Schreiner/In‘ wie folgt erläutert werden:

„*Kognitive Selbstwahrnehmung*: Ich bin ein Schreinerlehrling und versuche, so genau, wie ich es gelernt habe und es mir möglich ist, einen Stuhl zu bauen.

Soziale Selbstwahrnehmung: Der Meister denkt, dass ich es nicht genau genug mache. Er fragt sich, ob ich überhaupt für diesen Beruf geeignet bin.

Produktorientierte Selbstwahrnehmung: Der Stuhl ist eigenwillig, aber schön. Er ist etwas von mir Geschaffenes und Ausdruck meiner handwerklichen Fähigkeiten und Gestaltungskraft.

Emotionale Selbstwahrnehmung: Ich fühle mich nicht verstanden, meine Leistung wird nicht geschätzt und akzeptiert. Ich bin nichts wert“.

Entscheidend ist, dass diese Spektren der Selbstthematisierung nicht nur auf situativer, sondern auch auf biographischer Ebene einen „Bezugsrahmen für das Selbst“ (STRAUS/ HÖFER, 1997, 281) darstellen und sie sich somit zu lebensgeschichtlich relevanten Standards bzw. Modi der Selbstthematisierung verdichten können:

- „*kognitive Standards* (wo sehe ich selbst meine beruflichen Stärken?),
- *soziale Standards* (der von mir wahrgenommenen Fremdeinschätzungen meiner beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen [Verf.: sic!],
- *emotionale Standards* (auf der Basis des erfahrenen Selbstgefühls, beispielsweise bezüglich der Sicherheit und des Vertrauens in das eigene berufliche Handeln),
- *produktorientierte Standards* (in bezug auf das, was man durch seine berufliche Tätigkeit bewirken oder herstellen zu können glaubt)“ (dies., 281).

Das Resultat dieser Standards sind Teilidentitäten, die man als lebensgeschichtlich entstandene Selbstbildnisse eines Menschen umschreiben kann. Meines Erachtens lassen sich die von STRAUS/ HÖFER beschriebenen Teilidentitäten auch mit subjektiven Deutungsmustern vergleichen, die bspw. ROLF ARNOLD (1983, 894) als „Selbst-, Situations- und Beziehungsdefinitionen“ definiert, die Menschen zumeist unbewusst und in der Form von Routinen der Alltagsbewältigung entwickeln.

Um die Mechanismen des Entstehens pädagogischer Identität verstehen zu können, ist in diesem Zusammenhang der Hinweis wichtig, dass sich im Laufe einer Berufsbiographie nicht nur die Inhalte einer Teilidentität ändern können, sondern auch die hierarchischen Beziehungen der Bedeutsamkeit der Teilidentitäten untereinander. So ist es möglich, dass in einer bestimmten Lebensphase ein Professioneller beispielsweise bestimmte kognitive Standards als seinen zentralen Bezugspunkt wählt, um die ihm begegnenden Rollenkonflikte aufzulösen. Hingegen kann dieselbe Person einige Jahre später überwiegend emotionale Vermeidungsstrategien favorisieren, mittels derer sie denselben Typus von Rollenkonflikten bewältigt.

Mit Blick auf das vorliegende Problem der lern- und identitätstheoretischen Präzisierung der biographischen Lernprozesse von Berufsschullehrenden lässt sich folgern, dass durch die Aktivierung des biographischen Potenzials einer Lehrkraft solche identitätsrelevanten Modi der Selbstwahrnehmung aktiviert werden, in denen sie ihrer kognitiven, sozialen, emotionalen und produktorientierten Teilidentitäten bewusst wird. Biographische Lernprozesse von Lehrenden ereignen sich somit nicht nur als eine Reflexion der kognitiven Lösungsstrategien alltäglicher Rollenkonflikte, sondern es sind Vorgänge, in denen einer Lehrkraft z. B. bewusst wird,

- welchen Einfluss bestimmte Personen des Lehrkörpers oder der Schülerschaft auf ihr Selbsterleben eingenommen haben und inwieweit die Fremdeinschätzungen durch ‚die Anderen‘ zu einer Identitätsarbeit provoziert haben oder
- welche Emotionen bei den Beteiligten im Spiel gewesen sind, welche Mechanismen der Verarbeitung sich im Laufe bestimmter Phasen ‚eingependelt‘ haben und inwieweit sie selbst emotional begründete Vermeidungsstrategien entwickelt hat.

3.2 Relationen der Vergegenwärtigung der eigenen Identität

Mit der Entwicklung verschiedener Teilidentitäten eines Menschen ist noch nicht derjenige Prozess beschrieben, in dem dieser Mensch sich selbst als ein in allen Lebenssituationen kontinuierliches und kohärentes Individuum erfährt. STRAUS/HÖFER vertreten die Auffassung, dass im Zuge der situativen Selbstthematisierungen und dem Entstehen seiner Teilidentitäten das Subjekt einen „Grundmodus des Relationalen“ (1997, 285) anwendet:

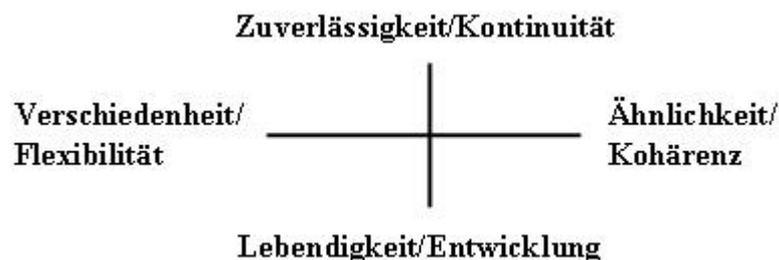


Abb. 1: „Zweidimensionales Schema von Kohärenz/ Kontinuität“ (STRAUS/HÖFER 1997, 286)

Identitätsentwicklung ist ein Prozess der Integration verschiedener Teilidentitäten, wobei diese Integration mit Blick auf das Herstellen von Kontinuität und Kohärenz vier unterschiedliche Arten der Selbstreflexivität beinhaltet:

„(a) *Zuverlässigkeit/Kontinuität*: Ich bin so, wie ich früher war; ich kann mich darauf verlassen, dass ich mich in ähnlichen Situationen ähnlich verhalten werde; andere können sich darauf verlassen, dass ich ...

(b) *Lebendigkeit/Entwicklung*: Ich entwickle mich weiter, ich bin lebendig, ich reagiere auf neue Situationen nicht mit den gleichen Schemata.

(c) *Ähnlichkeit/Kohärenz*: Mein Verhalten in verschiedenen Situationen ähnelt sich, es lassen sich situationsübergreifende Muster erkennen.

(d) *Verschiedenheit/Flexibilität*: Mein Verhalten in ähnlichen Situationen ist unterschiedlich, ich habe unterschiedliche Muster für gleiche Situationen“ (STRAUS/ HÖFER 1997, 286).

Bezieht man diese Relationen der Selbstthematization auf die biographischen Lernprozesse der Lehrkräfte, dann wird ersichtlich, dass:

- Identitätsarbeit von Professionellen davon abhängig ist, inwieweit es den Professionellen gelingt, auf die Voraussetzungen, Prozesse und Resultate des Herstellens von Kontinuität und Kohärenz ihres Selbsterlebens als Professioneller zu reflektieren. Hierbei ist es von großer theoretischer Bedeutung, dass diese Identitätsarbeit nicht dichotom gedacht werden darf (etwa als ‚Kontinuität-Ja / Kontinuität-Nein‘). Die von STRAUS/ HÖFER vorgestellten Relationen verstehe ich als Orientierungspfade der Selbstreflexion eines Menschen, wobei im Falle pädagogischer Identität die Fragen wichtig werden, (1) wie ausdifferenziert, (2) wie tiefgehend und (3) wie valide diese Reflexionen von einem Professionellen tatsächlich durchgeführt werden.
- das biographische Lernen der Professionellen Differenzerfahrungen voraussetzt. Als Differenzerfahrungen gelten in diesem Zusammenhang all diejenigen Erlebnisse, in denen eine Lehrkraft mit den alternativen Teilidentitäten professionsrelevanter Bezugspersonen konfrontiert wird, und zwar so, dass deren Sinnmuster oder Handlungsstrategien verdeutlichen, dass man selbst ‚anders‘ ist. Solche Differenzerfahrungen können zu einer Aktivierung des biographischen Potenzials führen, wobei zunächst irrelevant ist, ob die bestehenden Teilidentitäten abgewandelt werden oder bestehen bleiben.

Die sozialpsychologische Identitätsforschung hat mehrere Ansätze hervorgebracht, in denen analysiert wird, warum und auf welche Art und Weise Menschen zur Veränderung bestehender Teilidentitäten veranlasst werden. Als plausibel erscheinen mir diejenigen Theorien, in denen die sogenannten „Feedbackschleifen zweiter Ordnung“ (bspw. BURKE 1991) als Erklärungsparameter herangezogen werden. Die Grundidee besteht darin, dass Akkomodationen bzw. Differenzerfahrungen von einem Individuum nicht nur bewusst wahrgenommen, sondern darüber hinaus auch als unnormal, irritierend und belastend angesehen werden, so dass ein Betroffener nicht nur ‚das Andere‘/ ‚den Anderen‘, sondern auch sich selbst in Frage stellt. Es sind gerade solche Differenzerfahrungen, die als der Ausgangspunkt für pädagogische Identitätsentwicklungsprozesse fungieren.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Ergebnisse aktueller bildungstheoretischer Diskurse hinweisen, die sich durchaus als kompatibel mit den hier vorgetragenen Thesen zur Differenzerfahrung erweisen. WINFRIED MAROTZKI (2006, 61) definiert Bildungsprozesse als Reflexionsmodi der Selbst- und Weltreferenzen eines Menschen. Aufschlussreich ist

die hierbei von MAROTZKI vorgenommene Ausdifferenzierung von Selbst- und Weltreferenz in jeweils diachrone und synchrone Reflexionsformate. Mit diachronen Reflexionsformaten meint er „die Initiierung historischer Sinnbildungsprozesse“ (ders., 65), die er wie folgt erläutert: „Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu [...] Identität ist eine geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbsterzählung einer Person präsentiert wird [...] Was machen wir beispielsweise, wenn wir einen neuen Partner kennen lernen? Biographietheoretiker sagen: Wir setzen Prozesse der Biographisierung frei. Sie meinen damit: Wir erzählen uns gegenseitig Geschichten; viele Geschichten, die vielleicht alle – als Patchwork – die Geschichte unseres Lebens darstellen. Wir werden von der geheimen Hoffnung getrieben, unsere Geschichten mit denen unseres (künftigen) Partners zu synchronisieren, um auf diese Weise zu erproben, ob sich auch unsere Lebenswege synchronisieren lassen“ (ders., 65).

Als synchrone Reflexionsformate bezeichnet MAROTZKI solche Lernprozesse, in denen Menschen in der Form der Differenz gegenüber ‚den Anderen‘ sich selbst überhaupt erst verstehen können bzw. genauer formuliert: „Bildung, in diesem Sinne verstanden, wäre dann das Antworten auf die Infragestellungen meiner selbst durch den Anderen“ (2006, 66).

In diesem Sinne lässt sich die Bedeutung biographischer Lernprozesse für das Entstehen pädagogischer Identität so umschreiben: Erst dann, wenn eine Lehrkraft über ihre lebensgeschichtlich entstandenen Teilidentitäten erzählen kann, die sie als Professioneller im und durch den Beruf entwickelt hat, dann wird sie sich selbst und anderen gegenüber als ein Jemand mit pädagogischer Identität erkennbar. Das, worüber erzählt werden kann, sind dann

- die für das pädagogische Selbsterleben und Handeln relevanten kognitiven, sozialen, emotionalen und produktorientierten Teilidentitäten und
- die Wandlungsprozesse dieser Teilidentitäten.

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die bis hierher beschriebenen Lernprozesse (gemeint sind die Feedbackschleifen zweiter Ordnung) mittels biographieorientierter Kategorien weiter ausdifferenziert werden können: Biographische Lernprozesse führen dazu, dass bspw. ein Erzähler seine Berufsbiographie in Phasen/Etappen der Entwicklung seiner Teilidentitäten aufordnet. Hierbei gewinnt er Distanz zu sich selbst, indem er seine aktuell für ihn bedeutsamen Sinnmuster relativiert und eine Differenz erfahrung gestaltet, die nicht von anderen, sondern von ihm selbst vorgenommen wird. Er kann darüber berichten, wann und warum er sich um den Posten des Abteilungsleiters in seiner Schule beworben hat und inwieweit er dadurch bestimmten Alltagssituationen entfliehen wollte. Dabei könnte sichtbar werden, dass die ‚Strategie Abteilungsleiterposten‘ vor allem dazu diente, sich innerhalb des Kollegiums besser positionieren zu können, um seinen eigenen Wünsche zur Umsetzung bestimmter pädagogischer Ziele näher zu kommen. Das Erzählen einer solchen Entscheidung kann somit ein Indiz dafür sein, dass sich in dieser Lebensphase des Erzählers ein Wandel bestimmter Teilidentitäten vollzogen hat.

Im anschließenden Abschnitt werden die bisherigen Ergebnisse der Analyse systematisiert.

4 Eine Theorie über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen

Es wurde gezeigt, dass in Berufsbiographien eine spezifische Konstellation des Verhältnisses von Subjektivität und Institution erzeugt wird. Dabei werden die entwickelten Teilidentitäten eines Lehrenden, dessen biographische Lernprozesse und die bestehenden institutionalisierten Paradoxien des Handlungsfeldes einander verschränkt, so dass letztlich ein höherstufiges subjektives Reflexionsformat entsteht: die pädagogische Identität.

Eine entscheidende Funktion können hier die biographischen Lernprozesse der Lehrkräfte einnehmen. Biographisches Lernen konstituiert insoweit pädagogische Identität, weil mit der Aktivierung des biographischen Potenzials eine besondere Sichtweise auf die eigene Verwobenheit mit den institutionalisierten Rahmenbedingungen eingenommen wird, so dass die Professionellen sich ihrer eigenen berufsbiographischen Wandlungsprozesse bewusst werden können. Zusammengefasst lässt sich der Zusammenhang zwischen pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen wie folgt skizzieren:

1. Eine Lehrkraft nimmt permanent in ihrem Berufsalltag **Rollenkonflikte** wahr, die sie verarbeiten muss. Diese Rollenkonflikte sind Manifestationen professionstypischer **Paradoxien** und fungieren als Schnittstelle zwischen Subjekt und Institution (bzw. verschiedensten institutionalisierten Rollenanforderungen). Die entstehenden **Freiheitsgrade** des Rollenhandelns können seitens des Lehrenden unterschiedlich genutzt werden. Die situative Wahrnehmung und Verarbeitung der Rollenkonflikte erfolgt entlang der vier **Modi der Selbstthematisierung** (kognitiver, sozialer, emotionaler und produktorientierter Modus).
2. Im Laufe der Berufsbiographie entstehen im Rahmen eines Modus der Selbstthematisierung unterschiedliche **Teilidentitäten**, die man als verdichtete, routinisierte Selbstthematizierungen bzw. als **Standards** bezeichnen muss. Dabei handelt es sich um Definitionsschemata, wie man sich selbst, Situationen oder auch Beziehungen interpretiert. So kann bspw. im sozialen Standard in einer bestimmten Lebensphase auch eine spezifische Teilidentität der sozialen Selbstthematisierung entstehen. Diese Teilidentität kann sich berufsbiographisch in ihrem Inhalt wandeln. Voraussetzung hierfür sind solche Lernprozesse, die man als **Feedbackschleifen zweiter Ordnung** bezeichnet.
3. Es besteht nicht nur die Möglichkeit der Änderung des Inhalts einer Teilidentität, sondern auch hinsichtlich der **hierarchischen Aufordnung** der vier Teilidentitäten untereinander (also der kognitiven, sozialen, emotionalen und produktorientierten Teilidentitäten). Die Berufsbiographie kann somit im Sinne eines nicht-teleologischen Phasenmodells analysiert werden, wobei in jeder Phase unterschiedliche Konfigurationsmuster der hierarchischen Über- und Unterordnung der Bedeutsamkeit einzelner Teilidentitäten vorherrschen.

4. **Pädagogische Identität** ist das Resultat solcher Lernprozesse, in denen das biographische Potenzial einer Lehrkraft aktiviert wird. So kann **biographisches Lernen** die lebensgeschichtlichen Wandlungen der Teilidentitäten bewusst werden lassen. Eine Lehrkraft kann erkennen, inwieweit es überhaupt unterschiedliche Entwicklungsphasen innerhalb eines Standards der Selbstthematisierung und der hierarchischen Beziehungen zwischen den Teilidentitäten gegeben hatte. Ihr können die Voraussetzungen und Prozesse bewusst werden, wie sich Kohärenz und Kontinuität ihrer pädagogischen Selbstbildnisse verfestigt haben.

In Abbildung zwei soll das Resultat biographischer Lernprozesse verdeutlicht werden. Die kleinen Kreise mit den Bezeichnungen „t1“ bis „t3“ stehen dabei für die in einem beruflichen Lebensabschnitt etablierten Konfigurationsmuster der vier Teilidentitäten bzw. der vier Standards der Selbstthematisierung („emotionale Standards“ etc). Im Zentrum jeder Phase stehen die von einer Lehrkraft wahrgenommenen situativen Rollenkonflikte, zu deren Aufarbeitung sie genau jene Standards der Selbstthematisierung in einem bestimmten Lebensabschnitt (z. B. „t1“) routinisiert hat. Die Ziffern in Klammern, wie z. B. „(1)“, stehen für den Stellenwert, den dieser Standard für eine Person in dieser Lebensphase eingenommen hat. Wie zuvor erläutert wurde, kann sich dieser Stellenwert in verschiedenen Lebensabschnitten ändern. Der große Kreis („Reflexion berufsbio-graphisch entstandener Teilidentitäten“ im Zeitabschnitt „t4“) steht für biographische Lernprozesse, in denen die Lehrkraft mittels diachroner und synchroner Reflexionsformate sich der eigenen Phasen der Identitätsentwicklung nachträglich bewusst wird und die Verschiedenheit der sich wandelnden Sinnmuster der Selbstthematiesierung versteht (die Wandlungsprozesse werden symbolisiert durch die dicken Pfeile). Erst jetzt, wenn sie also diese Konfigurationstypen voneinander abgrenzen kann, entsteht ein Verständnis des Selbst, das ich als pädagogische Identität bezeichnen möchte.

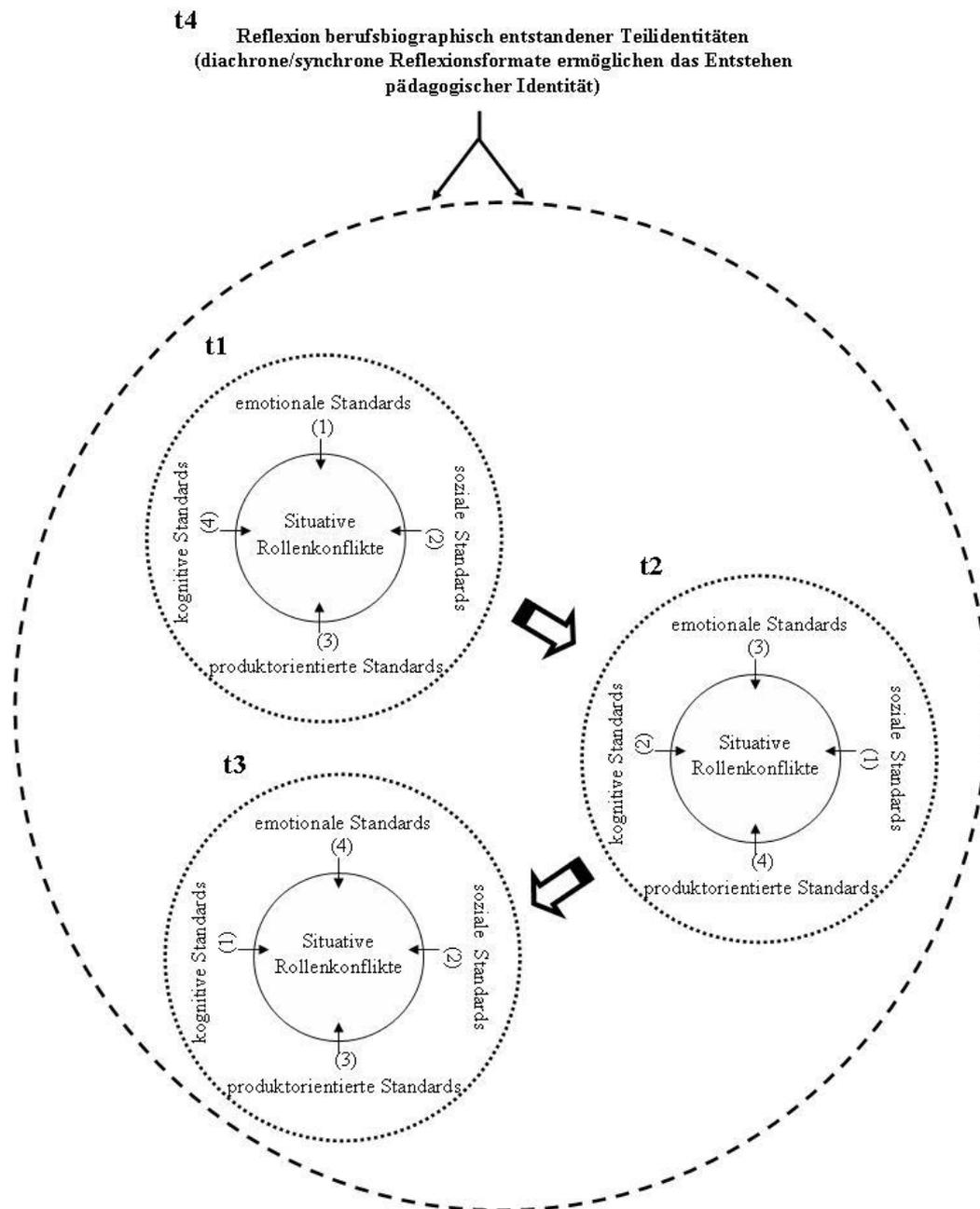


Abb. 2: Pädagogische Identität als das Resultat biographischen Lernens

Es ist zu beachten, dass solche biographischen Lernprozesse sich nicht nur innerhalb eines bestimmten ‚Zeitfensters‘ vollziehen können (die Angabe „t4“ sollte nicht in diesem Sinne verstanden werden) – biographisches Lernen ist ein lebensbegleitender Reflexionsmodus.

Im abschließenden Teil dieses Beitrages wird versucht, hochschuldidaktische Konsequenzen aus der dargelegten Theorie über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen zu ziehen. Es wird erörtert, inwieweit in der universitären Phase der Lehrerausbildung für biographische Lernprozesse und biographisches Potenzial sensibilisiert werden kann und auch, inwieweit durch die Entwicklung narrativer Kompetenz bei

Lehramtsstudierenden ein Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Identität geleistet werden könnte.

5 Entwicklung pädagogischer Identität in der universitären Lehrerbildung?

JOHANNES WILDT findet für seinen Beitrag zum Thema „Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung [...]“ einen Einstieg ins Thema, wie er auch für dieses Kapitel besser eigentlich nicht gelingen kann: „Als mein akademischer Lehrer, Theodor Schulze aus Bielefeld, seine Abschiedsvorlesung hielt, stand für mich im Zentrum seiner Aussagen die Einsicht, in seinen Lehrveranstaltungen als Didaktiker zumeist genau das Gegenteil von dem getan zu haben, worüber er geredet habe“ (WILDT 2000, 171). Dieses freimütige Selbstbekenntnis eines des renommiertesten Vertreters der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bringt den hier zu erörternden Sachverhalt auf den Punkt: Biographisches Lernen wird nicht in der Form einen Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Identität leisten, wenn nur die Theorie des biographischen Lernens als Gegenstand universitärer Lehrveranstaltungen vermittelt wird.

Auf den ersten Blick kann man auf Grund der Thesen in Teil vier geneigt sein zu vermuten, dass pädagogische Identität dann und nur dann entwickelt werden kann, wenn eine Lehrkraft bereits Berufserfahrung gesammelt hat, auf die sie reflektieren kann. Diese mögliche Schlussfolgerung ist meines Erachtens nicht ganz richtig. Vielmehr kann die universitäre Lehrerbildung auch zur Entwicklung pädagogischer Identität einen nicht zu unterschätzenden Beitrag leisten: Sie kann für biographisches Lernen und das eigene biographische Potenzial sensibilisieren und sie kann die Entwicklung narrativer Kompetenz maßgeblich fördern.

5.1 Sensibilisierung für biographisches Lernen und für das eigene biographische Potenzial

Studierende entwickeln im Verlaufe ihres Studiums viele Routinen: Studierende lassen sich (wie viele ihrer Dozenten) darauf ein, ihre Referate wie eine Vorlesung zu gestalten; sie organisieren Lernpartnerschaften, um mit bekannten Kommilitonen möglichst viele Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen zu können und sie verfassen Abschluss- und Hausarbeiten dozentenadäquat, d. h. sie schreiben ihre Arbeiten so, was sie unterstellen, das der jeweilige Dozent von ihnen erwartet. Positiv gewendet bedeutet dies: Studierende haben vielfältige Möglichkeiten, auch im Studium durch biographische Lernprozesse eine Distanz gegenüber den Routinen ihrer eigenen Lernprozesse herzustellen, die sie in ihrem unmittelbaren sozialen Handlungsumfeld entwickelt haben. Damit ist die Grundvoraussetzung gegeben, dass auch angehende Berufsschullehrende pädagogische Identität aufbauen können. Damit die Studierenden biographisch lernen, ist jedoch nicht deren theoretische Einsicht in die Abläufe des biographischen Lernens, sondern das Erleben seiner Vorteile und der hilfreichen Techniken notwendig. Das bedeutet, dass das Lernen des biographischen Lernens in der Universität ein Erfahrungslernen sein sollte, das für einen reflexiven Umgang mit den eigenen pädagogischen Selbstreferenzen und damit für das eigene biographische Potenzial sensibilisiert. Erfah-

rungslernen kann sich dann auf Zweierlei beziehen: Zum einen auf das Miterleben des biographischen Lernens eines Anderen, was bspw. dann der Fall sein könnte, wenn ein Dozent die Seminarkonzeption mitten im Semester auf Wunsch der Teilnehmer hin umstellt und dabei erörtert, dass er „so, wie in der gemeinsamen Diskussion in der vergangenen Woche eigentlich noch nie richtig darüber nachgedacht hatte“. Zum anderen kann für biographisches Lernen dann sensibilisiert werden, wenn ein Studierender seine eigenen Gewohnheiten reflektiert, bspw. dann, wenn er ein Feedback bekommt, in dem die Art und Weise, wie er sich auf Referate vorbereitet, hinterfragt wird.

5.2 Entwicklung narrativer Kompetenz

Biographisches Lernen beruht auf der Fähigkeit eines Menschen, sich selbst erzählen zu können. Narrative Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft eines Menschen, „Geschichten erzählen und erzählte Geschichten verstehen zu können“ (STRAUB 2000, 140). Das „Sich-selbst-Erzählen“ ist dabei als eine bestimmte aktive, konstruierende Leistung von Selbstthematisierungen des Erzählers auszulegen, die er im Medium der Sprache entlang der für die Erzählung relevanten biographischen Abschnitte zu einer konsistenten Erzählung zusammensetzt. JÜRGEN STRAUB (2000, 146) verweist auf u. a. drei Merkmale einer erzählten Geschichte, die somit auch relevant für narrative Kompetenz sind:

- Erzählte Geschichten sind organisierte Zusammenstellungen von Ereignissen durch den Erzähler. Das zentrale Organisationsprinzip ist hierbei das Herstellen von Kohärenz, was in diesem Kontext bedeutet, dass die ausgesuchten Ereignisse in einer sinnhaften Beziehung zueinander stehen. Mit Blick auf die Entwicklung pädagogischer Identität in der Lehrerausbildung wäre narrative Kompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft eines Studierenden, das Entstehen der eigenen, pädagogisch relevanten Selbstthematisierungen (kognitiv, sozial, emotional und produktorientiert, siehe 3.1) so erzählen zu können, dass ein in sich schlüssiges Bild entsteht, wie und warum er sich so entwickelt hat.
- Erzählte Geschichten versuchen, den Zuhörer zu involvieren, ihn „am dramatischen Gang der Dinge emotional teilhaben zu lassen“ (STRAUB 2000, 146). Für die Entwicklung pädagogischer Identität in der Universität würde dies bedeuten, dass durch eine gut erzählte pädagogische Lebensgeschichte die Zuhörer sich partiell wiedererkennen und dadurch zur Selbstreflexion aufgefordert werden können. Erzähler erzeugen Identifikationen und Differenzenerfahrungen, sie können irritieren, stören, Routinen bewusst werden lassen.
- Erzählte Geschichten orientieren sich am einfachsten Aufbau eines klassischen Dramas, sie enthalten einen Anfang, eine Mitte und ein Ende. Wichtig hier ist die Funktion der Mitte einer biographischen Erzählung: „sie repräsentiert die Erfahrung von Kontingenz, etwas Überraschendes oder Ungewöhnliches, ein unerwartetes Ereignis, eine Krisis oder Komplikation, einen Einbruch in die Normalität, einen Planbruch oder dergleichen mehr“ (ders., 149). Narrative Kompetenz im Kontext pädagogischer Identitätsentwicklung in der Hochschule bedeutet, dass ein Studierender ein Gespür für solche biographischen Krisen

erhält und dass er über solche Krisen, die bei ihm selbst zur Veränderung pädagogischer Einstellungen geführt haben, in der Form eines „Vorher-Nachher“ berichten kann.

Die beiden erörterten Zielsetzungen hängen zusammen, jedoch ist meines Erachtens die Sensibilisierung für biographisches Lernen die Grundvoraussetzung dafür, dass sich narrative Kompetenz entwickeln kann. Es würde wenig Sinn machen, ein Seminar über „Narrative Kompetenz“ durchzuführen, wenn die Studierenden nicht zuvor auf ihr eigenes biographisches Potenzial gestoßen und für biographisches Lernen sensibilisiert worden sind. In gewisser Weise würde dies bedeuten, dass man die Methode ohne einen Inhalt vermitteln würde, was gerade vor dem Hintergrund der angesprochenen Nähe zum Erfahrungslernen als grundlegend falsch bezeichnet werden muss. In diesem Sinne lässt sich die Grundidee einer Ziel-taxonomie der Entwicklung pädagogischer Identität in der universitären Lehrerbildung wie folgt ausdrücken: Erst für biographisches Lernen und für biographisches Potenzial sensibilisieren, dann narrative Kompetenz entwickeln.

5.3 Maßnahmen zur Förderung pädagogischer Identität in der universitären Lehrerbildung

Welche Maßnahmen sind besonders geeignet, um für biographisches Lernen/eigenes biographisches Potenzial zu sensibilisieren und narrative Kompetenz zu entwickeln? An dieser Stelle will ich in der gebotenen Kürze nur stichwortartig Vorschläge unterbreiten, die jedoch den Vorteil haben, mit verhältnismäßig geringem Aufwand einen hohen Nutzen erzielen zu können:

Didaktische Metakomentierung kennzeichnet sich dadurch aus, dass ein Dozent von Zeit zu Zeit die didaktisch-methodische Konzeption seiner Lehrveranstaltung gelegentlich kommentiert und sie in einem (seinerseits ernsthaft gemeinten) Diskurs offen zur Disposition stellt. JOHANNES WILDT (2000, 176) umschreibt seine Erfahrungen damit wie folgt: „Ich pflege damit nicht nur das, was das wissenschaftliche Metier eines Didaktikers ist, nämlich Begründungswissen zu liefern, sondern helfe Studierenden gleichzeitig, didaktische Metakognitionen aufzubauen, d.h. Wissen über die Anwendungen didaktischen Wissens auf pädagogische Situationen“. Metakomentierung kann jedoch noch einen Schritt weiter gehen: Wenn ein Dozent gemeinsam mit den Studierenden nicht nur die Routine der allwöchentlichen Methode außer Kraft setzt, sondern auch erzählt, warum er ausgerechnet jetzt dazu kommt, diese Methode in Frage zu stellen, dann sensibilisiert er damit zugleich für typische Anlässe pädagogischer Selbstreflexion.

Feedback-Kultur und kollegiale Beratung bei Referaten sind Möglichkeiten, Referate nicht nur als einen Weg der Vermittlung fachlichen Wissens zu nutzen, sondern als eine Chance, Lehramtsstudierenden widerzuspiegeln, wie andere sie in ihrer Rolle als Wissensvermittler wahrnehmen. Dieser Ansatz ist selbstverständlich nicht neu, jedoch möchte ich darauf hinweisen, dass es sich bei den initiierten Lernprozessen nicht nur um eine Weiterentwicklung methodischer Metakognition handelt: Konstruktive Feedbacks signalisieren den Teilnehmern, dass pädagogisches Handlungswissen nicht sakrosankt ist – Methodenkenntnis

und die Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit des Handelnden gehören essenziell zusammen, weshalb auch Feedbacks enge Bezüge zur Sensibilisierung für biographisches Potenzial aufweisen. Mir erscheint in diesem Kontext auch das Verfahren der kollegialen Beratung als ein insbesondere für die Phase der schulpraktischen Studien sinnvolle Variante des systematisierten Feedbacks zu sein (siehe dazu den Ansatz von BEATRIX WILDT 2000, 231 ff.).

Tagebücher in Kombination mit **Mentoring-Konzepten** sind eine weitere Möglichkeit, die narrative Kompetenz bei Studierenden zu entwickeln. So werden seit längerer Zeit im Rahmen von schulpraktischen Studien an diversen Hochschulen die Studierenden aufgefordert, ein Lerntagebuch zu erstellen. Ziel ist u. a., dass Studierende dokumentieren, inwieweit das neue Wissen und ihr bestehendes Selbstverständnis als Pädagoge assimilieren bzw. akkomodieren. Ein elaborierter Ansatz findet sich bei GLÄSER-ZIKUDA (2007).

In diesem Beitrag habe ich versucht, die Grundzüge eines lerntheoretisch begründeten Verständnisses pädagogischer Identität zu entwickeln. Ich habe dabei in Teil eins zunächst Bezug genommen auf das „cogito-Argument“ RENÉ DESCARTES (Ich denke, also bin ich). Im Kontext des hier erörterten Zusammenhanges zwischen pädagogischer Identität und biographischem Lernen muss es eigentlich richtig heißen: Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich.

Literatur

ARNOLD, R. (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 Jg., Nr. 6, 893-912.

BURKE, J. P. (1991): Identity Process and Social Stress. In: American Sociological Review, 56, 836-849.

DAUSIEN, B. (2002): Biographie und/ oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: KRAUL, M./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, 65-91.

DESCARTES, R. (1994): Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. (Erstmals veröff. 1641). Übers. und hrsg. v. BUCHENAU, A., Hamburg.

ECARIUS, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 91-108.

GLÄSER-ZIKUDA, M. (2007): Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 38. Jg., H. 1, 43-57.

GUDJONS, H./ PIEPER, M./ WAGENER, B. (1999): Auf meinen Spuren: das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg.

HABERMAS, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a. M., 118-193.

HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 521-569.

HUSSERL, E. (1995): Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie. (Erstmals veröff. 1931). Hrsg., eingeleitet und mit Registern versehen von STRÖKER, E., Hamburg.

KELL, A.: (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 369-397.

KEUPP, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: KEUPP, H./ HÖFER, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M., 11-39.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KURTZ, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

LUHMANN, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

MADER, W. (1989): Autobiographie und Bildung. Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography. In: HOERNING, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Opp., 145-154.

MAROTZKI, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, 59-70.

MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim:.

SCHÜTZE, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: HELSPER, W/ KRÜGER, H.-H./ RABEKLEBERG, U. (Hrsg.): Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), H. 1/2000, 49-96.

SCHÜTZE, F. u. a. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, W. u. a. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, 333-377.

SCHULZE, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 35-57.

STRAUB, J. (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: HOERNING, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 137-163.

STRAUS, F./ HÖFER, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: KEUPP, H./ HÖFER, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M., 270-307.

UNGER, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster, New York, München, Berlin (in Druck).

VOß, G. G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, R./ KEISER, G./ UNGER, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. Bielefeld, 60-76.

WILDT, B. (2000): Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In: BAYER, M. u. a.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbronn/Obb., 226-238.

WILDT, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: BAYER, M. u. a.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbronn/Obb., 171-182.

Der Autor:



Dr. phil. TIM UNGER

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: [tim.unger \(at\) ovgu.de](mailto:tim.unger@ovgu.de)

Homepage: www.timunger.de