

ZBBS-Buchreihe

Studien zur qualitativen Bildungs-,
Beratungs- und Sozialforschung.

Alexander Schnarr

Berufsschullehrkräfte
aus China und ihre
professionellen Orientierungen

Verlag Barbara Budrich



Studien zur qualitativen Bildungs-,
Beratungs- und Sozialforschung

ZBBS-Buchreihe
herausgegeben von

Werner Fiedler
Jörg Frommer
Werner Helsper
Heinz-Hermann Krüger
Ursula Rabe-Kleberg
Fritz Schütze

Alexander Schnarr

Berufsschullehrkräfte
aus China und
ihre professionellen
Orientierungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0761-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0916-8 (eBook)

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Angela Zerfaß, Leverkusen

Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Dietmar Frommberger für seine umfassende, immer verbindliche und stets konstruktive Unterstützung in allen Phasen des Arbeitsprozesses, die zur Erstellung dieser Dissertationsschrift geführt haben.

Ebenfalls herzlich bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Marianne Friese, bei Dr. Sigrid Heinicke und bei Prof. Dr. Klaus Jenewein, die mir auf allen meinen beruflichen Stationen stets die notwendigen Freiräume gegeben haben, um mein Dissertationsprojekt kontinuierlich weiter verfolgen und zum Abschluss bringen zu können.

Prof. Dr. Christine Wiezorek und Prof. Dr. Fritz Schütze vielen Dank für die Möglichkeit der Mitarbeit in ihren Forschungswerkstätten und -kolloquien und für die zahlreichen Gelegenheiten, mein Projekt und mein Datenmaterial einbringen und diskutieren zu dürfen.

Darüber hinaus gebührt mein Dank Dr. Erika Gericke, Silke Kassebaum und Martina Hoffmeister für die vielen gemeinsamen Interpretationsrunden, die weit über die reine Materialarbeit hinaus eine wichtige Unterstützung während des gesamten Promotionsprozesses darstellten.

Bei meiner Familie und meinen Freunden bedanke ich mich für die Geduld, das Verständnis und die Unterstützung in all der Zeit.

Zu guter Letzt gebührt mein herzlicher Dank allen Lehrerinnen und Lehrern, die sich an meinem Forschungsprojekt beteiligten und mit ihrer Bereitschaft, tiefe und umfassende Einblicke in ihr Tätigkeitsfeld zu gewähren, die vorliegende Arbeit überhaupt erst ermöglicht haben.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	xii
-----------------------------------	------------

Tabellenverzeichnis	xiii
----------------------------------	-------------

1 Einleitung.....	1
1.1 Entstehungshintergrund der Arbeit.....	1
1.2 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	2
1.3 Aufbau der Arbeit	4
2 Professionalität von (Berufsschul-)Lehrkräften als Forschungsgegenstand.....	7
2.1 Was bedeutet ‚Professionalität‘? – Begriffsklärung	7
2.1.1 ‚Professionalität‘ im alltagstheoretischen Verständnis	7
2.1.2 ‚Profession‘ – ‚Professionalisierung‘ – ‚Professionalität‘ im wissenschaftlichen Verständnis.....	8
2.1.2.1 ‚Klassisches‘ vs. ‚modernes‘ Professionsverständnis.....	8
2.1.2.2 Reflexives Verständnis von ‚Profession‘ – ‚Professionalität‘ – ‚Professionalisierung‘	10
2.1.3 Professionalität und der LehrerInnenberuf – pädagogische Professionalität	12
2.1.4 ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionalität‘ im Gegenstandsbereich der beruflichen Bildung.....	16
2.1.5 Begriffsverständnis für die vorliegende Studie	17
2.2 Stand der Forschung	19
2.2.1 LehrerInnenprofessionalität und LehrerInnenhandeln	19
2.2.2 Professionalität in der beruflichen Bildung.....	21
2.2.3 Professionalität in der Berufsbildung im internationalen Kontext	25
2.2.4 LehrerInnenhandeln und LehrerInnenprofessionalität in der VR China.....	26
2.3 Forschungsdefizite	27
2.4 Fokus der Studie	28

3	Darstellung des Forschungsfeldes	31
3.1	Berufliche Bildung in der VR China	31
3.2	(Berufsschul-)LehrerInnenbildung in der VR China	35
4	Forschungsleitende Annahmen: Ableitung von Strukturbedingungen professionellen LehrerInnenhandelns in der beruflichen Bildung der VR China	41
5	Datenerhebung	47
5.1	Informationen zum Forschungsprozess	47
5.2	Durchführung von Gruppendiskussionen im Rahmen der Studie	52
5.3	Methodische Reflexion I: Arbeiten mit Übersetzungen in der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung.....	54
6	Dimensionale Analyse zweier Gruppendiskussionen	59
6.1	Zielsetzung und Vorgehensweise	59
6.2	Analyse Gruppendiskussion ‚Intro‘	60
6.2.1	Informationen zu den Diskussionsteilnehmern und der Erhebungssituation	60
6.2.2	Inhalte/Themen der Gruppendiskussion.....	62
6.2.3	Dimensionierung und theoretische Anschlüsse.....	67
6.3	Analyse Gruppendiskussion ‚Wasser‘	71
6.3.1	Informationen zu den DiskussionsteilnehmerInnen und Informationen zur Erhebungssituation	71
6.3.2	Inhalte/Themen der Gruppendiskussion.....	73
6.3.3	Dimensionierung und theoretische Anschlüsse.....	77
6.4	Vergleichende Betrachtung beider Gruppendiskussionen.....	82
6.5	Zusammenfassung	85
7	Datenauswertung	87
7.1	Mögliche Auswertungsmethoden für das erhobene Material	87
7.2	Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode.....	91
7.2.1	Theoretischer und methodologischer Hintergrund.....	91
7.2.2	Begründung der Methodenwahl	92

7.2.3	Vorgehensweise bei der Auswertung	93
8	Ergebnisdarstellung	99
8.1	Ergebnisebene 1: Einzelfallportraits	99
8.1.1	Gruppe ‚Tao‘	99
8.1.1.1	Differenzierung Forscher – Beforschte/ WeiterbildungsteilnehmerInnen – Dozent – „Möchten wir ihm das erklären?“	99
8.1.1.2	Reflexionskatalysator Weiterbildung – „Eigentlich benutzen wir in unserem normalen Unterricht auch viele solcher Methoden“	101
8.1.1.3	Der Tradition (noch) verpflichtet – „eigentlich sind wir noch der Meinung“	106
8.1.1.4	Stellvertretende Deutung und die Funktion als Signifikante Andere – „Es ist unser Anliegen, dass unsere eigenen Schüler ein gutes Leben führen“	110
8.1.1.5	Erfolgreiche Unterrichtsarbeit: methodenadäquate gruppenbezogene Fallarbeit und Praxiswissen – „unsere Unterrichtsobjekte“	114
8.1.1.6	Fehlstellen- und Defizitorientierungen – „Es mangelt uns daran“	117
	Analytische Abstraktion	120
8.1.2	Gruppe ‚Intro‘	122
8.1.2.1	‚Stigma‘ der Berufsbildung und des BerufsschullehrerInnenberufs – „Der Berufsschule schmeichelt gar keiner“	122
8.1.2.2	Tradition und Moderne – „DER LETZTE WEG für einen kompetenten und gebildeten Mann ist, als Lehrer zu arbeiten“	126
8.1.2.3	Praxiserfahrung und Praxisbezug – Die Lehrer von der Uni „erzählen immer inhaltslos“	132
8.1.2.4	‚Systemische Defizitorientierung‘	135
8.1.2.5	Didaktische Orientierungen	137
8.1.2.6	(Sich verändernde) Rahmenbedingungen der LehrerInnentätigkeit	139
8.1.2.7	Metaebene: Forscher-Beforschten-Diskurs und Bezug- nahme auf die Weiterbildung in Deutschland	141
	Analytische Abstraktion	143

8.1.3	Gruppe ‚Wasser‘	144
8.1.3.1	„Dienstleister des gesellschaftlichen Wandels“ – „solchen Reformen und Veränderungen müssen wir uns auch anpassen“	144
8.1.3.2	Kooperation als ‚gesellschaftlicher Modus Operandi‘ – „mit nur [...] einer Hand kann man nicht LAUT KLATSCHEN“	147
8.1.3.3	Ambivalenzen auf der Ebene der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung – „IM FREIEN [...] ist die Atmosphäre am besten“	150
8.1.3.4	Disziplinierung und Offenheit im Unterricht als Spannungsfeld professionellen LehrerInnenhandelns – „wir müssen die Schüler kontrollieren“	158
8.1.3.5	Die ideale Berufsschullehrkraft in qualifikatorischer und gesellschaftlicher Hinsicht – „ein KÜNSTLER, ein LITERAT, [...] solch eine Person“	160
	Analytische Abstraktion	162
8.2	Ergebnisebene 2: komparative Analyse.....	164
8.2.1	Zur Vorgehensweise bei der komparativen Analyse.....	164
8.2.2	Orientierungsrahmen 1: Forscher-Beforschten-Diskurs	165
8.2.3	Orientierungsrahmen 2: Tradition und Moderne.....	168
8.2.4	Orientierungsrahmen 3: LehrerIn-SchülerIn-Beziehung.....	171
8.2.5	Orientierungsrahmen 4: gelingende Unterrichtsarbeit	174
8.2.6	Orientierungsrahmen 5: Fehlstellen und Defizite	178
8.2.7	Rahmung der Ergebnisse der komparativen Analyse: Weiterbildung als Reflexionsfolie.....	182
8.3	Methodische Reflexion II: Reichweite und Grenzen der Auswertung übersetzten Datenmaterials mit der dokumentarischen Methode im Rahmen der Untersuchung.....	186
9	Theoretische Anschlüsse.....	189
9.1	Differenzierung des Modells der ‚Professionellen Antinomien des LehrerInnenhandelns‘ für die berufliche Bildung der VR China.....	189
9.1.1	Einführende Bemerkungen.....	189
9.1.2	Konstitutive Antinomien des professionellen LehrerInnenhandelns und Paradoxien professionellen Handelns in der chinesischen Berufsbildung	192

9.1.3	Widerspruchsverhältnisse der gesellschaftlichen Schulorganisation aus der Binnenperspektive der Akteure.....	196
9.1.4	Zusammenfassende Betrachtung	198
9.2	Anschluss der empirischen Ergebnisse an die strukturelle Bildungstheorie	200
10	Abschluss	203
10.1	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Arbeit	203
10.2	Forschungsperspektiven und Ausblick	207
Literatur		211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Professionelle Antinomien des LehrerInnenhandelns	16
Abbildung 2: Bildungssystem der VR China	32
Abbildung 3: Einrichtungen der LehrerInnenbildung	36
Abbildung 4: Analyseergebnisse Gruppe ‚Tao‘	122
Abbildung 5: Professionelle Antinomien des LehrerInnenhandelns	191
Abbildung 6: Differenziertes Modell der Antinomien des professionellen LehrerInnenhandelns	198

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studiengangskonzeption am Institut für Berufsbildung an der Tongji-Universität.....	40
Tabelle 2: Übersicht über Diskussionsgruppen und -teilnehmerInnen.....	53
Tabelle 3: Übersicht Diskussionsgruppe ‚Intro‘	60
Tabelle 4: Themen und Unterthemen der Diskussion der Gruppe ‚Intro‘	65
Tabelle 5: Auswahl von Themen für die weiterführende Analyse (Gruppe ‚Intro‘)	66
Tabelle 6: Analysedimensionen und Ausprägungen der Gruppe ‚Intro‘	68
Tabelle 7: Analysedimensionen, Ausprägungen, Themen und Textbeispiele (Gruppe ‚Intro‘).....	68
Tabelle 8: Übersicht Diskussionsgruppe ‚Wasser‘	72
Tabelle 9: Themen und Unterthemen der Diskussion der Gruppe ‚Wasser‘	75
Tabelle 10: Auswahl von Themen für die weiterführende Analyse (Gruppe ‚Wasser‘)	76
Tabelle 11: Analysedimensionen und Ausprägungen der Gruppe ‚Wasser‘	78
Tabelle 12: Analysedimensionen, Ausprägungen, Themen und Textbeispiele (Gruppe ‚Wasser‘).....	78
Tabelle 13: Gegenüberstellung der Diskussionsthemen der Gruppen ‚Intro‘ und ‚Wasser‘	83
Tabelle 14: Gemeinsame Analysedimensionen und auftretende Ausprägungen der Gruppen ‚Intro‘ und ‚Wasser‘	84
Tabelle 15: Arbeitsschritt: Fallspezifische Ausprägungen der dimensional Typologie (Quelle: ebd.: 45)	89
Tabelle 16: Arbeitsschritt ‚Qualitative Clusteranalyse‘	89
Tabelle 17: Akzentuierungen des Orientierungsrahmens ‚Forscher-Beforschten-Diskurs‘ in den Einzelfällen.....	168
Tabelle 18: Akzentuierungen des Orientierungsrahmens ‚Tradition und Moderne‘ in den Einzelfällen	171
Tabelle 19: Akzentuierungen des Orientierungsrahmens ‚SchülerIn-LehrerIn-Beziehung‘ in den Einzelfällen	174
Tabelle 20: Akzentuierungen des Orientierungsrahmens ‚gelingende Unterrichtsarbeit‘ in den Einzelfällen.....	178

Tabelle 21: Akzentuierungen des Orientierungsrahmens ‚Fehlstellen und Defizite‘ in den Einzelfällen	182
Tabelle 22: Zusammenfassende Darstellung der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen	185
Tabelle 23: Überblick: gemeinsam geteilte, fallspezifische Orientierungen	204

1 Einleitung

1.1 Entstehungshintergrund der Arbeit

Die Frage, was Lehrerinnen und Lehrer¹ wissen und können (sollten), um sich in einem hochkomplexen, personenbezogenen und interaktiven Tätigkeitsfeld orientieren und behaupten zu können, ist vermutlich so alt wie der Berufsstand selbst. Die öffentliche Diskussion über den Auftrag von Schule (Stichwort: PISA-Schock), über Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern sowie wissenschaftliche Diskurse über Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und damit verbundene Standards für die Ausbildung der Lehrkräfte (vgl. KMK 2004; Beck 2006, Spöttl/Becker 2012) verweisen darauf, dass diese Frage an Aktualität nichts eingebüßt hat. In der öffentlichen wie der wissenschaftlichen Diskussion erfolgt die Argumentation – etwas zugespitzt – grundsätzlich aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln: es werden entweder als notwendig erachtete Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen im Sinne eines ‚Anforderungskatalogs‘ an pädagogisches Personal von außen an das Tätigkeitsfeld herangetragen (Stichwort: Kompetenzstandards) oder es wird versucht, aus der Struktur der pädagogischen Tätigkeit und ihren Rahmenbedingungen Herausforderungen und typische Problemlagen abzuleiten, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert sind und die sie mit zu erwerbenden Kompetenzen reflexiv handhaben sollen (Stichwort: professionelles Handeln). Im Mittelpunkt der Betrachtung und der Diskussion stehen somit also vor allem Zuschreibungen, die das ‚Was‘ und ‚Wie‘ der LehrerInnentätigkeit aus wissenschaftlicher und/oder bildungspolitischer und bildungsorganisatorischer Sicht in den Blick nehmen. Weniger Beachtung findet die Frage nach dem ‚Warum‘ und ‚Wofür‘ fachwissenschaftlicher und/oder (berufs)pädagogischer Aus- und Weiterbildungsinhalte aus Akteursperspektive, also die Frage danach, wie Lehrkräfte ihren beruflichen Alltag typischerweise erleben und inwiefern das dafür Erlernte und noch zu Erlernende an diese Orientierungen auf den Beruf anschlussfähig ist bzw. gemacht werden kann.

Stärker noch als im nationalen Rahmen tritt dieser Umstand im Kontext der internationalen/transnationalen Berufsbildungszusammenarbeit zutage, sind doch die hier angebotenen Maßnahmen in der Regel Ergebnisse länger andauernder Ausschreibungs-, Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse zwischen Organisationen und bildungspolitischen Akteuren, bei denen die direkte Kommunikation mit der eigentlichen Zielgruppe, also den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an solchen Maßnahmen, häufig erst im Zuge der

1 Im Sinne einer gendergerechten Sprache werden im Verlauf dieser Arbeit stets beide Geschlechter angesprochen. Ausgenommen sind direkte Bezugnahmen auf das empirische Material; in diesen Fällen wird das dort verwendete Geschlecht übernommen.

Implementation der Angebote selbst möglich ist. Eigenen Beobachtungen während der langjährigen beruflichen Tätigkeit in diesem Bereich zufolge werden im Prozess der Angebotsentwicklung und -umsetzung oftmals Themenfelder und Zielrichtungen für die Qualifizierung und Fortbildung pädagogischer Akteure zentral bestimmt und entsprechende Bedarfe artikuliert, die dann von anerkannten Institutionen und ExpertInnen adressiert werden (sollen).

Diese stammen nicht selten aus anderen kulturellen und institutionellen Zusammenhängen als die Teilnehmenden an solchen Maßnahmen und greifen notwendigerweise auf Inhalte und Wissensbestände zurück, die in der eigenen Wissenschaftstradition und der eigenen pädagogischen Praxis sowohl verankert als auch bewährt sind und dementsprechend nachgefragt werden, möglicherweise aber nur bedingt auf den Kontext der AdressatInnen übertragen werden können. Der Grund dafür ist dabei weniger ein Mangel an didaktischen und/oder sprachlichen Fähigkeiten als vielmehr die bereits beschriebene Unkenntnis über die subjektiv wahrgenommene Arbeitsrealität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an internationalen Fortbildungsmaßnahmen. Letztgenanntem Problemfeld widmet sich die vorliegende Studie im Hinblick auf die berufliche Bildung der Volksrepublik (VR) China und der in ihr tätigen Lehrkräfte.

Verschiedene Fragestellungen scheinen in diesem Zusammenhang auf und werden im weiteren Verlauf bearbeitet: Wie lassen sich Problemlagen und Phänomene bezogene auf das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern theoretisch rahmen und empirisch erfassen? Welche Aspekte geraten dann aus der Perspektive der betroffenen Akteure in den Blick? Welche bildungstheoretischen Implikationen haben Weiterbildungserfahrungen im internationalen Rahmen für die teilnehmenden Personen? Schließlich: Sind theoretische oder heuristische Modelle, die soziologisch und erziehungswissenschaftlich begründet sind, als Erklärungsansätze im (internationalen) berufspädagogischen Kontext verwendbar und können sie, bezogen auf den Betrachtungsgegenstand, adäquat differenziert werden?

1.2 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Weiterbildungsmaßnahmen, wie die für Lehrkräfte der beruflichen Bildung der VR China, die den oben beschriebenen Anlass für die vorliegende Arbeit lieferten, haben in der Regel zum Ziel, (Fach-) Kenntnisse zu erweitern oder zu verbessern und damit die Handlungsmöglichkeiten und -spielräume im beruflichen Alltag der Teilnehmenden zu erhöhen, um auf veränderte empirische Anforderungen und Rahmenbedingungen des Berufs sowie auf neue normative Ansprüche, die an das Tätigkeitsfeld herangetragen werden, angemessen reagieren zu können. Dies ist auch im Bezug auf Fortbildungsmaßnahmen für chinesische Berufsschullehrkräfte der Fall (vgl. Schnarr 2009). Da der Fokus in diesem Zusammenhang auf den Fertigkeiten und Fähigkeiten

der Lehrenden liegt, ist die Reflexion dieser Zielsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen in Rückgriff auf wissenschaftliche Diskurse zur Professionalität pädagogischen Personals und zum professionellen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern vorzunehmen.

Legt man ein strukturtheoretisches bzw. symbolisch-interaktionistisches Verständnis pädagogischer Professionalität zugrunde, zeigt sich professionelles Handeln ganz allgemein im Umgang mit konstitutiven, berufstypischen Handlungsproblemen, die eingebettet sind in und hervorgerufen werden durch spezifische strukturelle Rahmenbedingungen der Tätigkeit und eine besondere Qualität der Professionellen-KlientInnen-Beziehung (vgl. exemplarisch Oevermann 1996; Helsper 2004a). Weiterbildungsangebote für pädagogisches Personal müssten demzufolge die je spezifischen, für das Tätigkeitsfeld der Zielgruppe von Fortbildungen konstitutiven Problemfelder aufnehmen und Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, um diese besser bewältigen zu können.

Dass dazu auch in Weiterbildungssettings ein grundlegendes gegenseitiges Verständnis über diejenigen Themenfelder und Aufgabenbereiche erforderlich ist, die aus der Binnenperspektive der Teilnehmenden besonders virulent sind, liegt auf der Hand². Die grundlegende Kontingenzproblematik des Gelingens von Bildung(sprozessen) (vgl. für die Erwachsenenbildung Giesecke 2004; allgemeiner Marotzki 1990) bleibt somit zwar bestehen, kann aber zugunsten einer verbesserten Zielgruppenorientierung zumindest zielführend bearbeitet werden. In der internationalen Zusammenarbeit spitzt sich dieser Sachverhalt unter Umständen noch einmal auf besondere Weise zu, weil hier Akteure aus unterschiedlichen Gesellschafts- und Bildungssystemen zusammentreffen können, die sich vor dem Hintergrund eines zu vermittelnden fachlichen Sachverhalts zusätzlich noch über ein gemeinsames Verständnis seines Verwendungszusammenhanges austauschen müssen.

Bezogen auf die vorliegende Arbeit besteht die zentrale Problemstellung also darin, auf empirischer Grundlage herauszuarbeiten, wie sich das berufliche Handeln aus der Binnenperspektive von Berufsschullehrkräften der VR China darstellt, welche typischen oder exemplarischen Handlungsprobleme und -anforderungen sich aus Sicht der Lehrkräfte ergeben und wie diese in ihre eigenen beruflichen Orientierungen eingelassen sind. Gewissermaßen als ‚Hintergrundfolie‘ und Zugang zur Bearbeitung dieser Problemstellung dient ein heuristisches Modell pädagogischer Professionalität, das die Spezifik professionellen LehrerInnenhandelns auf verschiedenen Ebenen theoretisch abstrakt beschreibt und modernisierungstheoretisch mit gesellschaftlichen

2 Dewe und Feistel stellen für die Planung und Durchführung beruflicher Fort- und betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Zusammenhang gar den Vorrang der Verwendungssituationen gegenüber der fachsystematischen Struktur des zu vermittelnden Gegenstandes als zentrale Forderung an erwachsenenpädagogisch tätiges Personal heraus (vgl. Dewe/Feistel 2013: 40 ff.).

Entwicklungen in Beziehung setzt (vgl. Helsper 2004a: 64 ff.). In diesem Zusammenhang ergibt sich ein weiteres Anliegen der Arbeit: Es wird der Versuch unternommen, diese allgemeine, ‚westliche‘ Vorstellung pädagogisch professionellen Handelns für den Betrachtungsgegenstand der chinesischen Berufsbildung zu differenzieren und so zu prüfen, inwiefern strukturotheoretische und symbolisch-interaktionistische Professionalitätsvorstellungen auch im international-vergleichenden Kontext tragfähig sind und gegebenenfalls für ein transnationales Verständnis (berufs)pädagogischer Professionalität nutzbar gemacht werden können. Die vorliegende Arbeit leistet somit einen Beitrag zur (international-vergleichenden) Berufsbildungsforschung sowie zur Professionsforschung. Da es in einem explorativen Ansatz darum geht, die Binnenperspektive von Lehrkräften der chinesischen Berufsbildung zu erheben, ihre gemeinsam geteilten Orientierungen auf ihre berufliche Tätigkeit herauszuarbeiten und an die oben angesprochene Heuristik anschlussfähig zu machen, wird ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang für die empirische Arbeit gewählt. Der Bezug auf Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für chinesische Lehrkräfte als Anlass und Ausgangspunkt für die Arbeit legt darüber hinaus eine bildungstheoretische Perspektive nahe. Die Studie ist somit methodologisch im Kontext der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung zu verorten, hier in vergleichender Perspektive.

1.3 Aufbau der Arbeit

Das folgende Kapitel 2 ist zunächst grundlegend der Frage gewidmet, was unter Professionalität aus wissenschaftlicher Perspektive verstanden werden kann. Hierzu werden die Begriffe ‚Professionalität‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Profession‘ voneinander abgegrenzt und verschiedene diesbezügliche theoretische Zugänge vorgestellt. Darüber hinaus wird der Terminus der ‚pädagogischen Professionalität‘ näher bestimmt, auf den Bereich der beruflichen Bildung bezogen und für die Verwendung im Rahmen der vorliegenden Studie eingegrenzt. Der Stand der Forschung in Bezug auf den Betrachtungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wird aufgearbeitet, es werden Forschungsdefizite identifiziert und der begriffliche wie theoretische Fokus für die weiteren Ausführungen dargelegt.

Das anschließende Kapitel 3 ist der Darstellung des Forschungsfeldes gewidmet; hier werden sowohl die berufliche Bildung als auch das zum Erhebungszeitpunkt des empirischen Materials vorzufindende System der BerufsschullehrerInnenausbildung der VR China beschrieben, um schließlich im Kapitel 4 forschungsleitende Annahmen für den empirischen Teil der Arbeit ableiten zu können.

Mit dem Ziel, den Anforderungen an Transparenz in der qualitativen Sozialforschung gerecht zu werden, erfolgt im fünften Kapitel eine Darstellung des Forschungsprozesses, der letztendlich den Rahmen vorgibt, in dem sowohl Herangehensweise als auch Ergebnisse der empirischen Arbeit und ihre Ein-

ordnung in bestehende theoretische Zugänge begründbar und verständlich werden. Außerdem wird auf die Durchführung von Gruppendiskussionen im Rahmen der Studie näher eingegangen. Es erfolgt dann eine erste methodische Reflektion. Dies erscheint sinnvoll und angebracht, da die Arbeit mit übersetztem Datenmaterial, was im Zuge der Studie erforderlich wurde, in der qualitativen Sozialforschung im ersten Zugriff besonders voraussetzungsreich erscheint und die Frage aufwirft, inwiefern nicht schon der Akt des Übersetzens einen möglichen ersten Interpretationsschritt darstellt, der die weitere Vorgehensweise (Auswahl der Auswertungsmethode, Prozess der Auswertung) maßgeblich beeinflusst (vgl. Kruse et al. 2012).

Vor diesem Hintergrund wurde das vorliegende Datenmaterial im Vorfeld der eigentlichen Auswertungsarbeit einer dimensional Analyse unterzogen mit dem Ziel, das analytische Potential der im Rahmen der Datenerhebung produzierten Gruppendiskussionstranskripte einzuschätzen. Diese Analyse ist im sechsten Kapitel dokumentiert.

Die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für das erhobene Material wird im siebenten Kapitel dargestellt; in Kapitel acht – dem empirischen Herzstück der vorliegenden Arbeit – erfolgt die Darstellung der herausgearbeiteten Ergebnisse. Nach einer neuerlichen methodischen Reflexion vor dem Hintergrund der nunmehr durchgeführten Bearbeitung des erhobenen und übersetzten Datenmaterials zum Kapitelabschluss werden die Ergebnisse im vorletzten Kapitel 9 theoretisch eingeordnet. Hier erfolgt auch die Differenzierung des heuristischen Konzepts der professionellen Antinomien des LehrerInnenhandelns für die berufliche Bildung der VR China. Die vorliegende Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung der zentralen Ergebnisse sowie dem Ausweis weiterer Forschungsperspektiven.

2 Professionalität von (Berufsschul-)Lehrkräften als Forschungsgegenstand

2.1 Was bedeutet ‚Professionalität‘? – Begriffsklärung

2.1.1 *‚Professionalität‘ im alltagstheoretischen Verständnis*

Um mit dem Begriff ‚Professionalität‘ im Rahmen dieser Studie wissenschaftlich arbeiten zu können ist es zunächst notwendig, diesen Begriff von alltagstheoretischen Verwendungsweisen abzugrenzen. Begrifflichkeiten wie ‚professionell‘, ‚Professionalität‘ und ‚Profi‘ werden im alltäglichen Sprachgebrauch inflationär verwendet. Das Haarshampoo wird als ebenso ‚professionell‘ beworben wie die Versicherungsdienstleistungen, der Fußballspieler in der ersten Liga wird, wie auch der Börsenmakler, als ‚Profi‘ bezeichnet. In den Medien wird die „Professionalität der gesamten Weinwirtschaft“ (Ehlke 2009) gelobt, gleichzeitig wird beispielsweise auch radikalen politischen Gruppierungen im Nahen Osten ein hohes Maß an Professionalität in ihrem Vorgehen attestiert (vgl. Alexander 2009). Unklar bleibt, was mit ‚Professionalität‘ oder ‚professionell‘ genau gemeint ist; die Merkmale, mit denen diese Begriffe belegt sind, scheinen in hohem Maße kontextabhängig zu sein.

Michael Meuser widmet sich diesem Phänomen in seinem Aufsatz ‚Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion‘ und beschreibt anschaulich, dass „die Vokabel ‚professionell‘ [...] in großer Häufigkeit verwendet [wird], um Handeln in beruflichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen zu charakterisieren“ (Meuser 2005: 254). Mit einer Datenbankanalyse³ geht Meuser der Frage nach, was Handeln zu einem professionellen macht, womit es gleichgesetzt und wovon abgegrenzt wird (vgl. ebd.: 255). Als Merkmale professionellen Handelns nennt Meuser beispielsweise „[a]uf solider, umfassender Informationsbasis rational handeln [...], Expertenwissen nutzen bzw. selbst Experte sein [...], [s]ystematisch und methodisch handeln [...], Nutzung von modernen, avancierten Programmen, Methoden und Technologien“ (ebd.: 255 ff.) usw. Durch die Dokumentenanalyse im Rahmen der Datenbankrecherche kommt er schließlich zusammenfassend zu folgendem Ergebnis:

„Die Merkmale, die professionelles Handeln in einem positiven Sinne kennzeichnen, lassen sich auf folgenden Nenner bringen: Orientierung des Handelns am aktuellen, wissenschaftlich fundierten Wissensstand und am Prinzip der ökonomischen Rationalität. Als Gegensatz zum professionellen Handeln wird ein Handeln bestimmt, dass unzureichend

3 Meuser bezieht sich auf die Datenbanken ‚FITT‘, ‚BLISS‘ und ‚SOLIS‘.

informiert ist [...], sich an persönlichen Neigungen und Intuitionen orientiert [...], laienhaft, amateurhaft [...] [und] traditionell ausgerichtet ist“ (ebd.: 256).

Man kann also schlussfolgern, dass ‚Professionalität‘ und somit ‚professionelles Handeln‘ im *alltäglichen Sprachgebrauch* auf Verwertbarkeit/Vermarktbarkeit und Effizienz ausgerichtet ist („ökonomische Rationalität“), ein ExpertInnen-Laien-Verhältnis impliziert (Laienhaftigkeit als Gegensatz zu Professionalität), an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert ist und in Handlungen zum Ausdruck kommt („Orientierung des *Handelns*...“). Damit werden Merkmale angesprochen, die mitunter auch in der wissenschaftlichen Diskussion der Termini ‚Profession‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionalität‘ verwendet werden.

Aufgrund des inflationären Gebrauchs und der starken Kontextabhängigkeit der Begriffe scheinen die hier herausgestellten Merkmale von Professionalität im Alltagsverständnis für die Beschreibung ‚professionellen‘ LehrerInnenhandelns im Rahmen dieser Studie jedoch nur sehr bedingt geeignet. Es ist eine weitergehende Betrachtung der Begriffsdiskussion im wissenschaftlichen Kontext erforderlich.

2.1.2 ‚Profession‘ – ‚Professionalisierung‘ – ‚Professionalität‘ im wissenschaftlichen Verständnis

2.1.2.1 ‚Klassisches‘ vs. ‚modernes‘ Professionsverständnis

Die Diskussion darüber, was eine Profession bestimmt, welche Berufe/Berufsgruppen und Berufsstände den Professionen zuzuordnen sind (oder eben nicht) und welche Merkmale professionellen Handelns innerhalb und außerhalb von Professionen festgestellt werden können, wird seit Jahren geführt und dauert weiter an. In den vergangenen Jahren ist auch der LehrerInnenberuf stark in diese Diskussion (insbesondere durch den Terminus ‚pädagogische Professionalität‘) mit einbezogen worden. Inzwischen existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Professionsmodelle mit Bezügen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. So können beispielsweise wissenssoziologische, machttheoretische, strukturtheoretische, systemtheoretische, symbolisch-interaktionistische und viele weitere Vorstellungen zur Konstitution einer Profession unterschieden werden (vgl. z.B. May 2009; Oevermann 1996; Müller 2005; Luhmann 1973; Olk 1986; Heiner 2004; Dewe/Otto 2005). Die möglichen Zugriffe auf ‚Profession‘ und damit auch auf die Frage, was ‚Professionalität‘ im wissenschaftlichen Kontext nun eigentlich heißt, sind also mannigfaltig.

Grundlage der Diskussion der Zugehörigkeit von Berufen zu Professionen bildete lange das ‚klassisch‘ zu nennende Professionsverständnis. In Anlehnung an Hesse nennt Faßhauer dabei folgende Professionsmerkmale:

- Hohes, i.d.R. akademisches Ausbildungsniveau, Verlängerung der Ausbildungsdauer, Theoretisierung und Verwissenschaftlichung von Inhalten;
- Autonomie der Profession, Bindung an eine Berufsethik, Organisation über die Berufsgemeinschaft, Sozialisation des Nachwuchses, professionelle Selbstkontrolle im Umgang mit KlientInnen;
- Hoher Einfluss als Fachautorität und entsprechend hohes soziales Ansehen;
- Produktion und Systematisierung von Wissen in speziellen Handlungslogiken;
- Bildung von Berufsorganisationen als selbstverwaltete Professionsverbände ;
- Monopolisierung bestimmter Tätigkeiten, Bearbeitung individueller Problemlagen;
- Überdurchschnittliche Einkommenserwartung;
- Klientenorientierung und Bezug auf gesellschaftliche Zentralwerte (vgl. Faßhauer 1997: 12).

Nach Schütze sieht sich eine (,klassische‘) Profession

„im Besitz eines *gesellschaftlichen Mandats* zur Verrichtung besonderer Leistungen der Problembewältigung und zur Verwaltung ihr übertragener besonderer *gesellschaftlicher Werte* wie Gesundheit, Mehrung des gesellschaftlichen und privaten Reichtums, sozialer Wohlfahrt, technischer Problemlösung und Beherrschbarkeit usw. Sie ist im Besitz eines von den Laien mit gehörigem Misstrauen bedachten, aber dennoch anerkannten *esoterischen Wissens und Könnens* zur Analyse (zum Beispiel ,Diagnose‘) und zur *Problem- bzw. Produktbearbeitung* (zum Beispiel ,Therapie‘, ,Entwicklung‘) mit festgelegten (wenn auch freilich keineswegs in ihren Wechselwirkungen und Wirkmechanismen voll durchanaly-sierten) Prozeduren auf wissenschaftlicher Grundlage. Sie erhält von der Gesellschaft die Lizenz, dem betroffenen Klienten, Patienten, Schüler, Kunden, Abnehmer im Interesse der von ihm gesuchten und geschätzten Dienstleistung Unannehmlichkeiten, Schmerz und/oder begrenzten Schaden zuzufügen, deren Abwägung mit Vorteilen der Dienstleistung oftmals problematisch ist“ (Schütze 1996: 191, Hervorhebungen A.S.).

Ulrich Oevermann beschreibt den Begriff ,Profession‘ zusammenfassend als gekennzeichnet durch „[...] die üblichen Merkmale der institutionellen Erscheinungsweise von Professionen – also *Autonomie, expliziter Bezug auf gesellschaftszentrale Werte, privilegiertes Einkommen, akademische Bildung* [...]“ (Oevermann 2008: 56, Hervorhebung A.S.).

Dieser ,harte‘ Kriterienkatalog, der dem geschilderten klassischen Professionsverständnis zugrunde liegt, leitete sich aus den klassischen Professionen (Theologie, Recht, Medizin) ab, welche nach Oevermann „strukturell gesehen die Nachfolger von Schamanen, Magiern, Heilern, Hexen und Propheten seien“ (May 2009: 69), und diente lange, wie oben bereits beschrieben, als Ausgangspunkt für die Diskussion der Frage, welche (weiteren) Berufe eventuell in den Stand einer Profession erhoben werden könnten. Aktuell ist fest-

zustellen, dass besonders in pädagogischen Berufsfeldern eine starke Diskussion zur Bestimmung von Professions- bzw. Professionalitätsmerkmalen geführt wird (vgl. z.B. Osterloh 2002, Faßhauer 1997, Nittel 2002)⁴.

Für eine Neubestimmung der Frage, was professionelles Handeln bedeutet und in welchen Berufen es stattfindet (und damit letztlich auch, ob professionelles Handeln ohne Profession überhaupt möglich ist), reicht(e) die ausschließliche Orientierung an den klassischen Professionsmerkmalen nicht mehr aus. Diese gestattet lediglich eine Sicht auf Berufe und Beruflichkeit ‚von außen‘, also eine Bewertung beruflicher Tätigkeiten hinsichtlich der Frage der Professionalität anhand der klassischen, vermeintlich objektiven Professionskriterien. Hinsichtlich des (Berufsschul-) LehrerInnenberufes, der in dieser Studie im Vordergrund steht (aber auch hinsichtlich einer Vielzahl anderer pädagogischer Berufe) muss eine solche Klassifizierung notwendigerweise zu kurz greifen. So formuliert Osterloh: „Dem Lehrberuf wird [...] der ‚mediokre Status‘ [...] der Semi-Profession mit professionalen Defiziten zugesprochen“ (Osterloh 2002: 393). Osterloh führt weiter aus, dass pädagogische Berufe auf Grundlage des klassischen Professionsmodells zwangsläufig nur als semi-professionell bezeichnet werden können: „der Befund wird durch das Anlegen eines außer-pädagogisch entwickelten Maßstabes mit erzeugt, der die professionellen Chancen pädagogischer Berufe nicht recht zu erfassen vermag.“ (ebd.: 393)

Es wird deutlich, dass eine Bestimmung der Merkmale von Professionalität und professionellem Handeln somit lediglich aus den Berufen selbst heraus möglich ist. Dementsprechend wird ein neues Verständnis von ‚Profession‘ und damit auch von Professionalität und Professionalisierung benötigt, also eine „reflexive Handhabung“ (ebd.: 394) dieser Begrifflichkeiten.

2.1.2.2 Reflexives Verständnis von ‚Profession‘ – ‚Professionalität‘ – ‚Professionalisierung‘

Eine im Gegensatz zum oben geschilderten klassischen Professionsverständnis offenere Definition des Begriffs ‚Profession‘ schlägt Nittel vor:

„Unter Profession verstehe ich einen ‚besonderen‘, in der Regel akademischen Beruf, in welchem die Berufsidee reflexiv gewendet wird und dessen Kernaktivitäten auf den Strukturaufbau, die Strukturhaltung und Strukturveränderung von persönlichen Identitäten abzielen (vgl. Stichweh 1996). Als komplexe, relativ abgeschlossene Sinnwelten verfügen Professionen über ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum (Klienten, Patienten), zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst: In ihrer Beziehung zur Gesamtgesellschaft zeichnen sich Professionen durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaft-

4 An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Darstellung der grundlegenden Diskussion zum Professionsbegriff verzichtet. Diese wurde in einer Vielzahl anderer Arbeiten (vgl. z.B. Combe/Helsper 1996, Unger 2007, Helsper 2004b, Oevermann 2008) bereits anschaulich vorgenommen.