

Klaus Feldmann

Universität Hannover

Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften

2002

Professionalisierung und Interprofessionalisierung im Erziehungsbereich

Professionalisierung (PF) hat derzeit in der deutschen Bildungsdiskussion keine Konjunktur. Fast erscheint der Begriff veraltet, verdrängt durch Begriffe wie Qualitätskontrolle oder –management, Evaluation, Kompetenz, Mindeststandards, Wissensmanagement etc. Die durch PISA wiederbelebte Bildungsdiskussion wird von Politikern, Wissenschaftlern und Medienmachern geleitet, nicht von LehrerInnen. Sind die deutschen LehrerInnen relativ gut bezahlte Sklaven des Staates und der schulmächtigen wissenschaftlichen Disziplinen und eben keine autonomen Professionellen? „Unkündbarkeit, gutes Gehalt, sichere Pension, und keiner guckt genau hin, was man so treibt, das soll auch in Zukunft so bleiben.“ beschreibt Sabine Etzold (2001) die „Staatsknechte“. Dass sie auch „Wissenschaftsknechte“ sind, wird viel seltener erwähnt. Denn die Lehrerausbilder und Curriculumgestalter an den Hochschulen sind keine Lehrer, sondern Wissenschaftler. Die Ausbilder der Ärzte dagegen sind in der Regel auch Ärzte.

I. Die Professionalisierungsdiskussion

Ziel dieses Aufsatzes ist es

- Ansätze für eine Theorie der PF im Erziehungsbereich darzustellen,
- innovative Handlungsstrategien zur weiteren PF in diesem Bericht aufzuzeigen.

Konsens herrscht nicht über die Definition oder Operationalisierung des Begriffs Professionalisierung (PF), doch über die Zuordnung von Ärzten und Juristen zu dem Begriff Profession. Dagegen ist die Zuordnung von Lehrern, Sozialarbeitern und Krankenpflegeberufen schon seit Jahrzehnten umstritten. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff semi-professions geprägt (Etzioni 1969). Gemessen an den traditionellen Kriterien der PF (ideal: frei praktizierender Arzt) wird der Lehrerberuf als semiprofessionalisiert bezeichnet, ebenso wie die Berufe der Kindergärtnerin, der Sozialarbeiter und die Pflegeberufe.

Professionalisierung ist ein Prozess, in dem Berufe sich hocharbeiten und versuchen, (vollgültigen) professionellen Status zu erwerben. Dieser Prozess ist im Kontext von Zivilisation, Kulturentwicklung, Industrialisierung und Modernisierung zu verorten. Die Voraussetzungen für Professionalisierung sind fortschreitende Arbeitsteilung und Institutionalisierung von Wissenschaft und Technik. Doch auch die Globalisierung und die Individualisierung haben die Professionalisierung beschleunigt.¹

Ein Aspekt von besonderem soziologischen und pädagogischen Interesse ist, dass zur Herstellung eines hochwertigen Individuums heute eine Reihe von Professionellen benötigt werden. Da ein steigender Anteil der Bevölkerung der hochentwickelten Staaten hochwertig hergestellt wird, steigt automatisch der Bedarf an Professionellen.²

Der Prozess der Professionalisierung ist verbunden mit der Stärkung der Nationalstaaten und

¹ Die Individualisierung hat zur Verklärung des am Beispiel des frei praktizierenden Arztes oder Rechtsanwaltes gewonnenen Autonomiekonzeptes beigetragen.

² Ist es dann nicht konsequent, eine Professionalisierung der Mutterrolle zu fordern? (Pasquale 1998)

der Bürokratisierung. Es entstehen „Kasten“ von Experten, Expertokratien und Technokratien, vor denen schon Max Weber gewarnt hat („Fachmenschentum“). Zwischen dem Staat und den Professionen, vor allem Medizin, Recht und Lehrerberufe, existieren symbiotische Beziehungen, d.h. es ergeben sich Zweifel an einer eigenständigen oder gar autonomen Entwicklung der Professionen in vielen Staaten, z.B. in Deutschland (Johnson 1995).

Eine andere die Herrschaftsaspekte weniger berücksichtigende Sichtweise der Professionalisierung vertrat Parsons, der Demokratisierung, Ausweitung der Bildung, vor allem an Hochschulen, und Professionalisierung als eng verbundene Systeme bestimmte (vgl. Lenhardt 2001). Für Parsons werden dadurch die Freiheit, der demokratische Diskurs und die rationale Argumentation gefördert. Parsons Argumentation erscheint zu optimistisch und eingeschränkt, wenn man die Abhängigkeit der Professionen von politischen und wirtschaftlichen Machtkonstellationen und die Eigendynamik der Technologien bedenkt.

Stichweh (1996) versucht von einem *systemtheoretischen* Ansatz die Professionen im Zusammenhang mit Funktionssystemen zu analysieren. Während manche Professionen, wie z.B. Ärzte, hauptsächlich in einem Funktionssystem (Gesundheit) tätig sind, sind andere Professionen, z.B. Sozialarbeiter, auf mehrere Funktionssysteme (Gesundheit, Recht, Erziehung) verteilt. Innerhalb der Funktionssysteme gibt es jeweils eine Hierarchie der Professionen, wobei „die jeweilige Leitprofession die Arbeit der anderen Berufe im System kontrolliert.“ (61)

Einen eigenwilligen persönlichen Ansatz zur Professionalisierung hat Oevermann (1996) angeboten, der als Hauptgrund der fehlenden Professionalisierung im pädagogischen Bereich überraschenderweise die gesetzliche Schulpflicht nennt und starke Zweifel äußert, dass Eltern die „Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns“ (181) einsehen.

Auch bei Terhart (1996) ist eine Abkehr von der differenzierten internationalen Professionalisierungsdiskussion festzustellen, und eine „Hinwendung zu erfahrungsnahen, personenbezogenen, ganzheitlichen Lehr- und Lernkonzepten“ (455). Als „zentrales Element der Professionalisierung der Lehrertätigkeit“ nennt er „die Bemühungen um die Etablierung bzw. Beförderung einer Kultur der professionellen Kooperation“ (463), die sich vor allem auf das Kollegium der eigenen Schule beschränkt.

In der neueren deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Professionalisierung ist eine Entvergesellschaftung festzustellen: „Voraussetzung für die Formulierung einer *aufgabenspezifischen Professionstheorie* wäre dann die Rekonstruktion der Logik erzieherischen Handelns“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 14). Ein besonders krasses Beispiel der provinziellen von der internationalen Diskussion abgekoppelten Spekulation über „pädagogische Professionalität“ bietet Wagner (1998).³ Doch auch Terhart (1992, 1996) und Oevermann (1996) gehen nicht auf das zentrale praktische und politische Problem der Schulautonomie ein, die bisher von den Landesregierungen weitgehend verweigert wurde – ein Schlüsselaspekt für eine weitergehende Professionalisierung des Lehrerberufs. Allerdings spricht einiges für die These von Terhart (1992, 111), dass der Beamtenstatus ein bedeutsames Hindernis für Professionalisierungsfortschritte darstellt, wobei freilich kaum jemand die Professionalisierung im Richterberuf anzweifelt. Da Terhart (1992) keine Chance für den Lehrerberuf sieht, auf dem üblichen Weg

³ „Die Lehrerbildung ist unserem Modell zufolge am Prinzip der mäeutischen Pädagogik mit der zentralen Figur der stellvertretenden Deutung zu orientieren.“ (Wagner 1998, 183)

dem Status der Semi-Professionalität zu entkommen, schlägt er einfach eine andere Definition von Professionalität vor, eine „Rekonstruktion von beruflichen Entwicklungsprozessen“ (128), eine Rückkehr in die pädagogische Provinz bzw. ein Kochen im Saft des bürokratisierten Subsystems Erziehung. Von Innovation keine Rede!

Insgesamt hat sich die deutschsprachige pädagogische Professionalisierungsdiskussion in den 80er und 90er Jahren (anerkannte Paradebeispiele: die Sammelbände Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992 und Combe/Helsper 1996) jedenfalls gemessen an der deutschen Diskussion der 70er Jahre und der angelsächsischen der 90er Jahre „biedermeierisiert“, d.h. der staatlich verordneten Nicht-Innovation in den deutschen Schulen angepasst. Charakteristisch für die biedermeierliche deutsche Universitätskultur der Erziehungswissenschaften sind feinsinnige Formulierungen, z.B.:

„Allerdings unterliegt auch die Frage, was Erfolg im Lehrerhandeln ist, bei genauer Betrachtung einer *zukunfts offen-unbestimmten, interpretationsbedürftigen Strukturiertheit...*“ (Combe 1996, 519).

„*Vielmehr reicht es, die Dignität der naturwüchsigen Interpretationsfähigkeit und Intuition zu stärken gegen eine mechanistische Subsumtion unter szientistische Prozeduren und Methoden.*“ (Oevermann 1996, 161)

„Professionelle Berufskultur“... „entzieht sich aber dem Erkennenden und seinem instrumentellen Interesse in dem Maße, in dem er in sie eindringt und zu gestalten versucht: Er bleibt nicht Gestalter, sondern wird Teil seines Gestaltungsfeldes.“ (Terhart 1996, 461)

Erfrischender als die deutsche ist die neuere angelsächsische Professionalisierungsdiskussion. Ein Beispiel, das sich auf die medizinische Profession bezieht, sei herausgegriffen. Coburn und Willis (2001) gehen von den Massenmärkten und der Industrialisierung aus, die alle gesellschaftlichen Bereiche erfassen. Ganz parallel zur medizinischen Profession kann man die Diskussion der Professionalisierung des Lehrerberufs sowohl von der kapitalistischen Marktsituation als auch von der politisch-rechtlichen Institutionalisierung (staatliche Bürokratie) her aufzäumen. Weiterhin weisen die Autoren darauf hin, dass unter „medizinischer Profession“ ein heterogenes Bündel von segmentierten Gruppen mit unterschiedlichen Interessenstrukturen zusammengefasst wird. Auch die „pädagogische Profession“ ist ähnlich heterogen (Grund-, Sonder-, Berufs- und Gymnasiallehrer, Erwachsenenbildner, Hochschullehrer, Instruktoren in Betrieben usw.). Coburn und Willis beschreiben den Wandel der Professionalisierungstheorien: von trait theories zu funktionalistischen Theorien und schließlich zu Machttheorien. In der deutschen Diskussion wird dieser „Wandel“ angeblich zu kommunikations- und wissenstheoretischen Modellen weitergeführt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Bei solchen Aussagen über einen „paradigmatischen Wandel“ kann man u.a. folgende Frage stellen: Wer stellt bei wem oder in welchem Bereich welche Art von Wandel unter Einsatz welcher Methoden fest?

Betrachtet man den Prozess der Professionalisierung makrosoziologisch, kann man funktionalistische und macht- und konflikttheoretische Ansätze zur Erklärung heranziehen, will man allerdings die Bedürfnisse der Klienten und die Interaktionen zwischen Klienten und Professionellen analysieren, empfiehlt sich auf jeden Fall zusätzlich symbolisch-interaktionistische, kommunikationstheoretische und sozialpsychologische Perspektiven einzunehmen – Multiperspektivität statt Phasen des „paradigmatischen Wandels“.

Um die Professionalisierung besser zu verstehen und auch die theoretischen Ansätze kritisch beurteilen zu können, sollen die Elemente des Professionsbegriff detailliert erörtert werden (vgl. Hesse 1972; Abbott 1988; Daheim 1992; Macdonald 1995; Feldmann 2001, 205 ff):

Festlegung und Durchsetzung der Interessen der Professionellen, vor allem durch eine mächtige und erfolgreiche **Standesorganisation**. Professionelle Berufsorganisationen nehmen hauptsächlich Aufgaben der Statuspolitik (a, b) und der Kontrolle der Mitglieder (c, d) wahr:

- a) Durchsetzung der Interessen des Berufsstandes,
- b) Abgrenzung gegenüber anderen (konkurrierenden) Berufsgruppen (Kampf um Status, Territorium, Privilegien, Ressourcen),
- c) Überwachung der Kompetenz der Mitglieder,
- d) Überwachung der Dienstleistungs- und Kollektivitätsorientierung und des „standesgemäßen“ Verhaltens der Mitglieder.

In diesem Zusammenhang treten einige Fragen auf, die hier nur angedeutet werden sollen. Ist eine Gewerkschaft (wie zum Beispiel die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) eine Standesorganisation? Manche Autoren bezweifeln dies (Purvis 1973). Wie ist die Professionalisierung zu beurteilen, wenn an die Stelle von oder in Konkurrenz zu Berufsorganisationen staatliche oder privatwirtschaftliche Kontrollorganisationen treten?

Feststellung und Berücksichtigung (selektive Anerkennung) der **Interessen der Klienten**. Muss eine Eindeutigkeit des *Begriffs Klient* vorausgesetzt werden, die etwa beim Lehrerberuf keineswegs gegeben ist?

Wer ist der Klient?

- Der einzelne Schüler hier und jetzt,
- seine antizipierten Zukunftsrollen,
- die Eltern,
- die Schülergruppen,
- der Staat bzw. einzelne seiner Vertreter oder
- alle genannten Aspekte in einer geheimnisvollen Mischung (vgl. Reinhardt 1972)?

Außerdem ergeben sich Selektions- und Prioritätenprobleme. Die Interessen machtarmer Klienten (zum Beispiel der meisten Ausländerkinder) werden an die Peripherie gedrängt, da sich, vermittelt über den mächtigen Klienten Staat, verschiedene gesellschaftliche Gruppen als Klientenvertreter oder -ersatz einmischen, unter anderen die Professionellen selbst!

Professionen haben eigene **Wissensbereiche**.

„Professionelles Handeln erfolgt aufgrund eines in langen Lernprozessen systematisch erworbenen, gelehrten und gelernten spezialisierten Wissens“ (Tenorth 1977, S. 460). In der Regel gilt ein abgeschlossenes Hochschulstudium als Ausweis für dieses Merkmal. Die Notwendigkeit des Spezialwissens (body of knowledge) wird aus den Funktionen und Aufgaben des professionellen Handelns abgeleitet. Je komplexer die Aufgaben, um so komplexer das erforderliche Wissen und um so länger die Ausbildung (vgl. Cullen 1978). Diese Annahme erscheint einleuchtend, doch welche Realität beschreibt sie – korrekt? Auf zwei Probleme sei kurz hingewiesen:

Erstens ist der Zusammenhang zwischen der Komplexität der Aufgaben einerseits und der Komplexität des Wissens und der Fähigkeiten des einzelnen Professionellen andererseits eine

Frage der organisatorischen Gestaltung von Funktionen und Aufgaben. Bekanntlich ist dies abhängig von kulturellen, historischen und herrschaftsbedingten Faktoren. Pointiert: Man könnte evtl. einen großen Teil der Aktivitäten einer Profession in technisch unterstützte einfache Tätigkeiten zerlegen.

Zweitens kann das Wissen auch unabhängig von dem offiziell bestimmten Aufgabenbereich, bzw. der tatsächlichen Aufgabenerfüllung, immer komplexer werden, da dies nicht nur von der Komplexität der Aufgaben, sondern auch von anderen Faktoren, wie finanziellen Ressourcen, Qualifikation des wissensproduzierenden Personals, gesellschaftlichen Bedürfnissen und Inter-



essen etc. abhängig ist.

Im Folgenden werden ein idealistisches und ein realistisches Wissensmodell grafisch dargestellt, um den Einfluß von Politik und Wirtschaft auf die Wissensgenerierung von Professionen zu verdeutlichen.

Würde man folgende Forderungen, die sich auf den Zusammenhang von Wissen und Aufgabenerfüllung beziehen, an praktizierende Ärzte oder Lehrerinnen richten und eine ernsthafte Evaluation durchführen, dann würde man wahrscheinlich beide Berufe als semi-professionell einstufen (vgl. zur Kritik am „Wissens- oder Kompetenzansatz“ Rüschemeyer 1980).

- a) Das Wissen muss auf einzelne Fälle, also Klienten oder kleine Klientengruppen, angewandt und entsprechend differenziert abgerufen werden. *Dies ist im Lehrerberuf in der Regel nicht der Fall, da das Klassenprinzip vorherrscht. Außerdem ist der Monopolist Staat so dominant, dass er als Konkurrenzclient den Schüler-Klienten marginalisiert.*
- b) Es soll nicht routinemäßig angewandt werden. *Routine ist im Lehrerberuf schon durch die staatlichen Curricula und durch bürokratische Zwangsjacken vorgeschrieben.*
- c) Es soll jeweils gemäß wissenschaftlichen Erkenntnissen erneuert werden, und zwar nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Berufspraxis (Fortbildung). *Neue (und alte) wissenschaftliche Erkenntnisse werden in Schulsystemen nur sehr selektiv und verzerrt zur Kenntnis genommen.*
- d) Dieses (sozialtechnologische) Wissen muss erfolgs- und zielorientiert sein, wobei die Erfolge auch von Laien feststellbar sein müssen und auch tatsächlich regelmäßige Evaluationen durchgeführt werden. *Eine Erfolgsorientierung liegt in Schulen nicht vor, da die Leistungs- und Verhaltensmessung nicht nach wissenschaftlichen Standards durchgeführt wird.*
- e) Die Anwendung des Wissens muss systembezogen sein, also der Erfüllung zentraler Ziele im Rahmen eines sozialen Systems dienen (zum Beispiel Optimierung des Gesundheitszu-

standes der Bevölkerung). *Ein flexibler und differenzierter Systembezug erfolgt nicht, weder auf kommunaler, noch auf nationaler oder gar globaler Ebene.*

Der Aspekt des Wissens bezogen auf die Professionen wird durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien so betroffen und dynamisiert, dass in Zukunft wahrscheinlich Neubewertungen notwendig sein werden. Werden Klienten über das Internet, Lernsoftware und intelligente virtuelle Wissensagenten selbst Expertenstatus erlangen, sich professionalisieren können?

Wertbezug

Die bearbeiteten Probleme sind „von großer Bedeutsamkeit für zentrale Werte der Gesellschaft“ (Kairat 1969, 20). Dieses Definitionselement wird „Sozialorientierung“ oder die „Zentralwertbezogenheit“ genannt (Daheim 1973), die auf Aufrechterhaltung tradierter Werte und Normkontrolle abzielt. Daraus ergibt sich nach Daheim (1973, 1977) die Erwartung einer *Kollektivitätsorientierung* des Professionellen, die durch strukturelle Zwänge gesichert wird, wobei auch immer ein geheimnisvoller „code of ethics“ von den Experten genannt wird; es sind Verhaltensregeln gemeint, die von irgendwelchen Mitgliedern der Profession einmal entworfen und fixiert wurden, wobei Auslegung und Normkontrolle von professionellen Oligarchien monopolisiert sind.

Diese Problematik ist eng mit der Dichotomie Erwerbs- versus normative Orientierung verbunden, dem folgenden Aspekt der PF.

Erwerbsorientierung versus Normative Orientierung:

Das Hervorheben dieser Orientierungsalternative und die folgenden Behauptungen sind zur Hausideologie der Professionellen zu zählen: Selbstverständlich arbeitet der Professionelle primär um der Menschheit, der Gesellschaft oder mächtigen Gruppen zu dienen, auch um die partikularen Wünsche bedeutsamer Klienten zu erfüllen und erst sekundär, um materielle Gratifikationen zu erhalten.

Ist diese Orientierungsalternative überhaupt praktisch und theoretisch relevant? Für viele Professionelle, vor allem für LehrerInnen, ergibt sich meines Erachtens ein anderer dominanter Orientierungskonflikt, der sozialisatorisch und organisatorisch induziert wird: *bürokratische Verfahrenorientierung versus klientenbezogene Problemlösungsorientierung*.⁴

Autonomie

Dieses als hochbedeutsam angesehene Merkmal soll im Blick auf bestimmte professionelle Situationen konkret beschrieben werden:

Der Professionelle kann, wenn er einmal sein kleines Reich gebildet hat, „tun, was er will“.⁵ Vor allem die Klienten dürfen ihm nichts dreinreden. Mit den Vorgesetzten muss er sich ar-

⁴) Dieser Einstellungskonflikt resultiert aus einem strukturellen Konflikt moderner Gesellschaften zwischen Bürokratisierung und Professionalisierung (Leggatt 1970), für den in diesem Aufsatz Ansätze zu einer Lösung geboten werden sollen.

⁵ Man müsste zwischen subjektiver und objektiver Autonomie unterscheiden. Ein Lehrer kann sich für ziemlich autonom in seinen Entscheidungen halten, während objektiv in allen relevanten Bereichen bereits von anderen vorentschieden wurde. In peripheren Belangen kann er jedoch über einen großen Handlungsspielraum verfügen.

rangieren. Besser ist es, wenn er keine Vorgesetzten hat oder nur „ferne“, wie etwa Professoren ihren Minister haben. Autonomie lässt sich unter anderem an den Dispositions- und Handlungsspielräumen ablesen, wobei diese sich aufgrund der schillernden Handlungsstruktur von PF schwer bestimmen lassen.⁶ Außerdem ist sowohl die „Größe“ und gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Handlungsbereichs als auch das Verhältnis Eigen- zu Fremdkontrolle für die Bestimmung von Autonomie heranzuziehen. Fremdkontrolle ist auch nach der Rolle der Beurteiler zu differenzieren: außenstehende Laien, Klienten, professionelle Kollegen, Vorgesetzte der gleichen Profession, Laien-Vorgesetzte. Vor allem gegenüber der Kontrolle durch Laien wehren sich Professionelle. Die wichtigsten Gründe für diese Ablehnung von Fremdkontrolle durch Klienten oder andere Laien lauten:

- a) Die Klienten oder sonstige Laien sind inkompetent.
- b) „Fremde“ Ziele werden in den „Dienst am Klienten“ eingeschleust.
- c) Die Rationalität des Mitteleinsatzes wird gestört.
- d) Die Profession kontrolliert ihre Mitglieder streng und kompetent.

Das Autonomieproblem wird noch dadurch komplexer, dass verschiedene Ebenen unterschieden werden müssen:

der einzelne Professionelle, das professionelle Team und die Arbeitsinstitution oder -einheit (zum Beispiel Angehörige verschiedener Professionen und Klientenvertreter).

Zuletzt soll noch ein Kennzeichen genannt werden, das von manchen Autoren verschwiegen und von anderen an die erste Stelle gerückt wird: **Monopolisierung**.

Altrichter und Haider (1978) meinen, dass Professionalisierung „im Kern die Monopolisierung bestimmter Dienstleistungen für die Angehörigen einer bestimmten Ausbildung“ darstelle (75). PF kann jedoch auch ohne Monopolisierung bestimmter Dienstleistungen erfolgen, zum Beispiel wenn Angehörige verschiedener Ausbildungsrichtungen um einen Dienstleistungsbereich konkurrieren (dürfen). Allerdings ist einzugestehen, dass offensichtlich bisher meist beide Prozesse, nämlich Professionalisierung und Monopolisierung, parallel verlaufen sind.

Der Begriff Monopolisierung kann folgendermaßen bestimmt werden:

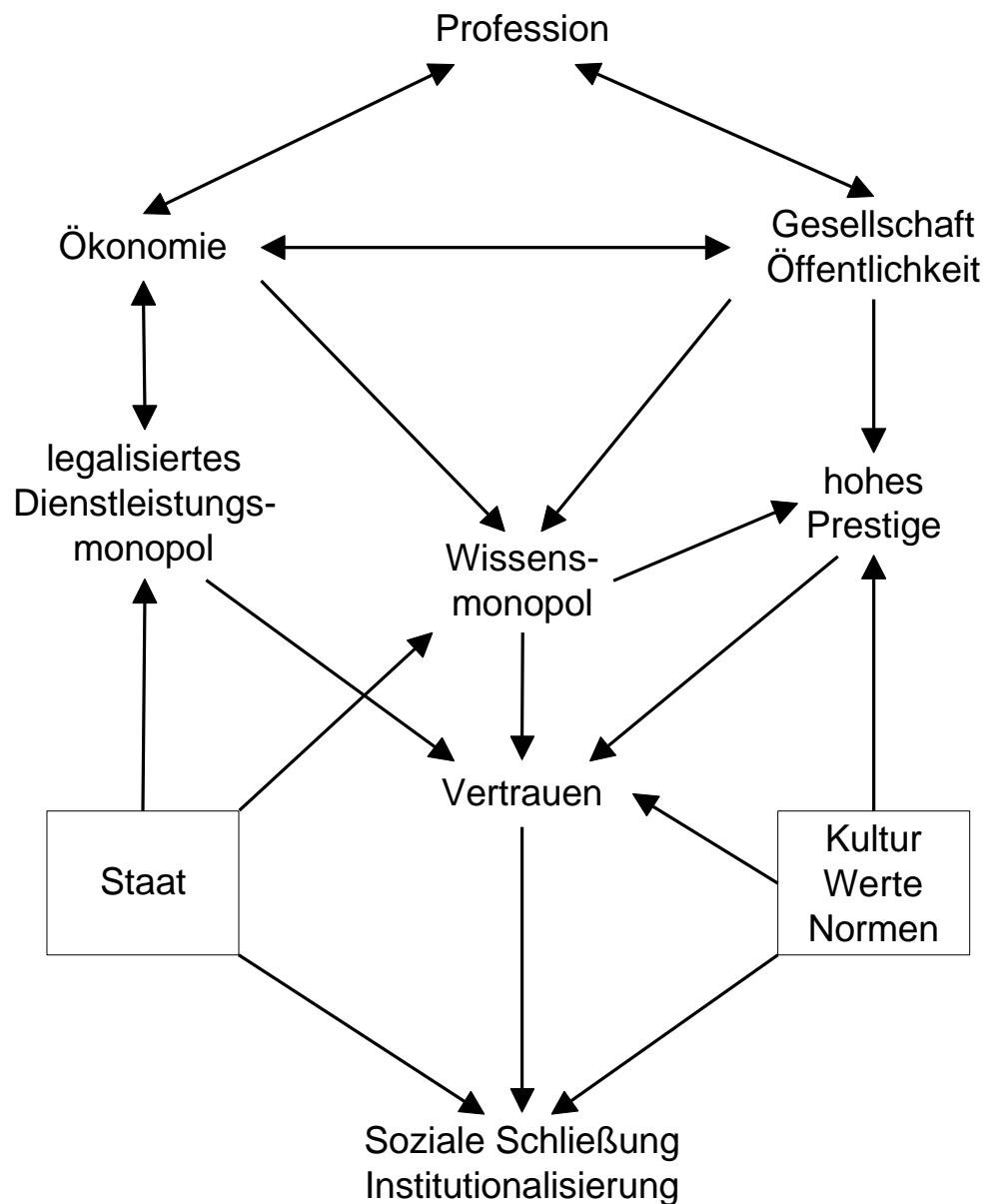
- a) Durch Gesetze, andere Normen, ökonomische und soziale Maßnahmen bewirken Absolventen einer bestimmten Ausbildungsrichtung, dass nur sie in einem bestimmten Dienstleistungsbereich tätig sind und andere Personen daran gehindert werden (*Dienstleistungsmonopol*).
- b) Eine Gruppe von ökonomisch oder politisch stark verbundenen Organisationen und Personen verfügt über die Betriebe eines Dienstleistungsbereiches und verhindert erfolgreich, dass andere Organisationen oder Personen Betriebe in diesem Dienstleistungsbereich eröffnen. Professionelle sind in diesem Bereich als Beamte oder Angestellte tätig und befinden sich in starker Abhängigkeit vom Arbeitgeber (*Beschäftigter-Monopol*).

Gegenüber diesen beiden bedeutsamen Monopolbereichen verblasst das - herrschaftsmäßig viel schlechter abgesicherte *Wissensmonopol*, das mehr zur Legitimation als zur direkten Herrschaftsausübung verwendet wird. Bedeutsam wird das Wissensmonopol allerdings dann, wenn es sich mit einer bombastischen und teuren Technologie verbindet, wie in Kliniken und Atom-

⁶ Aus diesen Gründen werden wohl auch handfeste Freiheitsbereiche angestrebt: möglichst große eigene Dienstzimmer bzw. nur dem individuellen zustehende materielle Gegenstände.

forschungszentren.

Diese und noch andere Merkmale von PF wurden und werden genannt, verschieden gewichtet und bewertet, doch selten zu einer Theorie zusammengefügt (vgl. Cullen 1978). Einen differenzierten Theorieansatz bietet Macdonald (1995), der hier kurz in Form einer Grafik dargestellt wird.



modifiziert nach Macdonald 1995, 32

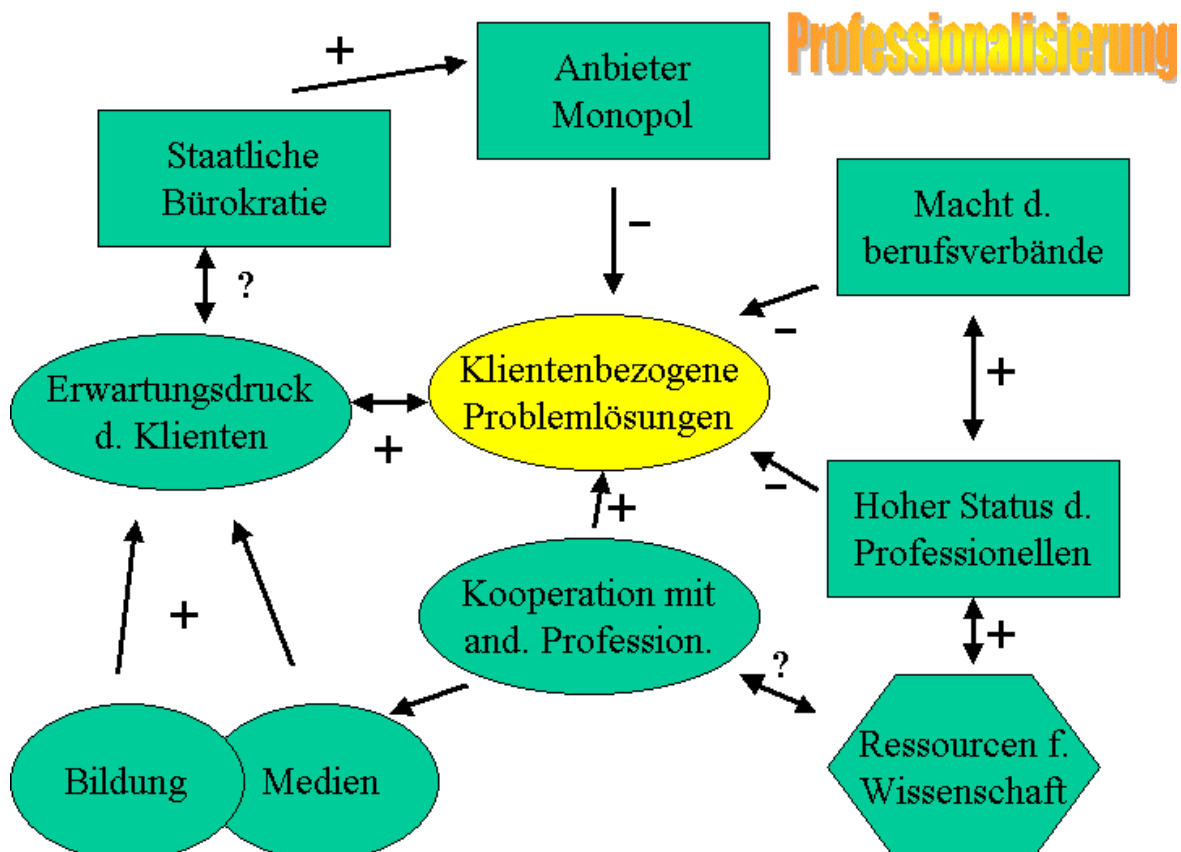
Interessant an dem Modell ist die zentrale Position des Vertrauens, das gleichgewichtig neben dem Wissensmonopol steht.

Die meisten Autoren wählen allzu simple Strategien, um mit der vertrackten Problematik fertig zu werden, wobei sie von einem *Attribute Approach* (relativ zusammenhanglose Aneinanderreihung von Merkmalen oder Dimensionen, wobei infolge des Theoriedefizits auch keine Brauchbarkeitsprüfung erfolgt) statt von einem *Systems Approach* (die Merkmale bzw. Variablen des Gegenstandsbereiches werden in einen Begründungszusammenhang gebracht) ausge-

hen und innovative Formen der PF kaum berücksichtigen. Die üblichen „Lösungsversuche“ könnte man etwa folgendermaßen einteilen:

- ein Merkmal für zentral erklären (zum Beispiel Tenorth 1977, Altrichter/ Haider 1978),
- die Anzahl der Merkmale auf einige wenige reduzieren (zum Beispiel Goode 1961),
- PF aufgrund der historischen Entwicklung zu beschreiben und zu „erklären“ (zum Beispiel Larson 1977),
- PF negativ zu besetzen und abzulehnen, was eine weitere Beschäftigung mit dem Phänomen jedenfalls nicht anregt (zum Beispiel Reiff 1974; Terhart 1996).

Der Versuch, die PF im Erziehungsbereich als soziales System und sozialen Prozess durch



Modelle bzw. Hypothesensysteme zu erfassen, wurde meines Erachtens bisher nicht unternommen.

Somit sind auch die meisten empirischen Untersuchungen für eine differenzierte Diskussion nur sehr begrenzt verwendbar, da sie sich meist auf die Erfassung von Einstellungen und Meinungen von Professionellen und Klienten beschränken, wobei sozialstrukturelle und organisationssoziologische Aspekte zu wenig berücksichtigt und vor allem kaum die wenigen innovativen PF-Organisationen untersucht wurden (eine mir bekannte Ausnahme: Corwin 1973).

2. Die Professionalisierung im Lehrerberuf: Problemaufriss und Theoriebildung

Nach diesem allgemeinen Teil sollen einige ausgewählte Stellungnahmen zur PF des Lehrerberufs (7) gebracht werden. Da jedoch in diesem Aufsatz kein Überblick über die Literatur zur PF des Lehrerberufs gegeben wird (vgl. zum Beispiel Winkel 1976, Boos-Nünning 1979, Ter-

hart 1992), werde ich Argumente für und gegen die Annahme, dass die PF des Lehrerberufs bereits vollzogen bzw. im Vergleich zu den full professions misslungen sei, thesenartig auflisten (vgl. Boos-Nünning 1979, 47 f):

Für eine gelungene Professionalisierung des Lehrerberufs sprechen:

Wissensdimension:

- Die Ausbildungszeit ist lang und findet an einer wissenschaftlichen Hochschule statt, sie ist auf wenige Fächer spezialisiert.
- Nur Personen mit entsprechender staatlicher Prüfung können den Lehrerberuf ergreifen (wenige Ausnahmen).

Professionelle Tätigkeit:

- Die Lehrertätigkeit wird von der überwiegenden Mehrzahl als Hauptberuf ausgeübt, sie ist überwiegend kognitive, nicht manuelle Arbeit.

Soziale und wertbezogene Dimension:

- Lehrer arbeiten in einem Bereich, der der Verwirklichung angesehener gesellschaftlicher Werte dient.

Autonomie:

- Lehrer verfügen in ihrer beruflichen Tätigkeit über ein hohes Maß an Handlungsspielräumen.

Berufsorganisation:

- Die meisten Lehrer sind in Berufsverbänden organisiert.

Gegen eine gelungene Professionalisierung verglichen mit den Berufen des Arztes oder des Juristen sprechen:

Wissensdimension:

- „Die Inhalte der beruflichen Sozialisation werden von außerhochschulischen Institutionen, z.B. Ministerien, Parlamenten und Schulbehörden festgelegt ...“ (Feldmann 1981, 114)
- Grund- und Hauptschullehrer haben, gemessen an anderen akademischen Berufen, eine relativ kurze Ausbildung. Die Selektion ist bei den Lehrern weniger „streng“ als bei den Juristen und Medizinern (nach: Zugang zum Studium, Durchfallquoten, Noten).
- Grund- und Hauptschullehrer verfügen nicht über ein allgemein anerkanntes Kompetenzmonopol, ihre Expertenqualität wird von verschiedenen Laiengruppen in Frage gestellt.
- Es ist umstritten, ob die längere Ausbildungszeit und der höhere Grad an Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für die Ausübung der Tätigkeit notwendig ist, oder ob es sich nicht um den Versuch handelt, einen höheren Professionalisierungsgrad vorzutäuschen, als es den für die (derzeitige) Berufsausübung notwendigen Fertigkeiten entspricht.
- Lehrer haben keine Möglichkeit, untergeordnete Tätigkeiten, die ihrem Ausbildungsstand nicht entsprechen, an weniger qualifizierte Kräfte abzugeben. Schulassistenten fehlen in der Regel, Sekretärinnen stehen kaum zur Verfügung.

Soziale und wertbezogene Dimension:

- Die gesellschaftlichen Werte und Ziele, auf die sich die Tätigkeit der Lehrer richtet, sind anders als bei Ärzten nicht eindeutig bestimmt, sondern verschiedenen Interpretationen ausgesetzt.
- Lehrer verfügen über keine explizite Berufsethik, sie haben keinen ihre Entscheidungen regulierenden expliziten Normkodex.
- Die Klienten der Lehrer sind Kinder oder Jugendliche, die nur über geringes gesellschaftli-

ches Ansehen verfügen. Außerdem besteht keine freie Expertenwahl.

Autonomie:

- Lehrer verfügen über geringe Autonomie, da sie in bürokratischen Organisationen arbeiten.

Berufsorganisation:

- Lehrer verfügen über keine einheitliche Berufsorganisation, die eine allgemein anerkannte Vertretung nach außen darstellt und der Kontrollfunktionen nach innen zugebilligt würden.
- Die unterschiedlichen Berufsverbände und ihre teilweise eher gewerkschaftliche statt berufsständische Ausrichtung behindern die Professionalisierung mehr als sie zu unterstützen.
- Die Berufsverbände haben weder Einfluss auf die Rekrutierung der Berufsmitglieder noch verfügen sie über Sanktionsmöglichkeiten gegenüber abweichenden Mitgliedern.

Wenn man davon ausgeht, dass die PF des Lehrerberufs keineswegs abgeschlossen oder besonders weit gediehen ist, so kann man diese partielle oder unvollständige PF auch als Chance auffassen, nicht die gleichen Fehlentwicklungen wie andere professionelle Bereiche durchzumachen, denn gerade für den Lehrerberuf könnte es aussichtsreicher sein, nicht von einem *Defizitansatz* (Semiprofession durch Vergleich mit traditionellen Professionen) auszugehen, sondern von einem *Chancenansatz* (Chance, eine neue Form von Profession zu bilden).⁷

Der Defizitansatz impliziert außerdem Forderungen nach weitergehender traditioneller PF, deren Realisierungschancen, gemessen an den gesellschaftlichen Verhältnissen, sehr skeptisch zu beurteilen sind (vgl. Wilensky 1964; Terhart 1996).

Es gibt nämlich mehrere *Hindernisse* für eine weitergehende traditionelle Professionalisierung des Lehrerberufs, vor allem;

- das Staatsmonopol,
- die Arbeitssituation, zum Beispiel der Mangel an Autonomie,
- die (vorläufigen?) Grenzen des Wachstums, nicht nur im ökonomischen Bereich, sondern auch im sozial-positionellen System (vgl. Hirsch 1977).

Trotzdem glorifizierte bzw. forderte ein Teil der Autoren, vor allem Ende der sechziger und in den siebziger Jahren, die PF des Lehrerberufs, ohne eine kritische theoretische Erörterung zu versuchen und meinte, sie sei im Rahmen der Lehrerausbildung an Hochschulen zu vollziehen (zum Beispiel Döring 1970; Bronsema 1979; etwas kritischer Howsam et.al. 1976) – ein Haltung, die auch heute im 21. Jahrhundert noch anzutreffen ist.

3. Das Lernteam als Ort der (inter)professionellen Entwicklung

Im folgenden soll ein *Innovationsmodell* vorgestellt werden, das aufgrund der mangelhaften Forschungslage nur vorläufigen Charakter haben kann. Die Bezeichnung „Communitybezogenes Lernteammodell“ erscheint mir der vorgeschlagenen Handlungsstrategie angemessen.

Der scheinbar paradoxe Ansatz: Interprofessionelle Teambildung als Antrieb für die pädagogische Professionalisierung und als Barriere gegen die staatlich-bürokratische Gängelung (vgl.

⁷ Manche Autoren schlagen als Lösung "Deprofessionalisierung" vor, wobei man zwischen regressiven Formen der De-PF (z. B. McDaniel 1979 "der Lehrer als (Kunst)Handwerker" und progressiven Formen (Study Commission 1976) unterscheiden kann.

auch Lortie 1975).

Vertreter „benachbarter“ Berufsgruppen, Sozialarbeiter, Kindergärtnerinnen, Ärzte, Psychologen, Sozialwissenschaftler und Diplom-Pädagogen sollen in die Lernteams einbezogen werden (*Interprofessionalisierung*), wobei darauf zu achten ist, dass die Lernteams handlungsfähig bleiben.

Leider sind die Ansätze zur Interprofessionalisierung, die ich 1981 vorgeschlagen hatte, 20 Jahre später noch immer nicht sehr weit gediehen.⁸ Die pädagogischen Professionen und die staatlichen Verwalter haben in diesem Bereich größtenteils versagt. Um entsprechende Vorschläge und Modelle zu finden, muss man in die medizinischen und wirtschaftlichen Professionen blicken (z.B. Department of Health 2000 oder Beiträge im Journal of Interprofessional Care).⁹

Dass der pädagogische Bereich in der Interprofessionalisierungsdiskussion ausgespart wurde, soll an einer kleinen Recherche im Rahmen des deutschen Bibliotheksverbundsystems nachgewiesen werden.¹⁰ Von 75 Einträgen (1947 bis 2001) ist nur einer (aus dem Jahre 1990)¹¹ der Erziehungswissenschaft (Bereich Schule) zuzurechnen.

<i>Interprofessionalisierung</i>	<i>deutsch</i>	<i>englisch</i>	<i>franz./ital./niederländisch</i>
Gesundheit	5	14	4
Pädagogik	1	0	0
Wirtschaft/Politik/Recht	3	2	35
Sonstiger Bereich	0	3	2

PF soll in den Gesamtzusammenhang der Sozialisation innerhalb der community eingebettet werden (vgl. Husen 1979). Dies ist nicht als abstrakte Forderung anzusehen, sondern kann durch die Verbindung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen und -institutionen konkretisiert werden: Kindergärten, Schulen, Betriebe, Hochschulen, Familien, Institutionen der Erwachsenenbildung, peer groups, Massenmedien etc. Nicht eine Entdifferenzierung ist anzustreben, sondern ein Netzwerk, wobei die Institutionen und Professionen durchaus erhalten bleiben, allerdings durch eine effektivere Arbeitsorganisation und durch Flexibilität anstelle der starren bürokratischen Normen Arbeitskraft für interinstitutionelle Kooperation frei wird.

Die professionellen Institutionen im Erziehungsbereich sollen zu einer wirksameren Nutzung der sozialisatorischen Ressourcen in der community beitragen. In einer „modernen“ community, vor allem in Städten, sind bereits viele „Designlücken“, gemessen an optimalen Sozialisationsbedingungen, vorhanden: zum Beispiel Ein-Elternteil, Ein-Kind-Familie, alleinstehende alte Frau, Eltern, die den von Seiten der Halbtagschule erwarteten Hauslehrerpart schlecht oder nicht spielen; Kompetenzdefizite von Schülern.

⁸ Interprofessionalisierung hat sich als Terminus in der deutschen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachliteratur nicht etabliert. Allerdings tauchten entsprechende Vorschläge der Zusammenarbeit von Schulen, Kindergärten und anderen kommunalen Einrichtungen im Zuge der Pisa-Diskussion wieder auf.

⁹ Eine solche Interprofessionalisierung findet teilweise in Hospizen statt.

¹⁰ „interprofession?“ erscheint in Titeln von Buchpublikationen in der GBV-Datenbank.

¹¹ Hüber, H.-G. 1990. Die Bearbeitung von Schulschwierigkeiten mittels interprofessioneller Arbeitsgruppen. Diss., Hochschule Lüneburg. Nürnberg, GFP.

Andererseits ist ein großes Potential von Sozialisationsagenten „griffbereit“ vorhanden, Kinder und Jugendliche in Kindergärten, Schulen, Hochschulen und anderen Institutionen (vgl. zum „Sozialdienst-Potential“ Binswanger u. a. 1979, 239).

Primäre Aufgabe der professionellen Lernteams ist es, dieses latente Sozialisationspotential zu aktivieren. Lernteams betreuen Eltern und Kinder, und zwar schon möglichst frühzeitig. Eltern können sich schon im ersten Lebensjahr des Kindes an ein Lernteam wenden. Mitglieder des Lernteams stehen bei Erziehungsproblemen zur Beratung zur Verfügung. PF-Teams in einer community kooperieren und erstellen Diagnosen des Sozialisationsystems innerhalb der community und erarbeiten Innovationspläne. Selbstverständlich ist nicht eine bürokratische Sozialplanung erwünscht, sondern ein flexibles Konzept, das für andere Teams und Sozialisationsagenten Vorschläge, Anregungen und Motivationshilfen bietet, selbständig und kreativ die diagnostizierten Probleme zu lösen.

Politische und bürokratische Aspekte

Anzustreben ist eine Dynamisierung und Differenzierung des Rollensystems, doch nicht auf bürokratischem Weg, sondern durch eine „Professionalisierung des sozialen Netzwerks“ (vgl. Loughran/ Reed 1980). Die hochindustrialisierten Staaten haben ein so differenziertes soziales System, dass nicht ein Mangel an Rahmenbedingungen, sondern ein Mangel an Motivationshilfen und ein Übermaß an bürokratischen Fesseln vorhanden ist - jedenfalls in dem hier angesprochenen Bereich.

Die Lernteams und die Schulen sollen unabhängiger von den Einflüssen der Schulverwaltung werden. Angestrebt ist eine stärkere *Autonomie der Lernteams*, bei gleichzeitiger Leistungs- und Evaluationsverpflichtung.

Außerdem sollte eine Professionalisierung der Schulverwaltungsbeamten innerhalb von Teamverbundsystemen angestrebt werden, wobei auch eine begleitende Hochschulausbildung wünschenswert ist. Eine solche berufliche Sozialisation eines Teils der Schulverwaltungsbeamten gewährleistet auf lange Sicht auch eine Unterstützung der neuen Struktur durch diese politische Schlüsselgruppe.

Die angestrebte Veränderung kann innerhalb der gegenwärtigen Schulstruktur erfolgen. Eine entscheidende Neuerung würde der Sache freilich sehr dienlich sein: die Einführung von Ganztagschulen in allen Schulstufen (vgl. auch Bessoth 1980). Darunter sind keine Ganztagszwangsschulen zu verstehen, sondern ein Angebot, das von den Eltern mitgetragen wird, da die Kosten möglichst minimiert werden sollten.

Mitwirkung und Mitbestimmung

Der Vorschlag, Non- oder Paraprofessionals, also in der Schule Eltern, Schüler und andere Gemeindemitglieder in die Lernteams einzubeziehen, wird wahrscheinlich auch bei Lehrern, die einem Modell der Bildung von Lehrerteams durchaus zustimmen, Widerstand hervorrufen (vgl. Boos-Nünning 1979, 80 ff). Corwin (1974) schreibt, dass professionelle Vereinigungen ursprünglich gebildet wurden, um die entsprechenden Berufsangehörigen von Laienkontrolle zu befreien (242). Somit müsste man von einer „historischen Wende“ sprechen, wenn die hier vorgeschlagene Form der PF bewusst die Laienkontrolle verstärkt (bei gleichzeitiger Reduktion der Vorgesetztenkontrolle und Verstärkung der wechselseitigen Kollegenkontrolle!).

Vorherrschend ist die Annahme, dass die Verstärkung der Mitwirkung von Eltern und Schülern innerhalb der Lernteams die PF im traditionellen Sinn gefährdet (vgl. die Annahme der „Kompetenzbeschneidung“ des Lehrers bei Wöhler 1973 und die Deprofessionalisierungsthesen z.B. bei Daheim 1992).

Doch verbessern Eltern- und Schülermitarbeit innerhalb der Lernteams nicht nur die Sozialisation und das Schulklima, sondern führen auch zu einer Veränderung der professionellen Einstellungen und Werte. Auch stellen Eltern und Schüler keine tatsächlichen Konkurrenten dar, da sie keine Chancen haben, ihre Aktivitäten zu verberuflichen, sondern nur ihre Kompetenzen verbessern können. Pointiert gesagt: Der Lehrer erhält kompetentere und an der Sache interessiertere Klienten, was zu einer Erhöhung des Wertes der Lehrerarbeit führt, und auch informelle Untergebene, da sein Führungsanspruch formell gesichert ist und in der Regel seine Sachautorität anerkannt wird (vgl. auch Feldmann 1980). Beide Momente stärken seinen Status - auch gegenüber Vorgesetzten - vor allem da sie seine Isolation aufheben. Um jedoch bei solcher Kooperation mit Eltern und Schülern nicht „Opfer von Laien“ zu werden, sollen diese Laien durch eine Innovation des Rollensystems „mitprofessionalisiert“ werden und der Lehrer muss Unterstützung in einem professionellen Team erhalten.

Auf drei zentrale Problembereiche, die sich bei der Mitwirkung von Eltern und Schülern in den Lernteams ergeben können, sei noch hingewiesen:

1. Es kann zu Rollenkonflikten kommen, wobei untersucht werden sollte, unter welchen Bedingungen ein Rollenkonflikt entsteht:
 - a) Ergibt sich eine relative Unverträglichkeit von Rollen(elementen) bei Eltern oder Schülern, die gleichzeitig Klienten und Lernteammitglieder (also Kollegen von Professionals) sind, oder
 - b) tritt eine „Rollenverwischung“ (role blurring nach Austin 1978), also eine Entdifferenzierung der Arbeitsteilung auf?
2. Der Leistungs- und Legitimationsdruck, der wechselseitig auf die Teammitglieder ausgeübt wird, kann sich steigern, was zu Ausweichreaktionen oder sogar zum Zerbrechen des Teams führen kann.
3. Durch verstärkte Mitwirkung einer Minderheit der Eltern wird in der Regel der Mittel- und Oberschichteneinfluss vergrößert. Andererseits wird durch das Modell ein Demokratisierungs- und Dezentralisierungsprozess in Gang gesetzt, der sozial-strukturelle Verkrustungen auflösen kann.

Die Lernteams sollen weitgehende Freiheit bei inhaltlichen Entscheidungen, Problem- und Projektwahlen und curricularer Planung haben. Dieser inhaltliche Ansatz steht zwar im Gegensatz zu der noch immer dominierenden traditionellen professionellen Ausbildung (Fachlehrerprinzip), doch innerhalb der Lernteams lässt er sich schrittweise verwirklichen, wobei der Realisierungsgrad vom Entwicklungsstand der community abhängig ist.

Ausbildung und Weiterbildung

Hochschulen weisen die gleichen Strukturmängel wie Schulen auf: community-Ferne, Disziplinarität, Bürokratisierung. Frontalunterrichtskultur, Isolation des Hochschullehrers, Ritualisierung, fehlende Evaluation, Fragmentierung der Lerninhalte und -prozesse. Folglich ist gerade bei der Lehrerausbildung (schon seit mehr als 20 Jahren!) eine gravierende Qualifikations- und berufliche Sozialisierungsschwäche zu diagnostizieren (vgl. Haberman 1971, Study Commission 1976, Becker 1976, Feldmann 1981).

Wenn die Hochschulen schon für eine traditionelle PF einen mehr schlechten als rechten Beitrag leisten, wie sollten sie eine innovative PF initiieren und fördern? In dem hier vorgestellten Modell ist es nicht erforderlich, dass die Innovation von Hochschulen ausgeht, sondern sie soll von Schulen und anderen Institutionen der community initiiert werden. Selbstverständlich ist es wünschenswert, dass Gruppen an Hochschulen bzw. wissenschaftliche Innovationsteams (Runkel et al. 1980) in diesem Reformprozess mitwirken. Durch eine solche Basisreform würde auf Hochschulen ein sozialer Druck ausgeübt werden, community-bezogene Organisationseinheiten zu bilden (Hochschulteams, die mit Lehrer-Eltern-Schüler-Gruppen gemeinsam an community-Problemen arbeiten). Dies würde Praxisfelder eröffnen und die diagnostizierte Sozialisierungsschwäche teilweise beheben.

Evaluation

Als spezielles Problem erweist sich die Supervision und die Evaluation der Berufstätigkeit. Gerade im Lehrerberuf ist aufgrund der Isolation die Beobachtbarkeit erschwert, aufgrund der Diffusität und ideologischen Zentralität der Ziele sind die Beurteilungsmaßstäbe umstritten und aufgrund der Multidimensionalität des Feldes ist die Auswahl der Messinstrumente erschwert.

Aus diesen und anderen Gründen ist auch die derzeitige Form der Supervision – soweit überhaupt vorhanden - rein bürokratisch, d.h. nicht wissenschaftlich begründet, sondern nur im besten Fall auf die Einhaltung von Arbeitstugenden gerichtet, im schlechten Fall dient sie der Anpassung an idiosynkratische persönliche Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Supervisoren. Die Evaluation soll durch die Lernteams erfolgen, wobei allerdings auch eigene überregionale Evaluationsteams, möglichst an Hochschulen und nicht in der Schulverwaltung verankert, geschaffen werden sollten, die für Koordination, Minimalstandards, Innovationsorientierung und Koppelung mit Lehre und Forschung sorgen. Das angestrebte Verbundsystem sollte vorerst flexibel gehalten werden, um es modifizieren zu können.

Hauptziel ist: die Erhöhung der Kompetenz zur Gestaltung und Evaluation der Lernprozesse in den Lernteams. In der folgenden Tabelle wird das Modell traditioneller (häufig als modern ausgegebener) PF der hier vorgetragenen Alternative in Thesenform gegenübergestellt:

<i>Traditionelle Professionalisierung</i>	<i>Innovative Professionalisierung</i>
Lehrer sollen full professionals werden.	Lernteams sollen professioneller arbeiten.
Die Landesorganisationen sollen gestärkt werden.	Lernteams sollen innovative Verbundsysteme erproben.
Die PF-Programme werden von Experten und Politikern in klientsfernen Gremien festgelegt und rechtlich fixiert.	Möglichst offene gesetzliche Vorschriften werden von den Parlamenten beschlossen. PF-Programme werden in Lernteams erarbeitet.
Die PF-Kompetenzen des Lehrers werden von Experten überregional („universalistisch“) verbindlich festgelegt, operationalisiert und durch Training in Ausbildungsinstitutionen vermittelt.	Die Kompetenzen werden primär in den Lernteams und in problem- und community-orientierten Lernsituationen festgestellt, vermittelt und modifiziert.
Die Ausbildung des Professionellen erfordert ein langes, intensives Studium vor seiner PF-Tätigkeit	Die professionelle Ausbildung erfolgt primär in den Teams und beginnt schon bei den Schülern (Tutorenprogramm etc.). Die Hochschulausbildung wird in community- und lernteambezogenen interinstitutionellen Organisationseinheiten durchgeführt.
Spezialisierung: FACHLEHRER (traditionelle disziplinäre Struktur)	Die Spezialisierung erfolgt im Kontext der Problemlagen in den Lernteams und der Interessen der Klienten.
Bewertung nach formellen, bürokratisch fixierten Regeln, keine innovationsfördernde Evaluation.	Evaluation gemäß den flexibel gesetzten Zielen und Bedürfnissen der Betroffenen und Systemprüfung durch Evaluations- und Innovationsagenturen. ¹²
Abgrenzung und Abschottung der einzelnen Organisationen (Kindergarten, Grundschule, Gymnasium etc.).	Lokale und internationale Verbundsysteme und flexible Aufgabendefinition und –teilung.
Schule als Lern- und Selektionsmaschine.	Schule als koordinierende Instanz der Sozialisation in der community und als Hilfsorganisation für Lernteams.

¹² Bei der Evaluation sollten die Eingangs- und die Ausgangswerte der Klienten erfasst und als Gruppenwerte unter Nennung des verantwortlichen Lernteams veröffentlicht werden.

Zuletzt noch einige Hinweise:

Eine Diagnose des Entwicklungsstandes der community, der betroffenen Schule, des Kollegiums und der evtl. schon bestehenden Lehrergruppe erhöht die Erfolgchancen eines Programms zur Lernteam-Bildung. Vorschläge für einzelne Schritte und Bausteine liegen vor, wobei die Art des Vorgehens von den jeweiligen Bedingungen abhängt: zum Beispiel Brandt/Liebau 1978, Hensel 1980, Bessoth 1980, Intern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/ 1980, Herrlitz 1975, Rolff 1979, 73 ff, Feldmann 1980 etc. Selbstverständlich ist auch auf die Erfahrungen und Untersuchungen aus dem Ausland, vor allem aus dem angelsächsischen Raum zurückzugreifen.¹³ Ansätze für Lernteams sind in der interprofessionellen Arbeit der Erziehungs- und Familienberatung und der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu finden (Hüber 1990).

Vor allem sind Anregungen aus benachbarten, teilweise weiterentwickelten gesellschaftlichen Feldern zu entnehmen, zum Beispiel der Gemeindepsychologie (Literaturangaben bei Keupp 1978) oder ökologisch orientierter angewandter Sozialwissenschaften (Literaturangaben zum Beispiel bei Leff 1978).

Welche zentralen Botschaften vermittelt dieser Aufsatz?

1. Die Professionalisierungsdiskussion sollte nicht verengt werden, z.B. auf einen kommunikations- oder wissenstheoretischen Ansatz. Eine Konfliktbetrachtung und eine systemtheoretische Perspektive sind unverzichtbar.
2. Professionalisierung oder Professionalität wird nicht einfach durch Praxis in derzeitigen Schulen erreicht, aber auch nicht durch die derzeitig vorherrschende Lehrerausbildung.
3. Heraus aus dem Getto Schule! Verbindung mit anderen Professionellen in der community! Vernetzung der Organisationen und Teams!
4. Verstärkung der Autonomie der Schulen und der Lernteams! Dezentralisierung!
5. Nach der Eroberung der Primärpraxis in der community (hoffentlich mit verbündeten Wissenschaftlern) erfolgt die Eroberung der Sekundärpraxis an Hochschulen.
6. Einige wenige unabhängige erstklassige Forschungs- und Evaluationsagenturen in Deutschland, langfristig nicht national, sondern Eunionistisch.

LITERATUR

Abbott, A. 1988. The system of the professions. London, Univ. of Chicago Press.

Altrichter, H./Haider, E. (1978), Einige Daten zu Merkmalen der Professionalisierung im Berufsfeld für Pädagogen in Österreich, in: Angewandte Sozialforschung, 6, 1978, 1u.2, 75-88.

Argyris, C./Schon, D. A. (1974), Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness,

¹³ Zum Beispiel dem multi-unitschool-Konzept (vgl. Hartmann 1975, Isenegger 1977, 1978), der community education (vgl. die Literaturangaben in der Internat. Zeitschrift f. Erziehungswiss. 3/1980), der Organisationsentwicklung (Schmuck et al. 1975, 1977, Rolff et al. 1980, 173 ff) und dem staff development (Lieberman/Miller 1979).

San Francisco.

- Austin, M.J., 1978. Professionals and para-professionals. New York
- Becker, E., 1976. Zum Theorie-Praxis-Syndrom in der Lehrerausbildung, in: Becker, E. et al.. Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug, Frankfurt
- Bell, L.A. 1980. The school as an organization: a re-appraisal, in: British Journal of Sociology of Education, 1, 183 - 192
- Bessoth, R., 1980. Der Lehrer als Objekt der Schulentwicklung, in: Die Deutsche Schule, 72, 4, 216 - 226
- Binswanger, H.C. et al. (Hrsg.) 1979. Der NAWU-Report. Wege aus der Wohlstandsfalle, Frankfurt.
- Boos-Nünning, U. (1979), Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern, Königstein.
- Brandt, H./Liebau, E. 1978. Das Team-Kleingruppen-Modell, München
- Bronsema, G. (1979), Lehrerausbildung im Wandel: das Beispiel Deutschlehrerstudium, Baltmannsweiler.
- Brucks, U., 1978. Professionalisierung der Lehrer und Demokratisierung der Bildung als konfligierende Momente der Schulreform, Diss. Univ. Hamburg.
- Coburn, D./ Willis, E. 2000. The medical profession: knowledge, power, and autonomy. In: Albrecht, G.L. et al. (eds.), Handbook of social studies in health and medicine, London, 377-393.
- Cohen, E. G. (1973), Open-space Schools: The Opportunity to Become Ambitious, in: Sociology of Education, 46, 1973, 143-161.
- Combe, A./ Helsper, W. (Hg.) 1996. Pädagogische Professionalität. Frankfurt, Suhrkamp.
- Combe, A. 1996. Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt, Suhrkamp, 501-520.
- Corwin, R.G., 1974. Education in crisis: a sociological analysis of schools and universities in transition, New York.
- Corwin, R. G. (1973), Reform and Organizational Survival: The Teachers Corps as an Instrument of Educational Change, New York.
- Cullen, J. B. (1978), The Structure of Professionalism, New York.
- Daheim, H. (1973), Professionalisierung. Begriff und einige latente Makrofunktionen, in: Albrecht, G. et al. (Hg.), Soziologie, Opladen, 232 - 249.
- Daheim, H. (1977), Berufssoziologie, in: König, R. (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, 2. Aufl., Bd. 8, Stuttgart, 1 ff.
- Daheim, H. 1992. Zum Stand der Professionssoziologie. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hg.) 1992. Erziehen als Profession, Opladen, 21-35.
- Dameis, A. K. (1975), Professionalism in Formal Organizations, in: McKinlay, J. B. (ed.), Processing people: Cases in Organizational Behavior, New York, 303-338.
- Department of Health. 2000. The NHS Plan. London, HMSO.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hg.) 1992. Erziehen als Profession. Opladen, Leske + Budrich.
- Döring, K. W. (1970), Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens, Weinheim.
- Etzioni, A. (ed.) (1969), The Semiprofessions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers, New York.

- Etzold, S. 2001. Lebenslang Staatsknecht. Die Zeit 6/2001.
- Feldmann, K. 1980. Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule, München.
- Feldmann, K. 1981. Findet an Hochschulen eine berufliche Sozialisation von Lehrern statt? In: Nave-Herz, R. (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation*. Weinheim.
- Feldmann, K. 1984. Soziologische Überlegungen zur Organisation von kooperativem Lernen und Arbeiten in Schulen: In: Huber, G. u.a. (Hg.), *Kooperatives Lernen*. Weinheim, Beltz, 220-231.
- Feldmann, K. 2001. *Soziologie kompakt*. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- Fröhlich, G. (1981), *Kumulativer Erkenntniszuwachs? Inkonsistenz der empirischen Befunde und Barrieren der wissenschaftlichen Kommunikation in der Geschwisterkonstellationsforschung*, Diss. Univ. Wien.
- Goode, W. (1961), *The Librarian: From Occupation to Profession*, in: *Library Quarterly*, 31, Oct. 1961, 306 - 320.
- Haberman, M., *Twenty-three reasons universities can't educate teachers*, in: *Journal of Teacher Education*, 22, 1971, 133 - 140
- Hartmann, A. 1975. *Organisationsentwicklung in der Schule*. Hamburg
- Havighurst, R.J. 1978. *More youth than Jobs*, in: Tyler, R.W. (ed.), *From youth to constructive adult life: the role of the public school*. Berkeley, Calif., 103 - 109
- Hensel, H. 1980. *Einige Erfahrungen mit der Team-Kleingruppen-Arbeit*, in: *Demokratische Erziehung*, 6, , 378 - 381
- Herrlitz, V. 1975. *Curriculumentwicklung - Lehrerausbildung - Lehrerfortbildung. Plädoyer für eine Integration*, in: Brinkmann, G. (Hrsg.), *Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis*. Kronberg, 159 -169.
- Hesse, H. A. (1972), *Berufe im Wandel*, 2. Auflage, Stuttgart.
- Hirsch, F. (1977), *Social Limits to Growth*, London (deutsch: *Die sozialen Grenzen des Wachstums*, Berlin 1980).
- Howsam, R. B. et al. (1976), *Educating a Profession*, Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education.
- Husen, T. 1979. *The school in question. A comparative study of the school and its future in Western societies*. Oxford
- Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1980, 3 (Schools and communities)
- Isenegger, U. 1977. *Schulen und Schulsysteme. Grundlagen organisatorischer Neugestaltung*. München.
- Isenegger, U. 1978. *Personelle Besetzung, Gremien und Fragen der Zusammenarbeit in der Schule*, in: Wunberg, M./Minsel, V./-R. (Hrsg.), *Schule als Institution*. München, 102 - 117.
- Johnson, T. 1995. *Governmentality and the institutionalization of expertise*. In: Johnson, T. et al. (eds.), *Health professions and the state in Europe*, London, 7-24.
- Kairat, H. (1969), *„Professions“ oder „Freie Berufe“?*, Berlin.
- Keupp, H. 1980. *Gemeindepsychologie*, in: Asanger/Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim, 162 - 167.
- Larson, M. S. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley.
- Leff, H.L. 1978. *Experience, environment, and human potentials*. New York.
- Leggatt, T. (1970), *Teaching as a Profession*, in: Jackson, J. A. (ed.). *Professions and Professionalization*, Cambridge, 155-177.
- Lieberman, A./Miller, L. (eds.), 1979. *Staff development*. New York.

- Lortie, D.C. 1975. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago.
- Loughran, E./Reed, H.B. 1980. School and community relations in north America: creative tensions, in: *Internat. Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft*, 26, 301 –311.
- Macdonald, K.M. 1995. *The sociology of the professions*. London, Sage.
- McDaniel, T. R. (1979), *The Deprofessionalization of Teachers*, in: *Educational Forum*, 43, 220-238.
- Mollenhauer, K. (1971), *Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung*, in: Betzen, K./Nipkow, K. E. (Hg.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, München, 93 - 112.
- Oevermann, U. 1996. *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt, Suhrkamp, 70-182.
- O'Reilly, R.R./Sr. Cerarda, M., 1978. Acceptance of parent volunteers and teacher professionalism, in: *Canadian Journal of Education*, 3, 2, 67 – 74.
- Pasquale, J. 1998. *Die Arbeit der Mütter. Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit*. München, Juventa.
- Purvis, J. (1973), *Schoolteaching as a Professional Career*, in: *British Journal of Sociology*, 24, 43 - 57.
- Reiff, R. (1974), *The Control of Knowledge: The Power of the Helping Professions*, in: *Journal of Applied Behavioral Science*, 10,451 -461.
- Reinhardt, S. (1972), *Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers*, Frankfurt.
- Rolff, H.-G., 1979. *Brennpunkt Gesamtschule*. München.
- Rolff, H.-G. et al. 1980. *Soziologie der Schulreform*. Weinheim.
- Rüschemeyer, D. (1980), *Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung*, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 6, 1980, 3,311-325.
- Runkel, P.J. et al., 1980. *Organizational renewal in a school district. Self-help through a cadre of organizational specialists*. Center for Educational Policy and Management, Univ. of Oregon, Eugene.
- Schmuck, R.A. et al., 1975. *Consultation for innovative schools - OD for multi-unit structure*. Center for Educational Policy and Management, Univ. of Oregon, Eugene.
- Schmuck, R.A. et al., 1977. *The second handbook of organization development in schools*. Palo Alto, Calif.
- Stichweh, R. 1996. *Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt, Suhrkamp, 49-69.
- Study Commission on Undergraduate Education and the Education of Teachers: *teacher education in the United States*. 1976. *The responsibility gap*. Lincoln/London.
- Tenorth, H.-E. (1977), *Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“*, in: Heinemann, M. (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart, 457 ff.
- Terhart, E. 1992. *Lehrerberuf und Professionalität*. In: Dewe, B. u.a. (Hg.), *Erziehen als Profession*. Opladen, Leske + Budrich, 103-131.
- Terhart, E. 1996. *Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt, 448-471.
- Wagner, H.-J. 1998. *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim, Beltz.
- Wilensky, H. L. (1964), *The Professionalization of Everyone?*, in: *American Journal of Sociology*, 70, 137 - 158.
- Wöhler, K. 1973. *Erziehung als Beruf*, in: Girschner-Woldt, I. et al., *Soziologie für Pädago-*

gen, Stuttgart, 171 – 199.

Zellentin, G./Nonnenmacher, G. 1979. Abschied vom Leviathan: ökologische Aufklärung über politische Alternativen. Hamburg.