

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]

Pädagogische Professionalität

Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70846 - DOI: 10.25656/01:7084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70846>

<https://doi.org/10.25656/01:7084>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung	7
--	---

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive	9
---	---

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit	40
--	----

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen	60
--	----

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrrerausbildung für die Sekundarstufe I	77
---	----

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem- stellungen der Sozialen Arbeit	104
--	-----

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung	122
--	-----

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung	138
---	-----

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?	153
--	-----

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL	167
---	-----

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop)	184
---	-----

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen	202
--	-----

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken	225
---	-----

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung	248
--	-----

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion	268
---	-----

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung

In diesem Beiheft werden die Fragen der Professionalität und Professionalisierung in Form grundlegender theoretischer Beiträge und empirischer Analysen über die Breite der pädagogischen Felder hinweg und in Verbindung mit zentralen Transformationen und Strukturveränderungen in den verschiedenen pädagogischen Feldern in den Blick genommen. Der Bezug auf diverse pädagogische Felder, der die Analyse der Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Feldern impliziert, konzentriert sich also auf die Binnendifferenzierung der einzelnen Berufsfelder und -kulturen, was zur Folge hat, die Einheit der pädagogischen Berufskultur und Professionalität zu befragen.

Im Beiheft werden die folgenden Perspektiven verfolgt: In einem *ersten Teil* werden grundsätzliche historische, theoretische und feldspezifische Entwicklungsprozesse gesichtet. Erstens sollen grundsätzliche Bestandsaufnahmen zu pädagogischer Professionalität und Professionalisierung erfolgen, zunächst in historischer Perspektive: Dabei steht insbesondere die Frage im Zentrum, ob der Zenit der Expansion und Differenzierung pädagogischer Professionalität überschritten ist und sich strukturelle Veränderungen in den pädagogischen Berufen und Organisationen abzeichnen oder ob es zu neuen Professionalisierungspfaden in den pädagogischen Feldern kommt (siehe Peter Lundgreen). Unter der Perspektive einer kritischen Bilanzierung von Professionstheorien insbesondere hinsichtlich der pädagogischen Professionalität erfolgt dann auch eine Auseinandersetzung mit Struktur-, Prozess- und Handlungsperspektiven im Kontext pädagogischer Professionalisierung, mit machttheoretischen Ansätzen und es werden relevante Dimensionen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger verortet. Bedeutsam wird künftig eine komparativ angelegte Empirie pädagogischer Arbeit sein (siehe Dieter Nittel).

An diese grundsätzliche historische und theoretische Bilanzierung schließt sich *im zweiten Teil* eine Sichtung zentraler pädagogischer Felder an: Für die Bereiche der Elementarbildung (Andreas Wildgruber & Fabienne Becker-Stoll), der Schule und des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften (Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser & Martina Döhrmann), der Sozialpädagogik (Werner Thole & Andreas Polutta), der Erwachsenen- und Weiterbildung (Wolfgang Seitter) werden entscheidende Entwicklungen der letzten Jahre gesichtet und hinsichtlich ihrer Bedeutung und Konsequenz für die pädagogische Professionalität in den jeweiligen Feldern analysiert. Dabei werden auch neue Entwicklungen erkennbar, die in den jeweiligen pädagogischen Feldern aufgegriffen werden: Zum einen die Etablierung eigener Reflexionsinstanzen, die pädagogisch Professionelle im Umgang mit ihrer Klientel beobachten bzw. ganze Organisationen bei der Strukturierung und Organisation der Aufgaben und der Kommunikation zwischen Professionellen einem Außenblick unterziehen. Entsteht hier – als Ergebnis der Ausdifferenzierung in den Professionen selbst – ein neues Feld der pädagogischen

Reflexionsarbeit (siehe Michael Göhlich) und welche Relevanz besitzt dies für die pädagogische Arbeit? Und ergibt sich mit der Etablierung der Entwicklung von Standards, Verfahren und Formen der Qualitätskontrolle und Zertifizierung nicht ein weiteres neues Feld der Professionalisierung (siehe Bernhard Schmidt-Hertha), das quer zu den etablierten pädagogischen Feldern angelegt ist? Und auch hier stellt sich wieder die Frage: Welche Konsequenzen resultieren daraus für die bestehenden pädagogischen Felder und die darin handelnden Pädagogen?

Im *dritten Teil* des Beiheftes werden empirische Analysen zu Teilaspekten der Professionalität und Professionalisierung in den verschiedenen Feldern fokussiert: Erstens Ergebnisse zu Kompetenzen und zur Kompetenzstruktur in pädagogischen Berufen (Erzieher, Lehrer, Sozialpädagogen, Weiterbildner – siehe Dieter Nittel, Sandra Fuchs, Julia Schütz & Rudolf Tippelt), zweitens Analysen zu Kooperation und Kommunikation zwischen Professionellen aber zunehmend auch in multiprofessionellen Organisationen, etwa am Beispiel der Ganztagsschule (Karsten Speck, Thomas Olk & Thomas Stimpel), dann neue Herausforderung an die Steuerung in schulischen Kontexten (Ewald Terhart). Dies wird ergänzt durch Formen der Kooperation in Netzwerken, also der lokalen und regionalen Zusammenarbeit von pädagogischen Institutionen (Nils Berke-meyer, Hanna Järvinen, Johanna Otto & Winfried Bos). Schließlich werden Studien zur Bedeutung von Studium, Ausbildung und Praxisphasen für die Entstehung und Entwicklung pädagogischer Professionalität gesichtet, ebenso wie die Relevanz der Fort- und Weiterbildung für die berufsbiographische Professionalisierung (Aiga von Hippel).

In einem abschließenden *vierten Teil* versuchen die Herausgeber in einem Resümee der Beiträge eine Bestandaufnahme für die pädagogische Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern vorzunehmen: Wo zeigen sich deutliche Differenzen zwischen den Feldern, wo lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen? Was sind die generellen Trends und Transformationsrichtungen in den pädagogischen Feldern in ihrer Bedeutung für die pädagogische Professionalität? Und welche Perspektiven und gegebenenfalls auch grundsätzlichen Veränderungen zeichnen sich in den verschiedenen Feldern für die pädagogischen Berufe ab? Lassen sich daraus Thesen und Diagnosen für die Zukunft der pädagogischen Professionalität und der Professionalisierung gewinnen?

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Helsper, Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung ZSL, Franckeplatz 1, 06099 Halle Saale, Deutschland
E-Mail: helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen

Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive

1. Professionen und Professionalisierung

Berufsgruppen mit einer deutlich herausgehobenen Stellung auf dem Arbeitsmarkt – Freie Berufe (Ärzte, Rechtsanwälte), aber auch Leitende Angestellte in der Privatwirtschaft und Höhere Beamte im öffentlichen Dienst – werden, in Anlehnung an die anglo-amerikanische Forschungstradition, seit längerem als „Professionen“ begriffen, deren „Professionalisierung“ (als historisches Projekt) unterschiedlichen Pfaden folgt und im jeweiligen Ergebnis sich unterscheidet, sowohl zwischen Ländern (nationale Traditionen) als auch zwischen Professionen. Für die historische und soziologische Analyse werden einige zentrale Bestimmungsmerkmale von „Professionalisierung“ immer wieder herangezogen (vgl. Heidenreich, 1999, S. 43-44; Lundgreen, 1999a, S. 20):

- Fachwissen (Bildungspatente), um exklusive Kompetenz glaubhaft zu behaupten.
- Professionelle Identität durch eigene Berufsverbände, berufsständische Selbstkontrolle u.ä.
- Öffentliches Image als am Gemeinwohl orientierte unabdingbare Dienstleistung.
- Rechtliche Privilegierungen, z.B. durch Berechtigungsmonopole für die Bildungspatente auf dem Arbeitsmarkt (Lizensierung, Titelschutz u.ä.).

Dass dieses Professionalisierungskonzept empirisch am ehesten die Berufswelt der Ärzte und Rechtsanwälte erfasst, ist immer wieder, auch kritisch, gesehen worden, mindert aber nicht seinen heuristischen Wert, wenn es um die Frage geht, inwieweit andere auf dem Arbeitsmarkt herausgehobene Berufsgruppen sich sinnvoll als Professionen beschreiben lassen, wie erfolgreich oder defizitär also ihre Professionalisierung verlaufen ist.

Die soeben benannte rhetorische Frage zieht für pädagogische Professionen ein ganz spezifisches Problem nach sich: Welches ist das Fachwissen, das privilegierende Kompetenz begründet? Die juristischen Berufe können anerkanntermaßen auf die Jurisprudenz verweisen, die ärztlichen Berufe auf die Medizin, die technischen auf die Ingenieurwissenschaften, die kaufmännischen auf die Wirtschaftswissenschaften. Wie steht es um die Pädagogik als (mögliche) Leitdisziplin für die pädagogischen Berufe? Man nähert sich der (ernüchternden) Antwort, wenn man sich klar macht, wie spät die ersten Lehrstühle für Pädagogik an deutschen Universitäten in nennenswerter Zahl etabliert wurden (1920er Jahre); ferner, wie lange Pädagogik als Universitätsdisziplin (im 19. Jahrhundert und noch bis in die Zeit der frühen Bundesrepublik) ein philosophisch-kulturgeschichtliches Orientierungswissen anbot (vgl. Horn & Kemnitz, 2002; Tenorth, 2010). Pädagogik studierte man nicht als Hauptfach – es gab kein berufsbezogenes Examen –, sondern als „allgemeine Bildung“ im Rahmen des (ganz anderen Imperativen folgenden) Lehramtsstudiums. Ein Hauptfachstudium der Pädagogik ist erst im Zuge der großen Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren eingeführt worden, in den beiden Varianten des (eher allgemeinen) Magisterstudiengangs und des wichtigeren, berufsbezogenen Diplomstudiengangs. Jetzt erst, so ließe sich im Lichte der Professionalisierungstheorien argumentieren, besteht die Möglichkeitsbedingung, dass pädagogische Professionen sich auf ihre zertifizierte Kompetenz berufen, um eine herausgehobene Stellung auf dem Arbeitsmarkt zu gewinnen.

Wie steht es dann aber mit pädagogischen Berufen, die historisch viel älter sind, also insbesondere mit den Lehrern? Orthodoxe Professionstheoretiker würden Lehrer allein schon wegen ihrer Stellung im Beruf, als Beamte im öffentlichen Dienst, also in einem extern bestimmten und limitierten Arbeitsmarkt, nicht zu den Professionen rechnen, die sich ihre Marktposition erkämpfen müssen und verteidigen wollen. Gleichwohl zeigt die Lehrergeschichte berufsständische Züge, die sich als Merkmale von Professionalisierung interpretieren lassen. Eine zentrale Rolle sollte in diesem Zusammenhang dem Fachwissen, der exklusiven Kompetenzbehauptung zukommen, aber welche? Die Antwort läuft auf den Vergleich von zwei höchst kontrastreichen, insofern auch professionstheoretisch interessanten Berufsgruppen hinaus, die Gymnasiallehrer und die Volksschullehrer.

Einleitend zunächst und verkürzt gesprochen, gilt: Die Kompetenz des Gymnasiallehrers beruht fast ausschließlich, zumindest entschieden vorrangig, in der Lehrbefähigung für zwei (oder drei) Unterrichtsfächer, rückgekoppelt an universitäre Fachdisziplinen wie Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen usw. Daneben läuft seit über 100 Jahren die (kontroverse) Bemühung um eine adäquate Berufsvorbereitung bzw. -einführung für die Germanisten, Historiker oder Mathematiker, die Lehrer werden wollen. Stichworte sind Pädagogik/Erziehungswissenschaft/Sozialwissenschaft, Fachdidaktik sowie schulpraktische Studien; ferner geht es um die adäquate Aufteilung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase. Zu keinem Zeitpunkt, auch heutzutage nicht, hat dabei die Pädagogik die Bedeutung der Leitwissenschaft gewinnen können (oder sollen).

In denkbar größtem Kontrast dazu steht die Kompetenz des Volksschullehrers, solange seine Ausbildung dem seminaristischen Modell folgte (bis 1920): Vorbereitung

auf und Einübung in Schulpraxis, ermöglicht in den sozialen Organisationsformen einer Fachschule (mit den „Bildungsgütern“ der Volksschule als Lehrgegenständen) und einer Übungsschule (zur „betrieblichen Lehre“), also eine nicht-akademische „Verberuflichung“ (Kuhlemann, 1992, S. 256-263), mit einer von praktischen Schulmännern gepflegten, nicht (oder kaum) theoriegeleiteten Pädagogik. Die solcherart ausgebildeten Lehrer richteten ihr berufsständisches Interesse, wie könnte es auch anders sein, auf die Verringerung, dann Beseitigung des Abstandes zu den Gymnasiallehrern. Zentrale Dimension dieser (Professionalisierungs-)Politik war naturgemäß die „einheitliche“ Lehrerbildung, sprich: die Akademisierung der Ausbildung von Volks- und Mittelschullehrern. Je erfolgreicher man auf diesem Wege war, je größer wurde die Distanzierung vom pädagogischen Berufswissen zugunsten von Wissenschaftsorientierung für Fachlehrer. Symbolischer Höhepunkt dieser Entwicklung ist die Einrichtung der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) um 1970 für diese Lehrergruppen, für deren erste Ausbildungsphase man nunmehr keine separaten Pädagogischen Hochschulen neben den Universitäten mehr „brauchte“. Der professionspolitisch nahezu beispiellose Aufstieg der Volksschullehrer konnte nur als Anpassung nach oben, an die Referenzgruppe der Gymnasiallehrer, verlaufen, und so teilt die (erst) seit wenigen Jahrzehnten einheitliche Lehrerberufung die Probleme, die man in der Welt der Gymnasiallehrer schon länger kennt: die adäquate Berufsvorbereitung und -einübung für eine pädagogische Profession, der eine einheitliche dominante Berufswissenschaft fehlt, während die Pädagogik zwar fächerübergreifend angelegt ist, aber nur einen untergeordneten Stellenwert einnimmt. Im Folgenden sollen Erwerb und Inhalt des Berufswissens – eine zentrale Dimension jeder Professionalisierung – für die beiden Lehrergruppen auf ihren historischen Entwicklungspfaden genauer betrachtet werden.

2. Lehrerausbildung

2.1 *Gymnasiallehrer*

Als Geburtsstunde des von theologischer Ausbildung unabhängigen gelehrten Schulmanns, des Oberlehrers, dann Studienrats an Gymnasien, gilt zu Recht die von W. von Humboldt eingeführte Lehramtsprüfung, das *examen pro facultate docendi* (1810) zum Erwerb der Lehrbefähigung (vgl. Lundgreen, 1999b). Diese „*facultas*“ war indessen 1810 noch nicht, wie der spätere Sprachgebrauch nahe legt, auf einzelne Unterrichtsfächer des Gymnasiums bezogen. Die „allgemein-pädagogische Prüfung“ erstreckte sich vielmehr darauf, die „philologischen, historischen und mathematischen“ Kenntnisse des Kandidaten zu ermitteln, „Kenntnisse, welche im Allgemeinen von den angehenden Schulmännern ... gefordert werden“. Die Fächer, die zu den drei „Hauptgegenständen der Prüfung“ zu rechnen sind, entsprachen dem Lehrplan (1812/16) des gleichzeitig reformierten Gymnasiums: Latein, Griechisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde. Der Kandidat sollte Kenntnisse in all diesen Schulwissenschaften vorweisen; das Prüfungszeugnis hatte anzugeben, „in welchen Fächern“ sich „Stärke

oder Schwäche“ gezeigt habe, und damit die „Stufe des Unterrichts“ zu bezeichnen, „wofür er sich eignen möchte“. Das LehrermodeLL von 1810 kennt also noch keinen Fachlehrer; jeder Schulmann soll im Prinzip alle Unterrichtsfächer des gymnasialen Lehrplans unterrichten können; die Differenzierung verläuft vertikal, nach der „Tüchtigkeit“ für „Stufen des Unterrichts“ am 9-klassigen Gymnasium.

Wie ist diese 1810 inaugurierte Lehrerausbildung normativ zu verstehen? Man wird auf Humboldts Konzept von „allgemeiner Bildung“ – der berufsbezogenen Spezialbildung zeitlich vorgeordnet – verweisen dürfen (Lundgreen, 2011): Die genannten Schulwissenschaften sind die „Stoffe“ der allgemeinen Bildung. Das Studium der Schulwissenschaften ist ein Bildungsstudium, in Fortsetzung der gymnasialen Schulbildung. Das Staatsexamen attestiert die Befähigung zum „höheren Schulannt“ im Modus einer nur mit dem Abitur vergleichbaren Prüfung von Kenntnissen in allen Schulwissenschaften. Zwischen dem Studium an der (zeitgleich reformierten) Philosophischen Fakultät und der Lehrerprüfung besteht wenig inhaltliche Korrespondenz, denn natürlich kann keine Rede davon sein, dass der Student alle Fächer der Schulwissenschaften hätte studieren können.

Die Zukunft gehörte freilich, wie bekannt, dem Fächerprinzip. Der gymnasiale Kanon, dann auch derjenige der Real- und Bürgerschulen, umfasste immer mehr Fächer mit dem Anspruch, zu den bildenden Schulwissenschaften zu gehören. Das Studium an der Philosophischen Fakultät folgte immer mehr den Anforderungen einer fachbezogenen Wissenschaftsorientierung. Studium und Prüfung schlossen enger aneinander an; die Möglichkeitsbedingung dafür war die horizontale Differenzierung zwischen mehreren Lehrbefähigungen (facultates), die man alternativ erwerben konnte (Lundgreen, 1999b). Der Kosmos der Schulwissenschaften blieb gleichwohl – über die Behauptung von allgemeiner Bildung vermittelt – die gemeinsame Bezugsinstanz für die gymnasialen Fachlehrer und ihre Ausbildung. Instruktiv dafür ist die Prüfungsordnung von 1831: Sie unterscheidet drei (später fünf) facultates, also Lehrbefähigungen, dies aber nur für den Oberlehrer, soweit er in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. Für die Klassen der Unter- und Mittelstufe wird nach wie vor erwartet, dass jeder Lehrer alle Fächer unterrichten kann oder wenigstens Grundkenntnisse dafür in der Prüfung nachweist. Diese gleichsam enzyklopädische Norm wurde erstmalig 1866 gelockert, insofern man jetzt auch Lehrbefähigungen für alternative Fächergruppen zum Unterricht in den mittleren/unteren Klassen der höheren Schulen einföhrte. Damit war nicht nur der Oberlehrer (seit 1831), sondern nun auch der Lehrer (mit Unter- und Mittelstufenberechtigung) zum Fachlehrer geworden. „Allgemeine Bildung“ als Teil der Lehrerprüfung bleibt gleichwohl erhalten: 1866 ist von Religion, Philosophie, Sprachkenntnissen die Rede. Bezeichnend ist der Zusatz: „Von einer Erforschung der allgemeinen Bildung“ kann „durch ein vorzügliches Abiturzeugnis“ dispensiert werden – keine Rede also von einem regelrechten „Studium“, etwa der Pädagogik, die gleichwohl Bestandteil der Prüfungsordnungen von 1887 und 1898 bleibt, aber nicht mehr 1917.

Der gymnasiale Fachlehrer, so sei zusammengefasst, existiert seit 1831 und bis 1866 nur für die Oberstufe des Gymnasiums; in den unteren und mittleren Klassen vertritt dieser Lehrer die „Schulwissenschaften“. Seit 1866 wird das Lehramt durchgängig von

Fächern her gedacht, mit zunehmender Ausdifferenzierung von Einzelfächern und Vermehrung der Optionen zwischen alternativen Lehrbefähigungen (Fächerkombinationen) in den Prüfungsordnungen von 1887 und 1898. Die überkommene Stufung zwischen Oberlehrern und Lehrern wurde 1898 aufgegeben zugunsten des (von den Lehrern geforderten) Einheitsstandes: Fortan musste jeder Lehrer, nunmehr unter dem einheitlichen Titel „Oberlehrer“, Lehrbefähigungen für beide Stufen nachweisen – Anpassung nach oben also, an den Oberlehrer alten Typs. Das dafür konstitutive Fächerprinzip bedeutete freilich zugleich, mit Blick auf die Lehrerausbildung, stärkere Wissenschaftsorientierung: Die Zahl der vorgeschriebenen Haupt- und Nebenfächer, die ein Lehramt konstituieren, nimmt seit 1866 konsequent ab zugunsten von Vertiefung in zwei bis drei Hauptfächern, deren Kombination schließlich frei wählbar ist. Vertiefung, gar unter dem Imperativ der Einheit von Lehre und Forschung, war indessen geeignet, die Differenz zwischen dem Studium für ein Lehramt oder für eine wissenschaftliche Karriere eher zu verkleinern.

Wo bleibt, so ist spätestens hier zu fragen, unter diesen Rahmenbedingungen die Berufsvorbereitung für den angehenden Gymnasiallehrer? Die Antwort ist, abgesehen von der jüngsten Zeit, nicht an der Universität zu suchen (1. Ausbildungsphase), sondern in der langen Vorgeschichte und Geschichte einer 2. Ausbildungsphase (Mandel, 1989; vgl. von der Burg, 1989), der „praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen“ – so die amtliche Formulierung von 1917. Experimente mit pädagogischen Seminaren an Universitäten hatten sich bei höchst selektiver Zulassung als nicht zielführend erwiesen; das Berliner Seminar (1812) entwickelte sich zudem in kurzer Zeit zu einem philologischen Seminar. Die obligatorische praktische Ausbildung aller Lehramtskandidaten beginnt 1826 mit der Einführung des sogenannten Probejahrs: An einer Schule ihrer Wahl unterrichteten zwei Kandidaten bis zu acht Wochenstunden; Schuldirektor und Klassenlehrer hospitierten diesen Unterricht; die Kandidaten ihrerseits hospitierten den Unterricht „erfahrener Lehrer“, die auch mit einschlägigen Vorträgen auf diese Weise „eine Anschauung einer zweckmäßigen Methode“ vermittelten. Am Ende des Probejahrs steht keine Prüfung (Probelektion), sondern nur das Zeugnis des Direktors „über den Grad der erlangten Lehrgeschicklichkeit und praktischen Brauchbarkeit“. Der Absolvent der Universität, der sich zunehmend als Fachlehrer versteht, erwirbt die Professionalität seines Lehrerhandels hier zunächst im Sozialmodell der Meisterlehre, durch Beispiel (Anschauung) und Übung (Nachahmung unter Anleitung).

Das Probejahr blieb bis 1890 die alleinige Organisationsform der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen. Die Mängel dieses Modells wurden insbesondere von Schulmännern diskutiert, so 1849, 1863 und 1881; als Alternative schlug man den zweijährigen Seminarkurs an dafür geeigneten Gymnasien vor. Die preußische Kultusverwaltung ließ sich schließlich 1890 darauf ein, allerdings im Wege eines Kompromisses: ein Seminarjahr und ein (anschließendes) Probejahr, an zwei verschiedenen Schulen (Mandel, 1989). Für jeweils sechs bis acht Kandidaten (unterschiedlicher Fächer) wurde eine ausgesuchte höhere Schule zur Seminaranstalt: „geordnete theoretische Unterweisung in der Unterrichts- und Erziehungslehre“ [Pädagogik], „insbesondere in der Methode der einzelnen Lehrgegenstände“ [Fachdidaktik]; „Darbietung

vorbildlichen Unterrichts und Anleitung der Kandidaten zu eigenen Unterrichtsversuchen“ [schulpraktische Studien]. Der Charakter der damit ins Leben gerufenen „Anstaltsseminare“ – im Jahre 1912 gab es 153 davon in ganz Preußen – lässt sich als obligatorische Fachschule kennzeichnen („theoretische Unterweisung“, „wöchentliche pädagogische Besprechungen“, „schriftliche Arbeiten pädagogischen oder schultechnischen Inhalts“, eine Abschlussarbeit „größeren Umfangs über eine konkrete didaktische oder pädagogische Aufgabe“), kombiniert mit jenen Merkmalen praktischer Berufseinübung, die vor und nach 1890 Gegenstand des Probejahrs waren und blieben.

Aufgegeben wurde das Probejahr schließlich 1917, ersetzt durch ein zweites Seminarjahr (an einer anderen, neu zugewiesenen Schule). Die Ordnung von 1917 regelte erstmalig in einem gemeinsamen Text die wissenschaftliche Prüfung (1. Staatsexamen) und die praktische Ausbildung, die nunmehr ebenfalls mit einer Prüfung abschloss (2. Staatsexamen). Damit war die Vorbereitungszeit für Studienreferendare, wie wir sie heute kennen, grundsätzlich etabliert. Dieser „Erfolg“ hatte gleichsam zwei Väter: (1) die Verbesserung der berufsbezogenen Ausbildung, des Erwerbs von Professionalität: zweijähriger Seminarbesuch mit fester Zuordnung von zwei bis drei Kandidaten zu einem einschlägigen Fachlehrer; zwei Lehrproben als Bestandteil der Prüfung; bemerkenswert auch die Verlegung der Prüfung in Pädagogik vom 1. in das 2. Staatsexamen, ein Reflex der noch mangelhaften Studienangebote seitens der Universität. (2) die Verbesserung der berufsständischen Position der Oberlehrer (seit 1918 Studienräte): Gleichstellung mit den Richtern, der jahrzehntelangen Referenzgruppe, in Gehalt und Rang (1909 weitgehend erreicht), nun auch im Modell der beruflichen Vorbildung (1. Staatsexamen – Referendariat; 2. Staatsexamen – Assessor).

Das Kaiserreich endet, so ein Zwischenfazit, mit der vollständigen Etablierung des bis heute in den Grundzügen gültigen Modells der Ausbildung von Lehrern (zunächst ja nur für höhere Schulen): Wissenschaftliche Ausbildung von Fachlehrern, deren Lehrbefähigung für alle Klassen gilt (der 1898 kreierte Einheitsstand der Oberlehrer), erworben in einem dreijährigen, nach 1917 vierjährigen Universitätsstudium und attestiert mit dem 1. Staatsexamen; praktische Ausbildung dieser Fachlehrer in zwei Seminarjahren (mit theoretischer Unterweisung [Pädagogik als Unterrichtslehre, Fachdidaktik] und Einübung in das Unterrichten [Hospitieren, Anleitung, selbstständiger Unterricht]), überprüft mit dem 2. Staatsexamen. Gemessen daran, sind die weiteren Entwicklungen nur als Modifikationen einzustufen.

Während der Zeit der Weimarer Republik wird das „Bezirksseminar“ konzipiert und, wenn auch nicht flächendeckend, eingeführt, meist nur für das zweite Seminarjahr (1931). Es tritt an die Stelle der vorher an individuelle Schulen gebundenen Anstaltsseminare und konzentriert alle Referendare eines Bezirks in einem Studienseminar. Wo, wie in der Provinz Schleswig-Holstein, das Bezirksseminar zweijährig ist, findet man – professionstheoretisch inspiriert – eine Diskussion, die den Vergleich zwischen der besser ausgestatteten Pädagogischen Akademie und dem Bezirksseminar (mit seinen nebenamtlichen Ausbildern) anstellt. Kontext für diesen Vergleich ist die Diskussion der späten 1920er Jahre, wie und an welcher Institution man die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der angehenden Studienräte verbessern könne: an Bezirksseminaren

mit hauptamtlichen Dozenten? an Pädagogischen Akademien – standespolitisch noch eine Utopie? an Universitäten, die jetzt (1929) die Prüfung in Pädagogik wieder zurückholen wollten als Teil des 1. Staatsexamens? Immerhin gab es eine Universität, Leipzig, wo man seit 1925 sehr viel weiter ging: Jeder Lehramtsanwärter musste nach dem 4. Fachsemester zwei Semester am „Praktisch-pädagogischen Seminar der Universität“ Kurse belegen (mit fachdidaktischem Schwerpunkt), in enger Zusammenarbeit mit den höheren Schulen der Stadt, ausgiebig hospitieren (Wanderkurse an den verschiedenen Schulen) und Übungslektionen halten.

Die Maßnahmen der NS-Bildungspolitik waren – vor allem angesichts des Krieges – nur von kurzer Dauer, sind gleichwohl neben anderen Gesichtspunkten von professions-theoretischem Interesse, weil man sie für den Bereich der Lehrerbildung (1937) als Dequalifizierung interpretieren kann: Einjährige Ausbildung, zusammen mit den Volksschullehrern, an einer Hochschule für Lehrerbildung; Verkürzung des fachwissenschaftlichen Studiums an einer Universität auf drei Jahre; Verkürzung der Referendarsausbildung an den Studienseminaren auf ein Jahr. Immerhin, Referendare erhielten jetzt einen geregelten Unterhaltszuschuss; Seminare verfügten über eigene Mittel; für Seminarleiter und Fachleiter galt eine klare Entlastungsregelung (vom Wochenstundendeputat an ihrer Schule). Dass die Studienseminare der NS-Zeit offene Einfallstore für politisch-weltanschauliche Indoktrination der neuen Lehrergeneration bieten sollten und geboten haben, in stärkerem Ausmaß, als dies an den Universitäten möglich war, steht auf einem ganz anderen Blatt.

Wie in vielen anderen Fragen der Bildungspolitik, so hat man nach Kriegsende, vor allem nach Gründung der föderalistisch verfassten Bundesrepublik, auch bei der Lehrerausbildung an Traditionen der Weimarer Republik angeknüpft: Rückgabe der Zuständigkeit an die Länder, mit Bemühung um Einheitlichkeit über die KMK; Regelstudienzeit von vier Jahren für die wissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern an einer Universität, jetzt allerdings, so die Forderung, „begleitet“ von erziehungswissenschaftlichen Studien, auch von Praktika (1952); pädagogische Ausbildung (Vorbereitungsdienst), als Teil der wissenschaftlichen Ausbildung qualifiziert, über zwei Jahre an Studienseminaren, mit hauptamtlichen Seminarleitern (1954). Die Diskussion der 1950er und 1960er Jahre, vorangetrieben vom Arbeitskreis der Seminarleiter, zielte u.a. auf die Abgrenzung und Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Ausbildung an Universitäten, wo sie zu verstärken sei, und Studienseminaren. In diesem Kontext lautete, erneut professionstheoretisch interessant, ein weitgehender Vorschlag (1963), die Studienseminare als hochschulmäßige Institute für Gymnasialpädagogik anzuerkennen. Dazu ist es bekanntlich nicht gekommen. So machte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sich diese Option nicht zu Eigen, sondern betonte die (allerdings sehr anspruchsvoll konzipierte) Berufsausbildung von Gymnasiallehrern als primäre Aufgabe der Studienseminare (1965). Das war nur konsequent, denn der Deutsche Ausschuss hatte schon 1955 für die zweiphasige Ausbildung auch der Volksschullehrer plädiert, mit sechssemestrigem Hochschulstudium und zweijährigem Vorbereitungsdienst. Hier bahnte sich die Vereinheitlichung der Ausbildungsgänge aller Lehrer an; zehn Jahre später wiederholte der Deutsche Ausschuss ausdrücklich diese Empfehlung

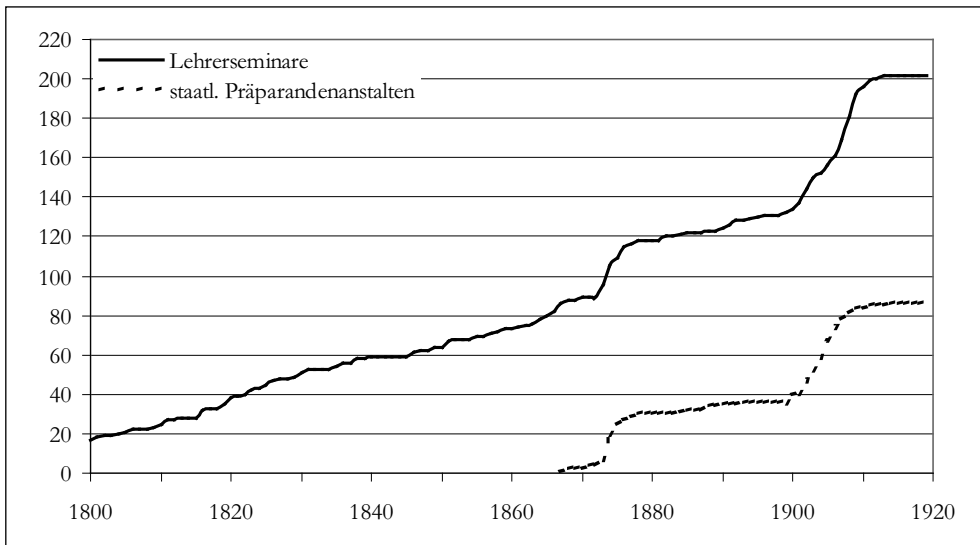
(1965), um das Niveau der wissenschaftlichen, aber eben auch der berufsspezifischen Ausbildung in adäquater Weise sichergestellt zu wissen, auch für die Grund- und Hauptschullehrer. Die sich damit abzeichnende, in der Reformzeit der 1970er Jahre realisierte Vereinheitlichung der Lehrerausbildung – in Form einer Angleichung an das (seit 1917 grundsätzlich etablierte) Modell der Ausbildung für das höhere Lehramt – gibt Veranlassung, sich die lange Vorgeschichte zu vergegenwärtigen, in der Volksschullehrer ihre eigene Professionalität erworben und sukzessiv den Imperativen der Akademisierung unterworfen haben.

2.2 Volksschullehrer

Lehrer an höheren Schulen, historisch gesprochen: an Lateinschulen, dann Gymnasien, gehören zu der Gruppe der akademischen Berufe, in der Frühen Neuzeit als „gelehrte Stände“ fassbar, seit dem 19. Jahrhundert als „Bildungsbürgertum“. Eine ganz andere soziokulturelle Welt, die des Handwerks, betreten wir in der Frühgeschichte der Elementarschullehrer, dann Volksschullehrer. Die damit gegebene „psycho-soziale Scheidelinie“ zwischen akademisch und nichtakademisch gebildeten Lehrern (Kuhlemann, 1992, S. 260) ist erst in einem sehr langen Prozess überwunden worden, nicht nur, aber eben vornehmlich im Medium der Lehrerausbildung, der Angleichung an das Modell der Gymnasiallehrer. Die handwerkliche Wurzel zeigt sich, erstens, in dem Umstand, dass viele Lehrer an Elementarschulen noch im 18. Jahrhundert Handwerker (bes. Schneider) gewesen sind, für die „Schule halten“ eine zusätzliche Erwerbsquelle darstellte. Zweitens, noch wichtiger, ist auf das dem Handwerk eigene Sozialmodell des Lernens zu verweisen, die Meisterlehre: Wer sich als junger Mensch für den gewünschten Beruf vorbereiten wollte (musste), der ging als Lehrling zu einem Meister; die praktische Ausbildung verlief über Vorbild, Nachahmung und Übung, begleitet von soziomoralischer Erziehung im Haushalt des Meisters. Dieses Modell der Berufsvorbereitung ist kulturgeschichtlich lange Zeit dominant; die übergroße Mehrheit der heranwachsenden (männlichen) Generation durchläuft auch noch im 19. Jahrhundert keine schulgebundene Berufsausbildung. Gleichwohl lässt sich – langfristig – von der „Verschulung“ der Berufsvorbereitung sprechen, parallel zu Prozessen der „Verberuflichung“, der Herausbildung von Berufen im soziologischen Sinn. Wie ordnet sich die Volksschullehrerausbildung in diese Entwicklungstendenzen ein?

Das 19. Jahrhundert war bekanntlich die Zeit der seminaristischen Lehrerausbildung (Sauer, 1987). Gleichwohl sind Momente der älteren „Meisterlehre“ nicht zu übersehen. Zum einen gilt das für die sogenannten „Normalinstitute“ (Normalschulen), ein Ausbildungskonzept, das in Preußen nur kurz praktiziert wurde, sich aber z.B. in Österreich durchgesetzt hat: Die Musterschule bietet eine Lehrerausbildung an, die ganz auf das Vorbild des unterrichtenden Lehrers ausgerichtet ist. Wenn mit einem Waisenhaus verbunden, gewinnt man aus den „musterhaft“ erzogenen Schülern die bereits sozialisierten Zöglinge für die Lehrerausbildung. Neben dieser gleichsam institutionalisierten Meisterlehre ist, zum anderen, auf die Präparandie zu verweisen. Hier ging es um die

Frage, wie und wo die Seminaristen die beim Eintritt in ein Lehrerseminar geforderte Vorbildung erwerben konnten. Einschlägige Klagen sind notorisch; einzelne Seminare übernahmen selbst diese Aufgabe im ersten Jahr eines dreijährigen Kursus. Der vorherrschende Modus war indessen die persönliche Zuordnung von „Schul-Lehrlingen“ zu ihrem „Vorbereitungslehrer“, dessen Pflichtenkreis die Kultusverwaltung zu bestimmen trachtete (vgl. von Rönne, 1855, S. 391-403). Es dauerte Jahrzehnte, bis dieses Modell der Vorbereitung flächendeckend ersetzt wurde durch die „Präparandenanstalten“ mit ihrem dreijährigen Lehrgang, der Volksschuloberstufe vergleichbar, zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für das Lehrerseminar (Abb. 1).



Quelle: Sauer (1987), S. 266-269

Abb. 1: Anzahl der Schullehrerseminare in Preußen, 1800-1920

Verschulung also der Vorbereitung auf die Berufsvorbereitung! Wie steht es nun um die Lehrerseminare selbst? Welches Berufswissen sollten sie vermitteln, welche Professionalität sollten die angehenden Volksschullehrer erwerben können? Drei Momente verdienen besondere Beachtung. Erstens ist der Modus der Ausbildung, besser: der Erziehung und Sozialisation, zu bedenken. Bei den Schullehrerseminaren handelt es sich – für die deutsche Schullandschaft ganz ungewöhnlich – durchweg um kleine Internate mit entsprechenden, an Klöster oder Kasernen gemahnenden Zwängen. Eine strenge Hausordnung regelte die Wohn- und Lebensgemeinschaft der 40-70 Zöglinge, vom Tagesverlauf bis zu den regelmäßigen Überprüfungen von Lernfortschritten. Man wird die sozialisatorische Wirkung dieser Berufsvorbereitung kaum überschätzen können. (Erst seit dem späten 19. Jahrhundert werden Seminare zunehmend auch als Externate eingerichtet.) Zweitens ist der Zusammenhang von formalisierter Ausbildung und Ent-

lassungsprüfung konstitutiv für die Volksschullehrer als Berufsstand. Die erste Lehrprüfung wurde 1826 eingeführt und regelte die „Anstellungsfähigkeit“ der Schulumtskandidaten (von Rönne, 1855, S. 411-415). Erstrecken sollte sich diese Prüfung auf alle (!) Lehrgegenstände des Seminars, ferner auf das Lehrgeschick (in einer kurzen Probelektion). Im Gesamturteil unterschied man „vorzüglich“ (I), „gut“ (II) und „genügend“ (III). Der anschließende Eintritt in den Schuldienst erfolgt zunächst nur provisorisch, auf drei Jahre, danach soll eine zweite Lehrprüfung „ganz besonders die praktische Tüchtigkeit und Gewandtheit“ bewerten. Dieses zweistufige Verfahren hat – im Vorgriff gesagt – Bestand gehabt bis zur Einführung des Referendariats um 1970.

Entscheidend für die seminaristische Lehrerbildung (und deren kritische Bewertung) ist, drittens, natürlich der Kampf um den Lehrplan. Welches waren denn die „Lehrgegenstände“, um die es auch in der Prüfung ging? Welche normativen Vorstellungen vom Berufswissen zukünftiger Lehrer gewannen die Oberhand? In erster Annäherung lautet die Antwort: die Unterrichtsgegenstände der Elementarschule sind zugleich diejenigen der Präparandie und, erneut, diejenigen des Seminars, praktisch geübt in der jedem Seminar angeschlossenen Übungsschule (ein Reflex der handwerklichen Traditionslinie). Das normative Lehrerbild ist der enzyklopädisch kompetente Lehrer für alle Unterrichtsfächer gleichermaßen, in der einklassigen Landschule sowieso, aber auch in der mehrklassigen städtischen Volksschule. Bei dieser Norm ist es im Übrigen geblieben, auch noch in Zeiten der Pädagogischen Akademien sowie der frühen Pädagogischen Hochschulen, in markantem Gegensatz zu den gymnasialen Fachlehrern, deren Geschichte um 1830 beginnt.

Unterschiede im Unterrichtsangebot der Schullehrerseminare bestanden gleichwohl, sie kennzeichnen die Spannungen zwischen liberaler und konservativer Volksschulpolitik: Das geforderte oder zulässige Niveau der Lehrerbildung war kontrovers, das Ausmaß an didaktisch-methodischer Reflexion gleichfalls. Von besonderem Interesse ist die umstrittene Stellung der Pädagogik, war sie doch der einzige Lehrgegenstand des Seminars (also auch der Prüfung), der kein Pendant im Lektionsplan der Elementarschule hat und recht eigentlich das Seminar erst zu einer Spezialschule (Humboldt) für die berufsbezogene Ausbildung, hier der Lehrer, machte. Einschlägige Kontroversen können hier nur beispielhaft benannt werden.

Bereits in der preußischen Reformzeit gingen die Vorstellungen auseinander. Ludwig Natorp wollte den Seminarunterricht für die Lektüre deutscher Schriftsteller öffnen sowie „Enzyklopädie der Pädagogik, Didaktik und Elementarschulkunde“ im Lehrplan verankern. Schleiermacher lehnte diese Ziele als zu hoch gesteckt ab, und dabei blieb es im Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurf von 1819 (Thiele, 1912, S. 123-136; 162-175; Schweim, 1966, S. 123-221). Ferdinand Stiehl griff in den berüchtigten Regulativen von 1854 diese konservativen Normvorstellungen auf, wollte „Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie“ aus dem Seminarlehrplan entfernt wissen (Krueger, 1970, S. 249-250). Die „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 setzten andere Akzente, vor allem in der rhetorischen Form, dem Ton nüchterner Sachlichkeit, vollzogen aber keinen Paradigmenwechsel (Abb. 2). Schulkunde (1854) heißt nun wieder Pädagogik, jetzt ohne die kritische Abwehr dessen, was keinen Platz

im Seminarunterricht finden soll. Die Positivliste benennt für das erste Jahr: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in lebendigen Bildern; Einführung in die Hauptwerke der pädagogischen Literatur; für das zweite Jahr: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre; Grundlegendes aus Logik und Psychologie; für das dritte Jahr: Spezielle Unterrichtslehre (Methodik); Schulkunde; Besprechung des aktuellen Unterrichts der Seminaristen in der Übungsschule (Lehrordnung und Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare, 1872, S. 69-90; Sauer, 1987, S. 89-90).

	III	II	I
Pädagogik	2	2	3
Religion	4	4	2
Deutsch	5	5	2
Geschichte	2	2	2
Rechnen	3	3	1
Raumlehre	2	2	-
Naturbeschreibung, Physik, Chemie	4	4	2
Geographie	2	2	1
Zeichnen	2	2	1
Schreiben	2	1	
Turnen	2	2	2
Musik	5	5	3
Fremdsprache (fakultativ)	3	3	2
Übungsschule	-	6	6
Wochenunterricht	24	24	14

Quelle: Lehrordnung (1872), S. 622-633

Abb. 2: Studentafel der Lehrerseminare in Preußen 1872

Wirklich neu im Seminarlehrplan von 1872 war das fakultative Unterrichtsangebot von Französisch (oder Englisch). Das zielte auf die Bildungsinteressen der Lehrer, nicht auf die Berufsvorbereitung, denn die Volksschule kannte (noch) keinen Fremdsprachenunterricht. Mit 1872 beginnt, so kann man argumentieren, die Transformation des Lehrerseminars in eine allgemein bildende Mittelschule (man vergleiche deren Lehrplan von 1872), dann Oberschule. Ganz deutlich kann man diese Tendenz an den neuen Lehrplänen von 1901 erkennen (von Bremen, 1905, S. 199-230). Schon terminologisch wird einleitend deutlich unterschieden zwischen „allgemeiner Bildung“ und „Fachbildung“. Organisatorisch wird dafür ein enger Zusammenhang zwischen den (zunehmend verbreiteten) dreiklassigen Präparandenanstalten und den daran anschließenden, gleichfalls dreiklassigen Seminaren hergestellt: „Die Präparandenanstalt soll auf der Grundlage des in der Volksschule vermittelten Wissens die allgemeine Bildung der Zöglinge weiter-

führen. Dem Seminar fällt die Aufgabe zu, die allgemeine Bildung der Zöglinge zum Abschlusse zu bringen und ihnen die für die Verwaltung eines Volksschulamtes erforderliche Fachbildung zu vermitteln.“ Wie die (integrierte) Stundentafel (Abb. 3) bezeugt, kann man nunmehr von einer sechsjährigen Lehrerausbildung sprechen; in den ersten fünf Jahren steht die allgemeine Bildung (mit einer jetzt obligatorischen Fremdsprache) im Mittelpunkt, im sechsten Jahr die Fachbildung, die „Einführung der Zöglinge in die Lehrtätigkeit“. Pädagogik als (theoretischer) Lehrgegenstand des Seminars wird noch einmal aufgewertet und anders verteilt: Psychologie („die Grundlage der pädagogischen Unterweisung“), Logik, allgemeine Unterrichtslehre (1. Jahr); Erziehungslehre, Geschichte der Pädagogik (2. Jahr); Geschichte der Pädagogik bis auf die Gegenwart, Schulkunde, Anweisung für die Fortbildung (3. Jahr). Der künstlerisch-technische Unterricht nimmt über alle sechs Jahre breiten Raum ein: Gesang sowie Theorie der Musik nach Klassen; Violin- und Orgelspiel nach Abteilungen (den Fertigkeiten der Zöglinge entsprechend); Klavierspiel zunächst nach Abteilungen, dann als Privatübung; Chor als gemeinschaftliche Übung.

Die seminaristische Lehrerausbildung mit ihrer sehr, sehr langen Tradition fand – abgesehen von Bayern und Württemberg – in der Weimarer Republik bekanntlich ihr Ende. Von einer „Akademisierung“ der Volksschullehrerausbildung zu sprechen, ist dabei nicht unproblematisch, denn es handelt sich nicht um eine Höherstufung der Seminare im Berufsbildungssystem, sondern um eine Verlagerung der Lehrerausbildung an

	Präparandenanstalt			Seminar			
	III	II	I	III	II	I	
Pädagogik	-	-	-	3	3	3	
Lehranweisung und Lehrproben	-	-	-	-	(4)*	4	*) In der Stundenzahl der einzelnen Lehrfächer mitenthalten
Unterrichten in der Schule	-	-	-	-	-	4–6	
Religion	4	4	3	3	4	3*)	*) Hiervon 1 Methodik
Deutsch	5	5	5	5	5	3*)	*) Hiervon 1 Methodik
Fremde Sprachen	2	2	3	2	2	2	
Geschichte	2	2	3	2	2	2	
Mathematik	5	5	5	5	5	1*)	*) Methodik
Naturkunde	2	4	4	4	4	1*)	*) Methodik
Erdkunde	2	2	2	3	2	1*)	*) Methodik
Schreiben	2	2	1	-	-	-	
Zeichnen	2	3	2	2	2	1	
Turnen	3	4	3	3	3	3*)	*) Hiervon 1 Methodik
Musik	3	3	5	4	4	4	Für jede Abteilung Gemeinschaftliche Übung (Chor)
	1	1	1	1	1	1	
Landwirtschaftlicher Unterricht	-	-	-	1	1	-	
Summa	34	37	37	38	38	33–35	

Quelle: Bremen (1905), S. 215

Abb. 3: Stundentafel der Lehrerseminare und Präparandenanstalten in Preußen 1901

neu geschaffene bzw. bestehende Hochschulen, für die das Abitur die Vorbildungsvoraussetzung war. Institutionengeschichtlich sind die alten Lehrerseminare mit den ihnen vorgelagerten Präparandenanstalten – angesichts des Lehrplans kein Wunder – in den sogenannten Aufbauschulen der 1920er Jahre aufgegangen: sechsjährige höhere Schulen (mit zwei modernen Fremdsprachen), die Klassen 8 (Untertertia) bis 13 (Oberprima) umfassend und für den 13jährigen Volksschüler gedacht, der nach spätem Übergang noch Abitur machen können soll.

Nur noch Fachbildung also für den zukünftigen Volksschullehrer, nach dem Abitur? Zwei Lösungswege sind zu unterscheiden. In einigen Staaten Mittel- und Norddeutschlands geht man, wie in Thüringen schon im Kaiserreich, jetzt über zur Ausbildung der Volksschullehrer an Universitäten; die Differenz zum Studium für das höhere Lehramt bleibt indessen überdeutlich: „Pädagogische Institute“ sind (in den meisten Fällen) zuständig für die pädagogisch-praktische Ausbildung, einschließlich der Fachdidaktiken. Anders formuliert, es gibt (noch) keine Trennung von wissenschaftlichem Studium (1. Ausbildungsphase) und praktischer Berufsvorbereitung (2. Ausbildungsphase). Während dieser integrierten Ausbildung (meist drei-, aber auch zweijährig) partizipiert der Lehrerstudent am Studienangebot der universitären Fakultäten, so in Pädagogik, Philosophie, Psychologie sowie in seinem Wahlfach – hier zeigen sich die Anfänge des Fachlehrers für die Volksschule. Künstlerisch-technische Studien bleiben verpflichtend, sind in der Regel zwischen 1. und 2. Lehrprüfung zu betreiben (Kittel, 1957, S. 285-297; Geissler, 1973, S. 97-118).

Wichtiger, weil von ganz anderer Breitenwirkung, ist die preußische Lösung der Volksschullehrerausbildung geworden, die Gründung von Pädagogischen Akademien, den späteren Pädagogischen Hochschulen. Mit dem Begriff „Akademie“ bediente man sich einer bis ins 18. Jahrhundert zurückreichenden Tradition, höhere Fachschulen (z.B. Militärakademie, Bauakademie u.a.) abzugrenzen von Universitäten, dann auch von Hochschulen, die – wie die Technischen Hochschulen – aus Akademien (hier: der Bau- sowie der Gewerbeakademie) hervorgingen. Und genau diesen Prozess einer „Akademisierung“ durchlief die Pädagogische Akademie der 1920er Jahre, bis hin zur wissenschaftlichen Hochschule der 1960er Jahre. Von 1926 bis 1930 wurden 15 Pädagogische Akademien in Preußen gegründet, und die Merkmale einer höheren Fachschule sind nicht zu übersehen (Kittel, 1957): Kleine Anstalten, meist weniger als 100 Studierende, mit einer (nur) zweijährigen Ausbildung, nach Konfessionen getrennt, aber (nunmehr) koedukativ. Entscheidend ist natürlich, dass der Lehrplan weitgehend obligatorisch war, wenig Raum für wahlfreie Weiterbildung ließ und auf den ersten Blick eine gewisse Nähe zum Seminar der Jahrhundertwende aufweist (Abb. 4).

Freilich, die Liste der Fächer – Religion, Deutsch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde – steht jetzt nicht mehr für die Fortsetzung der „allgemeinen Bildung“, diese gilt mit dem Abitur an einer höheren Schule als abgeschlossen. Auf der Pädagogischen Akademie geht es, für diesen Bereich, um die „Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrichtliche Verwertung“, also um die Fachdidaktiken, auf die (nur) etwa 15% vom Zeitbudget des viersemestrigen Kursus entfallen. Ganz anders sieht es aus für die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften. Die Fächerpalette beansprucht etwa 30% des Zeitbudgets und umfasst Systematische Pädagogik,

22 Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

1. Halbjahr	2. Halbjahr	3. Halbjahr	4. Halbjahr
I. Wissenschaftliche Vorlesungen und Übungen			
Einführung in die Philosophie 2	Einführung in die Philosophie 2	Psychologie 2	Schulhygiene 2
Physiologie und Anatomie 1	Psychologie 2	Psychol. Übungen 1	Schulkunde 1
Psychologie 2	Psychol. Übungen 1	Geschichte der Päd. 2	Übungen zur Schulkunde 1
Psychol. Übungen 1	Geschichte der Päd. 2	Übungen zur Geschichte d. Päd. 2	Prakt. Sozialpäd. 2
System. Pädag. 3	Übungen zur Geschichte d. Päd. 2		Übungen zur Sozialpädagogik 1
Übungen zur allg. Unterrichtslehre u. z. Erz.-Lehre 1	Spracherziehung 1		
	Einführung in das Bildungsgut der Volksschule und seine unterrichtliche Verwertung		
Religionswissenschaftliche Propädeutik 2	Religion 2	Religion 2	
Landschaftskunde der Heimat 1	Deutsch 2	Deutsch u. Gesamtunterricht 2	
Tier- u. Pflanzenkunde der Heimat 1	Geschichte und Staatsbürgerkunde 2	Musik 1	
Heimatliche Volkskunde 1	Rechnen und Raumlehre 2	Zeichnen 1	
Einführung in die Staats- u. Gesellsch.-Lehre 2	Naturkunde 2	Turnen 1	
	Erdkunde 1	Nadellarbeit (1)	
II. Künstlerische und technische Ausbildung			
Wandtafelzeichn. 1	Zeichnen 1	Musik 5 (4)	Musik 5 (4)
Musik 5 (4)	Musik 5 (4)	Leibesübungen 3	Leibesübungen 3
Leibesübungen 3	Leibesübungen 3		Werkunterricht (bzw. Nadellarbeit) 1 (2)
Werkunterricht (bzw. Nadellarbeit) 1 (2)	Werkunterricht (bzw. Nadellarbeit) 1 (2)		
III. Einführung in die praktische Berufsarbeit			
Erste Einführung in die prakt. Berufsarbeit z. Studium des Bildungsvorganges 3	Unterrichtsbesuche im Rahmen der Einführung in das Bildungsgut der Volksschule	Unterrichtsbesuche, Unterrichtsversuche und Besprechungen 8	Unterrichtsbesuche, Unterrichtsversuche und Besprechungen 8
Pflichtstundenzahl			
30	30	30	24

Quelle: Kittel (1957), S. 98

Abb. 4: Studententafel für die Pflichtfächer der Pädagogischen Akademien in Preußen 1927

Geschichte der Pädagogik, Unterrichts- und Erziehungslehre, Schulkunde, Schulhygiene, Sozialpädagogik; ferner Einführung in die Philosophie, Psychologie (in erheblicher Breite), aber auch Einführung in die Staats- und Gesellschaftslehre. Die Proportionen haben sich also, verglichen mit dem alten Seminar, erheblich verschoben. Nach wie vor nimmt aber die „künstlerische und technische Ausbildung“ der Studierenden einen großen Platz ein. Die „Einführung in die praktische Berufsarbeit“ (Unterrichtsbesuche und -versuche) bleibt im Umfang vergleichbar mit derjenigen an den Seminaren, ebenso in der inhaltlichen Verknüpfung mit den „Bildungsgütern“ der Volksschule. In der Summe wird man den Pädagogischen Akademien attestieren können, dass sie denjenigen Abiturienten, die Volksschullehrer werden wollten, eine Fachbildung anbot, die zwar schulförmig war – Studienräte und Seminarlehrer als Dozenten des obligatorischen Lehrplans –, nicht akademisch (mit Lehr- und Lernfreiheit), dafür entschieden auf eine reflektierte Unterrichtskompetenz des zukünftigen Lehrers zielte. Und dieser Lehrer war noch kein Fachlehrer, war (im Prinzip) einsetzbar für alle Unterrichtsfächer der Volksschule, sollte sein Sachwissen im Wesentlichen bereits als Abiturient erworben haben.

Während des NS-Zeit, deren 12 Jahre sich auf Bildungsprozesse nicht so tiefgreifend auswirken konnten, wie die radikalen Maßnahmen suggerieren, kam es zu zwei eher gegensätzlichen Entwicklungen im Bereich der Lehrerbildung (vgl. Bölling, 1983, S. 147-153): (1) Einheitlichkeit im Reich nach preußischem Vorbild. Die Pädagogischen Akademien hießen jetzt Hochschulen für Lehrerbildung (HfL), lösten in Bayern und Württemberg die dortigen Lehrerseminare ab, ersetzten aber auch die universitäre Variante. Ein Großteil des Lehrpersonals wurde ausgewechselt, Neugründungen finden sich vorzugsweise in ländlichen Regionen, und neue Lehrfächer dokumentieren die weltanschauliche Indoktrination. (2) Dequalifizierung der Volksschullehrerbildung. Das Abitur als Vorbildungs- und Zulassungsvoraussetzung wird aufgeweicht durch „Aufbaulehrgänge“ (in Internaten) für Absolventen von Volks- und Mittelschulen; ferner durch „Schulhelferkurse“ zur Vorbereitung auf eine probeweise Unterrichtstätigkeit (zwei Jahre), an die sich, bei Bewährung, ein einjähriges Studium an einer HfL anschloss. Auf dieser Linie erfolgte der radikale Schritt zurück: Auflösung der Hochschulen für Lehrerbildung (1940), Aufbau eines flächendeckenden Netzes von zuletzt über 200 Seminaren unter dem Namen Lehrerbildungsanstalten, internatsmäßig organisiert für Volksschulabsolventen, nach Geschlechtern getrennt, mit fünfjährigem Kursus, davon vier Jahre allgemein bildend, ein Jahr berufspraktisch. Was soll man dazu sagen, außer, dass hier das österreichische Vorbild Pate gestanden hat?!

Dass die Länder der Bundesrepublik Deutschland vor und nach 1949 sich wieder auf ihre Traditionen aus der Weimarer Zeit besannen, war naheliegend und ist bekannt. Von besonderem Interesse für die Nachkriegszeit (bis zur integrierten Ausbildung von Lehrern aller Schularten an Universitäten) sind hier die Pädagogischen Akademien/Hochschulen, wie sie insbesondere in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen (als Nachfolgestaaten Preußens) gegründet wurden. Die zunächst zweijährige, dann (seit 1953/57) dreijährige Ausbildung von wenigen Hundert Studierenden folgte dem weitgehend obligatorischen Lehrplan mit seiner vertrauten Gliederung: (1) Erziehungswissenschaften/

Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Politikwissenschaften, Soziologie); (2) Wissenschaftliche Einzelgebiete und ihre Didaktik (Religion, Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Naturlehre); (3) Musische Einzelgebiete; (4) Praktische Ausbildung (Heinemann, 1981, S. 453). Unverkennbar steht hinter diesem Lehrplan der Pädagogischen Hochschule als Bildnerhochschule (vgl. Bönsch, 1986, S. 80-81) noch das Leitbild des „pädagogischen Zehnkämpfers“, der 10 Prüfungsfächer zu absolvieren hatte, um unmittelbar nach der 1. Lehrerprüfung Unterricht in allen Fächern und Schuljahren erteilen zu können (Blömeke, 1999, S. 234).

Der Paradigmenwechsel vollzog sich erst in den 1960er und 1970er Jahren, ohne dass die Einzelheiten hier zur Sprache kommen können. Stichworte sind:

- Verlängerung der Ausbildungszeit von vier auf sechs Semester (NS 1953; NW 1957);
- Umbenennung von Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen (NW 1962);
- Rektoratsverfassung für Pädagogische Hochschulen (NS 1963);
- Verfassung der Pädagogischen Hochschulen als „Wissenschaftliche Hochschulen“ (NW 1965; NS 1969);
- Zusammenfassung von einzelnen Pädagogischen Hochschulen als Abteilungen großer Verwaltungseinheiten, entweder landesweit (NS 1969) oder nach Regionen (Rhein, Ruhr, Westfalen-Lippe 1965);
- Entkonfessionalisierung der Pädagogischen Hochschulen (NW 1969);
- Einführung des Studiengangs Diplom-Pädagogik mit dem Recht der Graduierung zum Dipl.-Päd. (NS 1970);
- Verleihung des Promotionsrechts in Erziehungswissenschaften (NS 1972);
- Integration von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten, teils von „Fach zu Fach“, teil als eigener zusätzlicher Fachbereich (1978/80).

Die Chronologie dieser institutionellen Entwicklungen binnen zweier Jahrzehnte ist bekanntlich eingebettet in zwei Rahmenbedingungen: (1) die Schulreform, hier insbesondere die Aufwertung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule, dann deren Konzeption als Teil der Sekundarstufe I, zusammen mit der Realschule (der ehemaligen Mittelschule) sowie der gymnasialen Unter- und Mittelstufe; (2) die Bildungsexpansion, die zum einen die Gewichte zwischen den drei „Gliedern“ des Schulsystems völlig verschob, zum anderen nicht nur die Universitäten, sondern gerade auch die Pädagogischen Hochschulen, die sich viel auf die (bei kleinen Zahlen realisierbare) Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden zugute gehalten hatten, tiefgreifend veränderte, das Zeitalter der Massenuniversitäten einleitete und auf Dauer stellte.

Dass die Lehrerausbildung davon nicht unberührt bleiben konnte, versteht sich, und so werden die institutionellen Entwicklungen von konzeptionellen begleitet. Bezogen auf die Schule als Berufsfeld, sind „Wissenschaftsorientierung“ oder „Wissenschaftspropädeutik“ die Leitbegriffe für alle Schularten, die dem Bereich der Sekundarstufe I zugehören, wie sich an der Angleichung der Lehrpläne und an der Entwicklung der Fachdidaktiken zeigen lässt (Leschinsky & Roeder, 1980, S. 339-340, 360-374). Be-

zogen auf die Pädagogischen Hochschulen, kann man korrespondierend vom Primat einer Orientierung an den Fachwissenschaften sprechen. Zum einen zeigt die Abfolge der Lehrerprüfungsordnungen die schrittweise Reduzierung der prüfungsrelevanten Unterrichtsfächer (Fachdidaktiken) von zehn auf schließlich zwei (Bönsch, 1986, S. 84). Das Leitbild vom Fachlehrer, der seine wissenschaftliche Ausbildung für zwei Fächer (Lehrbefähigungen) erwirbt – vom Gymnasiallehrer vertraut – zeichnet sich ab und setzt sich durch. Von der musisch-technischen Ausbildung ist dann gar keine Rede mehr! Zum anderen erfährt die Pädagogik ihre „realistische Wende“; als empirische Erziehungswissenschaft entkoppelt sie sich ein Stück weit vom Berufsbezug in der Lehrerausbildung (Leschinsky, 1994, S. 684-696). Sie folgt der relativ autonomen Entwicklungsdynamik einer universitären Disziplin und, damit einhergehend, der Ausdifferenzierung von Fachrichtungen für Diplom-Pädagogen. Für eine Lehrerausbildung, die sich in erster Linie nicht (mehr) an Schularten, sondern an Fachwissenschaften (Unterrichtsfächern) orientierte, war es naheliegend, die Berufsvorbereitung in die zweite Ausbildungsphase zu legen. Man folgte also auch hier dem gymnasialen Vorbild, mit den Frankenthaler Beschlüssen der KMK von 1970 (Enderwitz, 1974, S. 109-111).

Die Verwissenschaftlichung der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern an Pädagogischen Hochschulen hatte sich in den 1970er Jahren dem universitären Muster schon so weit angenähert, dass man die Pädagogischen Hochschulen gleichsam guten Gewissens auflösen, in Universitäten integrieren konnte, zumal man damit ganz alten standespolitischen und besoldungsrechtlichen Interessen entsprach. Anschluss gewann man freilich auch an die Dauerdiskussion, wie denn in der 1. Ausbildungsphase von Fachlehrern der Berufsbezug herzustellen sei. Genauer: Welches relative Gewicht, neben den dominanten Fachwissenschaften – den zwei (drei) Unterrichtsfächern –, die drei anderen Komponenten der Lehrerausbildung haben könnten und sollten: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften; Fachdidaktik; schulpraktische Studien. Hier gehen die Bundesländer bekanntlich ihre eigenen Wege (Bellenberg & Thierack, 2003), kaum verwunderlich, weil keineswegs ausgemacht ist, weder parteipolitisch noch wissenschaftlich, wie „Wissenschaftsorientierung“ und „Berufsbezug“ in der Lehrerbildung „noch besser“ aufeinander abgestimmt, miteinander verknüpft werden könnten (Terhart, 2001, S. 202-206; Kraul, 2007). Die Erziehungswissenschaft, zumal nach ihrer realistischen Wende, zeitigt zwar einschlägige Schul- und Unterrichtsforschung, korrespondierend zu dem (wünschten) Kompetenzbündel der Lehrer-Berufsrolle (Terhart, 2001, S. 184-185; Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004, S. 487-543). Es ist jedoch zweifelhaft, wie stark solche Wissensbestände Platz in der 1. Ausbildungsphase gefunden haben oder auch nur finden können. Umso dringlicher erscheint es, nach den Leistungen der 2. Ausbildungsphase zu fragen. Aus der Sicht der Referendare kommt hier bezeichnenderweise alles auf die Qualität des Praxisbezugs an, auf das Lernen von Unterrichtenkönnen in einer vertrauensvollen und reflektierten Meister-Lehrling-Beziehung zum Ausbildungslehrer für die Fächer der erworbenen Lehrbefähigungen (Schulte, 2008, S. 261). Im Übrigen ist der Blick von außen auf das deutsche (zweiphasige) Modell geeignet, nicht immer vorschnell Defizite der Lehrerbildung zu beklagen (Leschinsky, 1994, S. 684-696).

3. Außerschulische pädagogische Berufe

Pädagogik als Berufswissenschaft? Für Lehrer kann man die rhetorische Frage, wie gezeigt, allenfalls eingeschränkt sowie nach Epochen und Lehrämtern qualifiziert bejahen. Bei den Gymnasiallehrern setzt sich frühzeitig, seit den 1830er Jahren, das Fachlehrerprinzip durch, und es sind die Fachwissenschaften (Unterrichtsfächer), die Selbst- und Fremdwahrnehmung dominieren. „Philologen“, so der traditionelle Ausdruck der Quellen, sehen sich als Altphilologen, Historiker, Germanisten, als Mathematiker und Physiker. Ihre dominante Wissenschaftsorientierung wird gleichsam sekundär in die Berufsrolle des Lehrers gelenkt. Umgekehrt gilt für die Nicht-Gymnasiallehrer, dass ihre professionelle Ausbildung ganz massiv und primär von der Berufsorientierung bestimmt ist, fassbar im obligatorischen Stundenplan – mit seinen zahlreichen Fächern – am Lehrerseminar wie auch an den Pädagogischen Akademien und Hochschulen, bevor in den späten 1960er Jahren der Paradigmenwechsel eintritt.

Der pointierte Gegensatz zwischen Berufsorientierung und Wissenschaftsorientierung, hier noch einmal für die Lehrer zusammengefasst, ist geeignet, in analoger Weise auch die Welt der außerschulischen Berufe zu kennzeichnen. Auf der einen Seite geht es um Verberuflichung, ja (partielle) Professionalisierung von „Helfen als Beruf“, also (mehrheitlich) um Frauenberufe mit langer Tradition: die Qualifizierung von Erzieherinnen und Wohlfahrtspflegerinnen für expansive Teilarbeitsmärkte der Dienstleistungsgesellschaft, verknüpft mit Emanzipation und sozialem Aufstieg von Frauen im Beruf. Auf der anderen Seite geht es um Entwicklungen, die ihren Ursprung an der Massenuniversität haben: die sprunghaft steigenden Zahlen für Studierende der Erziehungswissenschaften, die Einrichtung von Hauptfachstudiengängen, die gebieterische Suche (Erschließung) von Teilarbeitsmärkten für die Absolventen. Der Diplom-Studiengang von 1969 steht für die damit angesprochene Professionsorientierung einer universitären Disziplin. Beide historischen Bewegungen, der Aufstieg der sozialen Berufe und die berufsfeldbezogenen Studienrichtungen der Erziehungswissenschaften, begegnen sich schließlich: im (partiell überlappenden) Erwerb des Diploms seitens der Absolventen, in der Konkurrenz auf bestimmten Teilarbeitsmärkten.

Was heutzutage klassifikatorisch (und statistisch) unter „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ zusammengefasst wird, hat seine Wurzeln in der Geschichte des Wohlfahrtsstaates, lange Zeit vornehmlich von privaten Trägern repräsentiert (Diakonie, bürgerliche Frauenbewegung, Wohlfahrtsverbände), dann auch von der kommunalen Fürsorge. In diesem Kontext ist ein langsam, dann beschleunigt wachsender Arbeitsmarkt für soziale Dienstleistungen entstanden, in erster Linie für soziale Frauenberufe. Ihre Ausbildung – Erwerb und Gestalt beruflicher Expertise – ist hier von Interesse und soll in aller Kürze skizziert werden.

3.1 Erzieherinnen

Für die lange Tradition nicht-staatlicher Ausbildung von Kindergärtnerinnen stehen exemplarisch Namen wie Theodor Fliedner (in Kaiserswerth, 1836), Friedrich Fröbel (in

Blankenburg, 1839) oder Henriette Schrader-Breymann (in Berlin, Pestalozzi-Fröbel-Haus, 1878). Der deutsche Fröbel-Verband forderte mehrfach vergeblich eine staatlich geregelte Vereinheitlichung der Ausbildung mit anschließender Prüfung zum Zweck der staatlichen Anerkennung, legte schließlich 1895 einen eigenen „Normalplan“ für einen einjährigen Lehrgang vor (von Derschau, 1976, S. 64). Auf diesen Plan griff der Staat, sprich: das preußische Kultusministerium zurück im Rahmen der Mädchenschulreform von 1908.

Die überkommene „höhere Mädchenschule“, bis dahin zu den „niederen Schulen“ gehörig, trat 1908/1911 unter dem Namen Lyzeum in den Kreis der „höheren Schulen“; zugleich eröffnete das zehnklassige Lyzeum für die Absolventinnen den Zugang zur „Frauensschule“. Sofern diese einklassig war, bot sie eine „allgemeine Weiterbildung“ an „in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau“, d.h. Hauswirtschaft, Kindererziehung und -pflege, Gesundheitslehre, Wohlfahrtspflege u.ä. (Neghabian, 1993, S. 29). Vorherrschend war indessen die zweiklassige Frauenschule, an der die Oberklasse aus Fachschulkursen bestand, die alternativ zu wählen waren und für bestimmte Frauenberufe ausbildeten. Die hier verorteten Fachschulkurse für Kindergärtnerinnen (und Hortnerinnen sowie Jugendleiterinnen) markieren den Beginn der Geschichte staatlicher Seminare für Kindergärtnerinnen. Daneben stehen die – meist privaten – selbstständigen sozialpädagogischen Seminare (zur Statistik vgl. Zymek & Neghabian, 2005, S. 89).

Dass die staatlichen Lehrplanbestimmungen für die Fachschulkurse von den privaten Seminaren weitgehend übernommen wurden, versteht sich, so 1911 für den einjährigen Kurs, 1928 für den zweijährigen (von Derschau, 1976, S. 66; S. 84). Die dem schulischen Ausbildungsmodell eingeschriebene obligatorische Studententafel erstreckte sich 1928 (wie im Wesentlichen schon 1911) über folgende Fächer:

- Theoretische Fächer: Erziehungslehre und Einführung in die Literatur; Kindergarten- und Hortlehre, Heimkunde; Natur- und Kulturkunde; Deutsch- und Jugendliteratur; Bürgerkunde und Jugendwohlfahrtskunde; Gesundheitslehre;
- Technische Fächer: Körpererziehung und Bewegungsspiele; Musik; Beschäftigungsunterricht einschl. Werkunterricht; Zeichnen, Ausschneiden und Modellieren; Nadelarbeit;
- Praktische Arbeit: Arbeit im Kindergarten mit Kinderpflege; Arbeit im Hort mit Kinderpflege; Haus- und Gartenarbeit.

In der Nachkriegszeit führen die „Seminare für Kindergärtnerinnen und Jugendleiter“ – so die Terminologie der Statistik bis 1966 – die überkommene Tradition der Weimarer Zeit fort. Die Reformdiskussion der 1960er Jahre zeitigte sodann die KMK-Rahmenvereinbarung von 1967, mit der die bisherigen „Seminare“ als „Fachschulen für Sozialpädagogik“ ihren neuen Namen erhalten haben. Das damit verknüpfte Ausbildungsprofil blieb (bis heute) der Fächertafel einer schulmäßigen Berufsausbildung verhaftet (von Derschau, 1976, S. 270):

- allgemeinbildende Fächer: Deutsch, Politische Bildung/Sozialkunde, naturwissenschaftliche Fächer, Fremdsprachen, Religion (die beiden letztgenannten Fächer sind nicht in allen Bundesländern vorgesehen);
- pädagogisch-psychologische Fächer: Pädagogik, Heil-, Heimpädagogik, Psychologie;
- soziale und berufkundliche Fächer: Soziologie, Jugendhilfe/-recht/-pflege, Berufs-/Verwaltungskunde, Lehre der sozialpädagogischen Praxis;
- musisch-technische Fächer: Kinder- und Jugendliteratur, Kunst-, Werk-, Musik-, Leibeserziehung, Spiel, Medienkunde;
- Arbeitsgemeinschaften: Wahl-, Wahlpflichtfach, Vertiefungsgebiet.

Nach Bundesländern geordnet, findet man die Stundentafeln der Fachschulen für Sozialpädagogik aus den frühen 1970er Jahren bei von Derschau, Krause, Richter-Langbehn und Steinmeyer (1975, S. 54-72). Die KMK-Rahmenvereinbarung von 1982 hielt am Prinzip der Stundentafel fest; die einzelnen Bundesländer konkretisierten dies mit einer unterschiedlichen Zahl von Unterrichtsfächern, zwischen 13 und 22 (Rauschenbach, Beher & Knauer, 1995, S. 213).

Der Begriff „Fachschule“ gibt Veranlassung, auf die 1937 getroffene und bis heute gültige Konvention zur formalen Unterscheidung zwischen Berufsfachschulen und Fachschulen hinzuweisen. Berufsfachschulen setzen keine praktische Berufsvorbildung voraus, bieten eine berufliche Erstausbildung für Absolventen einer allgemein bildenden Schule an. Fachschulen sind demgegenüber Schulen der beruflichen Weiterbildung, setzen also eine praktische Berufsausbildung voraus. In diesem Sinne war das Kindergärtnerinnenseminar zunächst eine Art Berufsfachschule, mit der (einmaligen) Besonderheit, dass die ansonsten scharfe Trennung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung von der Frauenschule (als Fortsetzung des Lyzeums) unterlaufen wurde. Dieser Zusammenhang wurde indessen immer stärker gelöst, insofern neben der schulischen Vorbildung (ein mittlerer Abschluss) auch eine berufliche, z.B. hauswirtschaftliche Vorbildung gefordert wurde oder äquivalent zu ersetzen war. Folgerichtig heißen die Seminare seit 1942 amtlich „Fachschulen für Kindergärtnerinnen“ (Neghabian, 1993, S. 196). Und auch wenn man nach dem Krieg wieder auf den alten Namen zurückgriff (bis 1966), blieben die Seminare Teil der Fachschulen. Die Ausbildungssequenz der Kindergärtnerinnen verläuft im Normalfall von der (alten) mittleren Reife, die ja nicht umsonst jetzt Fachschulreife heißt, über eine praktische Berufsvorbildung oder -tätigkeit (Hauswirtschaft, Kinderpflege u.ä.) zum zweijährigen Besuch der Fachschule (theoretischer Unterricht sowie begleitete Praktika), Abschlussprüfung, schließlich das einjährige Berufspraktikum, danach erst die staatliche Anerkennung als Erzieherin, dies zugleich die Berufsbezeichnung, von der man sich Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt versprechen kann.

3.2 Sozialarbeiterinnen

„Wohlfahrtspflege“ – so der zeitgenössische Begriff bis in die frühen 1960er Jahre – wurde von der bürgerlichen Frauenbewegung um 1900 in zweifacher Weise identi-

fiziert: als spezifisch „weibliches“ Berufsfeld und als Medium der Persönlichkeitsbildung. Dafür stehen die „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“, zunächst in Form von Vorträgen (Erwachsenenbildung), dann als systematischer Jahreskurs (Berlin, 1899). Hieraus entwickelte Alice Salomon 1908 ihre beispielgebende „Soziale Frauenschule“, die mit einem zweijährigen Vollzeitunterricht die Schulform für die Ausbildung junger Mädchen zu Wohlfahrtspflegerinnen begründete. Dieses Modell fand schnell Verbreitung, bis 1919 waren 26 Soziale Frauenschulen in Preußen entstanden, davon 12 getragen von konfessionellen Vereinen, 8 von paritätischen, 6 von öffentlichen Körperschaften. Die Schulleitungen schlossen sich 1917 in der Konferenz Sozialer Frauenschulen Deutschlands zusammen (Lange-Appel, 1993, S. 26-31; 38-40).

Und wo bleibt der Staat? Ein zaghafter Beginn zeigt sich bei der Mädchenschulreform von 1908. Die hier geschaffene Frauenschule sah für die Oberklasse auch Fachschulkurse zur Ausbildung von „Helferinnen in der Wohlfahrtspflege“ vor. Das hinderte A. Salomon freilich nicht, diese Frauenschule abzulehnen, zu groß war der Abstand, in konzeptioneller und curricularer Hinsicht, zu ihrer Sozialen Frauenschule (Lange-Appel, 1993, S. 34-35). Der nächste Schritt war der staatliche Zugriff auf die Sozialen Frauenschulen mit den Instrumenten der Prüfungsordnung und staatlichen Anerkennung (jetzt als „Wohlfahrtsschule“): zunächst, eher verunglückt, 1918 mit starker Betonung der hygienischen Ausbildung zur Prüfung von Fürsorgerinnen; dann 1920, in der auch von den privaten Trägern akzeptierten Breite zur Prüfung von Wohlfahrtspflegerinnen.

Die staatlich anerkannte Wohlfahrtsschule (1920) konnte drei Ausbildungsrichtungen (Hauptfächer) anbieten: Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrtspflege, Wirtschafts- und Berufsfürsorge. Die „allgemeinen Fächer“ erstreckten sich auf Gesundheitslehre, Seelenkunde, Erziehungslehre, Volksbildungsfragen, Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialversicherung, Staats- und Rechtskunde. Richtlinien für die Lehrpläne an Wohlfahrtsschulen wurden ausgehandelt und 1930 erlassen, ohne Festlegung der Stundendeputate, also mit elastischen Spielräumen für die einzelnen Anstalten. Der Einbezug von Männern in die Wohlfahrtspflege, 1927 mit einer separaten Prüfungsordnung geregelt, ist im Übrigen ein Indiz für die vorangeschrittene Verberuflichung, bei der spezifisch weibliche Komponenten („soziale Frauenpersönlichkeit“) langsam verblassten (Lange-Appel, 1993, S. 88-98).

Der Kanon der Unterrichtsfächer einer Wohlfahrtsschule, wie er sich seit 1920 kristallisiert hatte, weist eine langfristige Tradition auf. An der „Höheren Fachschule für Sozialarbeit“ (1959) umfasst die theoretische Grundausbildung vier Fächergruppen:

- Pädagogik, Psychologie, Gesundheits- und Krankheitslehre, Religionslehre bzw. Sozialethik;
- Soziologie, Staatskunde, Rechtskunde, Wirtschaftskunde;
- Sozialpolitik, Gesundheitspflege und Gesundheitsfürsorge/Gesundheitsrecht, Jugendhilfe und Jugendrecht, Wohlfahrtspflege und Fürsorgerecht, Verwaltungskunde;
- Musische Fächer, Körper- und Bewegungsbildung (Lange-Appel, 1993, S. 225).

Und selbst nach der Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen (1971) ist das Studium der Sozialarbeit noch erkennbar von diesem Kanon geprägt: Pädagogik, Psychologie, Soziologie und empirische Sozialforschung, Statistik, Jura, Medizin, Philosophie bzw. Theologie, Methoden der Sozialarbeit, Medienpädagogik (Lange-Appel, 1993, S. 235). Rauschenbach (1999) spricht von der „Disziplinlosigkeit“ der Fachhochschulen, dem Fehlen einer Leitwissenschaft: „Die innere Struktur der Fachhochschulen folgt mit ihrem Prinzip der additiven Aneinanderreihung von Fächern und Fachgebieten lediglich der rezeptiven Logik des unverbundenen Schulunterrichts“ (S. 281).

Die „additive Aneinanderreihung von Fächern“, die „rezeptive Logik des unverbundenen Schulunterrichts“ mag man kritisch sehen; man sollte aber nicht vorschnell ausschließen, dass „Schulunterricht“ die adäquate Form der Ausbildung ist, solange „Berufsorientierung“ als Imperativ dominiert, nicht „Wissenschaftsorientierung“. Jedenfalls ist es bemerkenswert, welche curriculare Kontinuität die Ausbildung von Sozialarbeiterinnen aufweist, obwohl die Wohlfahrtsschulen eine nahezu beispiellose Aufwertung im Bildungssystem durchlaufen haben. Im Unterschied zu den Seminaren für Kindergärtnerinnen wurden sie 1922 sogleich als Fachschulen, gar als Höhere Fachschulen bestimmt. Die (bereits erwähnten) Attribute sind: mittlerer Schulabschluss (oder Volksschule, abgeschlossene Berufsausbildung, Vorprüfung); einschlägige Berufsvorbildung (Krankenpflegerin, Kindergärtnerin, mehrjährige Berufstätigkeit in der Wohlfahrtspflege u.ä.); zweijähriger Besuch der Wohlfahrtsschule (theoretischer Unterricht und begleitete Praktika); Prüfung; einjähriges Berufspraktikum und staatliche Anerkennung.

In den Jahren 1959/61 wurde die Wohlfahrtsschule zur Höheren Fachschule für Sozialarbeit, mit einem jetzt dreijährigen Besuch bis zur Prüfung. Wenige Jahre später wurden auch die Jugendleiterinnen an einer dreijährigen Höheren Fachschule für Sozialpädagogik ausgebildet. Als schließlich 1968/71 diejenigen Höheren Fachschulen, an denen man seit Jahrzehnten Ingenieure (unterhalb des Niveaus eines Studiums an einer Technischen Hochschule) ausgebildet hatte, zu Fachhochschulen angehoben wurden, folgten verständlicherweise auch die anderen Höheren Fachschulen diesem Anpassungsdruck zur Akademisierung (Lundgreen, 1994, S. 44-50). Zukünftige Sozialarbeiterinnen können seitdem, bei dreijähriger Regelstudienzeit, teils an selbstständigen Fachhochschulen für Sozialwesen studieren, teils an Fachbereichen für Sozialwesen innerhalb von Fachhochschulen mit mehreren, vor allem ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen (Lange-Appel, 1993, S. 223-237; Schilling, 2005, S. 248-252). Der Preis war eine tiefgreifende Änderung der Zulassungsvoraussetzung: die Fachhochschulreife (früher: Oberprimareife) einer höheren Schule, ohne zusätzliche, vorhergehende Berufsausbildung. Der Lohn war, neben der staatlichen Anerkennung, der akademische Titel, zunächst als Sozialarbeiterin (grad.), dann als Diplom-Sozialarbeiterin (FH). Diese Akademisierung der Ausbildung stieß zumindest in den 1970er Jahren auf Ressentiments in der Berufspraxis. Nicht verwunderlich, berührte sie doch das grundsätzlich umstrittene Verhältnis von Theorie und Praxis, von Berufsvorbereitung (für eine offene Zukunft) und Berufsbefähigung (für eine bekannte Gegenwart). Ähnliches musste man erwarten, wenn man die Ausbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen von der Universität her dachte.

3.3 *Diplom-Pädagogen*

Die von einer Hochschullehrer-Kommission erarbeitete „Rahmenverordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“, 1969 von KMK und WRK verabschiedet, lässt sich in universitätsgeschichtlicher Perspektive zweifach beleuchten. Zum einen markiert das Diplom in Pädagogik die Schlussphase der langen Geschichte des Diploms als eines akademischen Abschlusses. Diese Geschichte hatte ihren Anfang mit den Ingenieuren (1899) genommen. Für die meisten akademischen Berufe war das Staatsexamen der vorgeschriebene Abschluss. Studienfächer, deren Absolventen keine Berufsperspektive im öffentlichen Dienst hatten, konnten keine Staatsprüfung in Aussicht stellen, aber – gleichsam endlich – mit einem Diplom eine Alternative anbieten. Der Siegeszug des Diploms vollzog sich keineswegs stürmisch: Chemie (1899); VWL (1923); BWL (1925); Geophysik, Meteorologie, Geologie (1941); Psychologie (1941); Physik, Mathematik (1942); erst in den 1960er Jahren folgten Biologie, Soziologie, Politologie und eben auch Pädagogik (Lundgreen, 1999, S. 333-334). Das Diplom in Pädagogik markiert, zum zweiten, den tiefgreifenden disziplingeschichtlichen Wandel, die „realistische Wende“ von einer kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft. Diese Neuorientierung korrespondierte mit dem gesellschaftskritischen Enthusiasmus, der viele Bemühungen um Bildungsreformen seit den späten 1960er Jahren begleitete, und motivierte die Hinwendung zur Praxis, die Identifizierung von Berufsfeldern. Der Diplom-Studiengang Pädagogik sah fünf alternative Ausbildungsschwerpunkte vor: Schulpädagogik; Sozialpädagogik; Erwachsenenbildung; berufliche Ausbildung; Sonderpädagogik für Behinderte (Müller, 1987, S. 149-150). Natürlich wusste man, dass diese Arbeitsmarktsegmente „besetzt“ waren und dass es infolgedessen um Substitutionsprozesse gehen würde. Der Diplomstudiengang Pädagogik ist also nicht nachfrageinduziert, sondern angebotsorientiert zustande gekommen, weitgehend unabhängig von der überkommenen sozialpädagogischen Berufsausbildung (von Hackewitz, 1977, S. 10-11; von Derschau, 1987, S. 75). Aber gerade diese Unabhängigkeit bedeutete ja Wissenschaftsorientierung, und es steht außer Frage, dass nicht nur „Schulunterricht“, sondern nun auch „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ zum Gegenstand empirischer Forschung geworden sind: eine Verwissenschaftlichung von Praxis und eine darauf zugeschnittene Ausbildung von akademischen Praktikern.

Der Diplomstudiengang Pädagogik ist vielleicht der einzige Kandidat für eine Ausbildung, bei der die Erziehungswissenschaft die Leitdisziplin ist – im Unterschied zu den Lehramtsstudiengängen für Unterrichtsfächer einerseits, zu der schulförmigen Ausbildung andererseits, lange Zeit gültig für Volksschullehrer, heute noch für Erzieherinnen. Fachhochschulstudiengänge mögen mit ihrer „Disziplinlosigkeit“ dazwischen stehen, aber im Übergang begriffen sein, wie die Diskussion um eine „Sozialarbeitswissenschaft“ belegt (Rauschenbach, 1999, S. 285-286). Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin bezieht im Diplomstudiengang Sozialwissenschaften wie Psychologie und Soziologie ein, kann gerade damit die theoretische und methodische, die systematische und historische Grundlegung anbieten für die einzelnen berufsfeldbezogenen Fachrichtungen.

Jahr	Hochschulen ohne Fachhochschulen						Fachhochschulen			Fachschulen				Berufsfachschulen	
	Lehrämter (alle Fächer)			Erziehungswiss./Sonderpädagogik (inkl. Lehramt)			Sozialwesen			Sozialarbeit		Sozialpädagogik		Kinder-, Sozialpflege	
	i	w		i	w		i	w		i	w	i	w	i	w
	1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14
Früheres Bundesgebiet															
1950	26.683	10.286	127	37						1.681	1.312	3.462	3.393	1.228	1.228
1955	32.823	14.894	289	68						1.574	1.155	4.047	4.006	3.072	3.058
1960	70.070	33.988	437	117						2.908	1.971	6.374	6.285	4.724	4.713
1965	85.454	43.514	943	242						4.053	2.421	7.807	7.476	6.729	6.720
1966	106.383	58.891	1.014	288						3.906	2.208	8.678	8.354	8.677	6.669
1967	98.826	55.277	1.021	301						3.697	2.049	10.079	9.925	10.774	10.770
1968	111.026	61.088	1.157	366						4.725	2.606	12.083	11.392	16.264	16.256
1969	124.286	65.957	1.578	586						5.996	3.234	14.248	13.338	16.698	16.682
1970	143.147	76.093	5.199	2.333						6.966	3.341	17.065	15.699	13.742	13.678
1971	163.016	86.049	12.426	5.942			9.332	5.752		799	277	17.018	15.950	16.979	16.832
1972	254.645	139.342					13.570	8.558		836	492	25.186	23.411	20.393	20.186
1973	291.181	162.329	46.326	25.592	1.891	1.170	17.721	11.477		1.543	1.112	34.543	32.406	22.761	22.354
1974	317.701	177.511								1.376	1.020	40.961	38.221	24.094	23.563

1975	320.802	180.072	51.175	29.275	2.233	1.333	22.793	14.633	1.182	1.009	29.361	26.412	46.346	44.833
1976	303.505	171.168	48.139	27.869	2.777	1.607	23.656	14.853	1.307	1.129	26.862	23.749	36.976	35.156
1977	285.984	163.762	54.391	32.685	2.891	1.731	24.332	15.371	1.391	1.212	26.870	23.729	36.948	34.858
1978	216.598	120.067	44.200	26.150	3.842	2.259	28.658	18.400	1.846	1.617	28.345	25.082	36.911	34.825
1979	210.527	117.504	43.958	26.162	4.605	2.771	30.010	19.572	1.992	1.741	28.136	24.621	35.374	33.327
1980	208.005	117.714	44.700	26.844	4.726	2.937	31.947	21.119	2.511	2.280	28.612	25.035	35.373	33.242
1981	207.819	120.911	47.573	29.541	5.049	3.210	33.007	22.014	2.775	2.453	28.669	25.139	37.997	35.603
1982	195.254	115.944	49.604	31.992	5.005	3.241	33.405	22.420	3.114	2.647	29.005	25.534	39.836	37.392
1983	177.860	106.606	48.497	31.427	5.021	3.275	33.382	22.657	3.133	2.671	29.033	25.562	39.489	36.909
1985	138.317	84.389	47.407	31.580	4.842	3.194	31.991	22.052	3.744	3.215	28.776	25.284	35.466	33.173
1990	141.316	92.678	47.009	32.556	6.293	4.309	34.790	24.544	167	127	27.084	24.346	36.643	32.844
Heutiges Bundesgebiet														
1995	217.811	141.045	80.708	57.653	8.485	5.679	46.195	32.136			45.151	39.587	80.099	69.807
2000	187.631	125.403	78.434	58.088	8.993	6.425	48.659	35.566			53.369	47.219	77.508	67.065

Quelle: Lundgreen (2008).

Tab. 1: Schüler und Studierende für pädagogische Berufe nach Schul- und Hochschularten, 1950-2000

Die Nachfrage der Studierenden nach diesem Studienangebot war überaus groß, schnellte in den 1970er Jahren förmlich explosionsartig in die Höhe (Tab. 1). Hierin spiegelt sich nicht nur die allgemeine Bildungsexpansion, sondern auch das überproportionale Wachstum aller Sozial- und Erziehungsberufe (neben den Gesundheitsberufen) im expandierenden Dienstleistungssektor (Rauschenbach & Züchner, 2000, S. 74). Dass dabei die Erwerbstätigkeit in Lehramtsberufen langsamer wächst als bei den übrigen Erziehungs- sowie Sozialberufen, verweist auf einen (auch professionstheoretisch bedeutsamen) Unterschied: Lehrer arbeiten (fast alle) im öffentlichen Dienst, ihr Berufszugang ist limitiert, unterliegt den zyklischen Konjunkturen, die sich aus festen Stellenplänen und der Altersstruktur des Lehrerbstandes ergeben. Die außerschulischen Erziehungs- und Sozialberufe, ob akademisch oder nicht, befinden sich mehrheitlich in einem Markt, dessen Arbeitgeber Wohlfahrtsverbände, Kirchen, sonstige gemeinnützige, aber auch privatgewerbliche Träger sind (Rauschenbach, Huber, Kleifgen & Züchner, 2002, S. 87). Ein Markt dieses Typs kann viel flexibler reagieren auf das jährliche Angebot an Absolventen des Ausbildungssystems, auf sich ändernde Qualifikationsprofile und -niveaus, also auch auf professionspolitisch inspirierte Marktstrategien von Absolventengruppen (Schaffung neuer Stellen, horizontale und vertikale Substitution von Konkurrenten). Seit den späten 1970er Jahren ist freilich die Nachfrage nach Ausbildung für die außerschulischen Erziehungs- und Sozialberufe nicht mehr nennenswert gewachsen. Den gleichen Eindruck vermittelt die Statistik zu den Hochschulabsolventen (Tab. 2). Sie beleuchtet auch, dass die Fachhochschulen Jahr für Jahr sehr viel mehr einschlägige Diplome vergeben als die Wissenschaftlichen Hochschulen. Im Übrigen ist der jährliche Lehrernachwuchs (immer noch) deutlich größer als die Gesamtzahl aller Diplom-Pädagogen.

Hochschulen und Fachhochschulen bilden ihre Studierenden nicht für konkrete pädagogische Berufe aus, sondern in Fachrichtungen. Die amtliche Statistik fasst folgendermaßen zusammen: Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung, Ausländerpädagogik, Gesundheitspädagogik); Sonderpädagogik (Pädagogik der körperlich Behinderten [Sehen, Hören, Sprechen], der geistig Behinderten [Lernen], der Erziehungsschwierigen [Verhaltensstörungen]); Sozialwesen (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialmedizin/öffentliches Gesundheitswesen, Krankenpflege-Ausbildung). Die jährlichen Absolventen dieser Fachrichtungen stellen ein Angebot an Berufsanfängern auf dem Arbeitsmarkt dar, einem Markt, der – für die ersten Diplom-Pädagogen der 1970er Jahre – „besetzt“ war und auch weiterhin keine exklusiven, durch Bildungspatente gezogenen Grenzen kennt. Was wissen wir über den Erfolg von Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt? Die seit einigen Jahren vorliegenden Verbleibsstudien (Diplom-Pädagogen-Survey) erlauben sehr differenzierte Einblicke in die Arbeitmarktsituation, so dass man insgesamt von einer erfolgreichen Platzierung der Diplom-Pädagogen sprechen kann. Die Einzelheiten sind nicht Gegenstand dieses Beitrags (vgl. Krüger et al., 2003; Krüger & Rauschenbach, 2004; Zusammenfassung von Ergebnissen in den Datenreports Erziehungswissenschaft, 2000, 2002 und 2004). Unter der Leitfrage nach der Berufswissenschaft von pädagogischen Professionen beschränken wir uns abschließend auf den Zusammenhang zwischen Diplom-Studium (Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, So-

Jahr	Lehramts- prüfungen (alle Fächer)		Diplomprüfung (U)						Diplom- prüfung (FH)	
			Erziehungs- wiss./Sonder- pädagogik		Erziehungs- wiss.		Sonder- pädagogik		Sozialwesen	
	i	w	i	w	i	w	i	w	i	w
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Früheres Bundesgebiet									
1977	33.318	20.137	1.387	689					6.196	4.025
1978	32.978	20.137	1.635	837					5.329	3.435
1979	28.137	18.375	1.679	945					6.593	4.123
1980	26.023	15.957	1.611	847					6.511	4.108
1981	23.751	14.190	1.499	762					6.909	4.608
1982	23.952	14.776	1.643	840					7.714	5.148
1983	23.191	14.595	1.882	1.021					7.976	5.373
1984	21.577	14.115	2.233	1.304					7.701	5.185
1985	19.265	13.002	2.097	1.241					7.645	5.258
1986	16.856	11.622	2.163	1.368					7.414	5.182
1987	14.126	9.994	2.233	1.424					6.924	4.885
1988	11.090	7.952	2.099	1.377					6.460	4.527
1989	9.016	6.300	1.847	1.223					6.053	4.340
1990	7.877	5.856	1.476	1.069					5.989	4.332
1991	8.276	6.378	1.277	919					6.363	4.638
1992	8.925	6.928	1.359	955					5.879	4.318
	Heutiges Bundesgebiet									
1993	15.875	11.915	1.814	1.336	1.490	1.043	324	293	6.200	4.456
1994	21.919	17.043	1.689	1.205	1.590	1.123	99	82	7.571	5.572
1995	24.933	18.777	1.907	1.369	1.820	1.298	87	71	7.962	5.736
1996	26.211	19.171	2.437	1.738	2.310	1.637	127	101	7.871	5.698
1997	26.500	19.039	2.972	2.194	2.840	2.085	132	109	8.970	6.429
1998	26.610	18.910	3.046	2.290	2.910	2.170	136	120	8.641	6.211
1999	26.172	18.880	3.325	2.515	3.206	2.413	119	102	9.042	6.610
2000	25.240	18.210	3.407	2.580	3.259	2.473	148	107	8.632	6.323
2001	23.379	17.141	3.108	2.347	2.998	2.251	110	96	8.745	6.545

Quelle: Lundgreen (2008)

Tab. 2: Hochschulabsolventen für pädagogische Berufe nach Art der bestandenen Prüfung (Auswahl), 1977-2001

zialwesen im Hauptfach) und den späteren Tätigkeitsfeldern der Absolventen (nach Rauschenbach et al., 2002, S. 81-85). Etwa 90% der Diplom-Pädagogen sind in pädagogischen Arbeitsfeldern erwerbstätig, nur 10% in nicht-pädagogischen. Die pädagogischen Arbeitsfelder umfassen eine sehr breite Palette von Spezifikationen (Ergebnisse der Befragung), die – in Gruppen zusammengefasst – folgende Struktur des Arbeitsmarktes für Diplom-Pädagogen belegen (erste Stelle):

Arbeitsmarkt der Diplom-Pädagogen (Absolventen der Studienjahre 1996 und 1997)

1. Sozialpädagogik/Sozialarbeit : 37%
2. Gesundheitswesen/Rehabilitation: 21%
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung: 15%
4. Schule: 5%
5. Forschung/Wissenschaft: 5%
6. Sonstige pädagogische Arbeitsfelder: 8%
7. Nicht-pädagogische Arbeitsfelder: 9%

Gruppiert man die Diplom-Pädagogen nach ihrer Studienrichtung, dann kann man prüfen, wie groß oder klein der Anteil derjenigen Diplom-Pädagogen ist, die – ihrer Studienrichtung folgend – in dem entsprechenden Arbeitsfeld arbeiten:

Studienrichtung der Diplom-Pädagogen (Anteile der Absolventen, die im fachlich einschlägigen Arbeitsfeld tätig sind)

1. Sozialpädagogik: 54%
2. Sonderpädagogik: 56%
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung: 30%
4. Schulpädagogik: 50%

Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand, ist aber auch nicht unerwartet: Der Zusammenhang zwischen Ausbildung (Studienrichtungen) und Arbeitsfeldern ist nur schwach; 45-70% der Diplom-Pädagogen arbeiten nicht in den ihrer Fachrichtung „zugeordneten“ Tätigkeitsfeldern. Das mit dem Diplom erworbene Berufswissen ist offensichtlich hinreichend breit und flexibel, um sich auf einem heterogenen Arbeitsmarkt zu behaupten. Dass auf diesem Markt auch Heterogenität in den Tätigkeitsprofilen, den Tätigkeitsformen, der Vergütung usw. herrscht, versteht sich. Insofern repräsentieren Diplom-Pädagogen die heutzutage typischen akademischen Berufe, während die klassischen Professionen (freie Berufe, höhere Beamte) inzwischen in die Minderheit geraten sind, gleichwohl aber vielfach noch unser Bild einer Profession prägen.

Die Ausbildung für pädagogische Berufe, so sei zusammengefasst, oszilliert zwischen „Schule“ und „Universität“, zwischen Berufsorientierung und Wissenschaftsorientierung – ein für viele gehobene Berufe gültiges Muster. Im historischen Prozess verschränken sich dabei drei Bewegungen: „Akademisierung“ steht für die Dynamik des

Bildungssystems, für die Anpassung von Institutionen an „höhere“ Niveaus der Ausbildung (vom Lehrerseminar zur Pädagogischen Hochschule; von der Fachschule zur Fachhochschule). „Professionalisierung“ steht für die Interessen und Strategien von Absolventen und Berufsangehörigen an Aufstieg und Gleichstellung (Titel, Besoldung, privilegierte Stellung auf dem Arbeitsmarkt). „Verwissenschaftlichung“ steht für die objektive Komplexität vieler Politik- und Handlungsbereiche in der modernen Expertenkultur, aber auch für die subjektive Überzeugung von der Überlegenheit professionellen Expertenwissens. „Wissenschaftsorientierung“ kann man daher als Folge wie auch als Ursache von Akademisierung und Professionalisierung ansehen. Pädagogische Berufe sind auf diesem Weg schon weit gekommen, ohne dass dessen Ende absehbar wäre.

Literatur

- Bellenberg, G., & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Blömeke, S. (1999). „... auf der Suche nach festem Boden“. *Lehrerbildung in der Provinz Westfalen 1945/46. Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt/Westermann Verlag.
- Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Bönsch, M. (1986). Lehrerbildung in Niedersachsen (1946-1986). In K. Schittko & H.-D. Schmid (Hrsg.), *40 Jahre Lehrerbildung in Niedersachsen* (S. 73-89). Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft I.
- Enderwitz, H. (1974). *Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerbildung. Eine Dokumentation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema: Gleichwertigkeit der Ausbildung und Tätigkeit aller Lehrer*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Geissler, G. (1973). *Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 35-58). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Heinemann, M. (1981). Erziehungswissenschaften I. In R. Seidel (Hrsg.), *Universität Hannover 1831-1981. Festschrift zum 150jährigen Bestehen der Universität* (Bd. 1, S. 448-457). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Horn, K.-P., & Kemnitz, H. (Hrsg.) (2002). *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Steiner Verlag.
- Kittel, H. (1957). *Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, 1926-1932: eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur*. Berlin: Schroedel Verlag.
- Kraul, M. (2007). Lehrerbildung zwischen Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. In A. Schellack & S. Grosse (Hrsg.), *Bildungswege. Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik* (S. 27-40). Münster: Waxmann Verlag.
- Krueger, B. (1970). *Stiehl und seine Regulative. Ein Beitrag zur preußischen Schulgeschichte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C., & Züchner, I. (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lange-Appel, U. (1993). *Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Lehrordnung und Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare (1872). *Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 14(10), 617-633.
- Leschinsky, A., & Roeder, P. M. (1980). Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In Projektgruppe Bildungsbericht, *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen* (Bd. 1, S. 283-391). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Leschinsky, A. (1994). Lehrerbildung. In Arbeitsgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 684-711). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Lundgreen, P. (1994). Die Ausbildung von Ingenieuren an Fachschulen und Hochschulen in Deutschland, 1770-1990. In P. Lundgreen & A. Grelon (Hrsg.), *Ingenieure in Deutschland 1770-1990* (S. 13-78). Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Lundgreen, P. (1999a). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 19-34). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Lundgreen, P. (1999b). Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert* (S. 319-334). Basel: Schwabe Verlag.
- Lundgreen, P. (2002). Akademisierung – Professionalisierung – Verwissenschaftlichung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 53(11), 678-687.
- Lundgreen, P. (2008). *Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VIII). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lundgreen, P. (2011). Humboldts „Stoffe“ der Bildung: Konzepte und Realitäten. In E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch & N. Welter (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie* (S. 171-180). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Mandel, H. H. (1989). *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Merkens, H., Rauschenbach, T., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2002). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Müller, C. W. (1987). Ausbildung für Diplompädagogen. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Studienausgabe* (S. 149-152). Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag.
- Neghabian, G. (1993). *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908-1945) und Nordrhein-Westfalens (1946-1974)*. Köln: Böhlau Verlag.
- Otto, H.-U., Krüger, H.-H., Mertens, H., Rauschenbach, T., Schenk, B., Weishaupt, H., & Zedler, P. (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Rauschenbach, T., Behr, K., & Knauer, D. (1995). *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, T. (1999). *Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2000). Arbeitsmarkt. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Mertens, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 57-74). Opladen: Leske + Budrich Verlag.

- Rauschenbach, T., Huber, A., Kleifgen, B., & Züchner, I. (2002). Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 75-111). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Sauer, M. (1987). *Volksschullehrerbildung in Preussen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Schilling, A. (2005). *Soziale Arbeit: Geschichte, Theorie, Profession*. München: Reinhardt Verlag.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar: Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Siegen: Uniprint Universität Siegen.
- Schweim, L. (Bearb.) (1966). *Kleine Pädagogische Texte*. Bd. 30: *Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2010). Von der „Kultur- und Staatswissenschaft“ zur „Politischen Pädagogik“ – Berliner Universitätspädagogik bis 1945. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010*. Bd. 5: *Transformation der Wissensordnung* (S. 237-256). Berlin: Akademie Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Thiele, G. (1912). *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819*. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Tippelt, R., Rauschenbach, T., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2004). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Bremen, E. (1905). *Die preußische Volksschule. Gesetze und Verordnungen*. Stuttgart/Berlin: Cotta Verlag.
- von der Burg, U. (1989). *Entstehung und Entwicklung der Gymnasialseminare bis 1945*. Bochum: Brockmeyer Verlag.
- von Derschau, D., Krause, H.-J., Richter-Langbehn, R., & Steinmeyer, P. (1975). *Zur Entwicklung der Ausbildung zum Erzieher seit 1970*. München: Bardtenschlager Verlag.
- von Derschau, D. (1976). *Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge*. Gersthofen: Maro Verlag.
- von Derschau, D. (1987). Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens*. Bd. II: *Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (S. 67-81). Freiburg i. Breisgau: Lambertus Verlag.
- von Hackewitz, W. (1977). Zur Entwicklung der Ausbildung für soziale Berufe. In *Modellversuch und Studiengangssystem: Soziale Berufe an der Gesamthochschule Kassel: Forschung, Lehre, Curriculumentwicklung*. Prisma. Gesamthochschule Kassel (Sonderheft 4, S. 3-11). Kassel: Meister Verlag.
- von Rönne, L. (1855). *Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates*. Berlin: Veit Verlag.
- Zymek, B., & Neghabian, G. (2005). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. II/3: *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Hanssenstr. 8, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: plundgr@gwdg.de

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger?

Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit

1. Problemaufriss – Fragestellung

Sobald die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung einen Perspektivenwechsel vollzieht und nicht mehr – wie bislang üblich – Pädagogen mit Nicht-Pädagogen vergleicht, sondern konsequent auf den binnenspezifischen Vergleich der Berufskulturen im Erziehungs- und Bildungswesen umstellt, zeichnet sich die folgende Problemstellung ab: *Jeder Versuch, aus professionstheoretischer Sicht das Spektrum pädagogischer Berufskulturen in seiner ganzen Breite mit einer komparativ angelegten Forschungsstrategie (vgl. Hughes, 1981) zu erfassen – es also auf seine Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen und dabei neue Erkenntnisse zu generieren – sieht sich irgendwann einmal vor die Aufgabe gestellt, eine Klärung herbeizuführen, um was für eine soziale Einheit es sich bei der jeweiligen „pädagogischen Berufskultur“ überhaupt handelt.* Konkreter formuliert: Macht es Sinn, alle im weitesten Sinne erzieherisch und bildnerisch Tätigen mit dem Etikett „pädagogische Berufe“ zu belegen, selbst dann, wenn die Akteure (wie etwa ehrenamtlich Tätige) aus berufssoziologischer Perspektive streng genommen gar keinem „Beruf“ angehören? Mit welchem grundlagentheoretischen Konzept können Sozialassistenten, Erzieher, Lehrer, Sozialpädagogen, außerschulische Jugendbildner, neben-, frei- und hauptberuflich tätige Weiterbildner sowie außerordentliche und ordentliche Hochschullehrer unter einer einzigen sozialwissenschaftlichen Kategorie subsumiert werden? Handelt es sich, wie einige meinen, im Falle der Gymnasiallehrer um eine Profession und bei der Gruppe der Sozialarbeiter um einen Beruf, während andere, weniger beachtete Personengruppen, wie etwa nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner, als semiprofessionell Tätige zu bezeichnen sind? Diese Fragen laufen letztlich darauf hinaus, den zur Bestimmung der sozialen Einheit erforderlichen theoretischen Fluchtpunkt zu bestimmen, von dem aus der anvisierte Vergleich erfolgen soll.

Die präzise Bestimmung einer Vergleichsfolie zur Identifikation sozialer Entitäten ist in zweifacher Weise unverzichtbar. Erstens tritt ein gerade laufendes Forschungsvorhaben¹ (vgl. Nittel & Schütz, 2010; vgl. den Beitrag von Fuchs, Nittel, Schütz & Tippelt in diesem Band), zu dem der vorliegende Beitrag Vorstudien liefert, mit dem Erkennt-

1 Das Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens“ (PAELL) führt der Autor gemeinsam mit Prof. Dr. Rudolf Tippelt (München) und Dr. Julia Schütz (Frankfurt a.M.) durch. Ich habe Frau Schütz viele Hinweise zu verdanken, vor allem was die Anerkennungstheoretischen Dimensionen des Themas angeht.

nisinteresse an, in den wichtigsten Sektoren des erwerbsförmig organisierten pädagogischen Handelns im Erziehungs- und Bildungswesen gemeinsame Merkmale ausfindig zu machen, also jene Gelenkstellen und Elemente zu finden, welches das Universum pädagogischer Arbeit im Kern zusammenhält. Zweitens könnte die hier angedeutete Forschungsperspektive zur Klärung der Frage beitragen, ob die von einigen Wissenschaftlern behaupteten Tendenzen der Formierung eines operativ geschlossenen Erziehungssystems (Kade, 1997; Ehrenspeck & Lenzen, 2006) sich in argumentativ ähnlich begründeten Grundhaltungen der Praktiker gegenüber der Maxime des lebenslangen Lernens widerspiegeln. In dem gleichen Maße, wie auf der horizontalen Ebene stetig anwachsender Kooperationsbeziehungen zwischen einzelnen Bildungsinstitutionen eine immer stärkere Verdichtung organisationsspezifischer Interpenetrationszonen (Münch, 1984, S. 60) zu beobachten ist, zeichnet sich auf der vertikalen Ebene bzw. in diachroner Hinsicht bei der pädagogischen Begleitung von Karriere- und Ablaufmustern eine Intensivierung der professionellen Arbeitsteilung bei der Gestaltung von Übergängen ab. Diese seit einigen Jahrzehnten beobachtbare Entwicklung zieht Konsequenzen für die Theoriebildung nach sich! Denn je stärker sich die Kooperationsbeziehungen und Netzwerkaktivitäten ausdifferenzieren und das Erziehungssystem unter Maßgabe des Leitmediums „Lebenslauf“ (Luhmann, 1997) Einheitsformeln ventiliert, desto größer wird im wissenschaftlichen Kontext der Bedarf an einem holistisch angelegten Konzept pädagogischer Beschäftigungsverhältnisse. Auf diese neue Ausgangssituation hat die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung bisher weder im nationalen noch im internationalen Rahmen angemessene Lösungen gefunden.

2. Rekapitulation der professionstheoretischen Ansätze unter den Fokussen: Profession, Professionalisierung, Professionalität

Aus dem Kreis der in Frage kommenden theoretischen Konzepte zur Identifikation aller nur denkbaren im Erziehungs- und Bildungswesen tätigen Berufsgruppen, pädagogischen Ämter und Rollen – wie etwa „soziale Gruppe“, „Beruf“, „soziale Welt“, „Milieu“ – greifen wir in einem ersten Schritt auf das naheliegende Modell zurück, nämlich auf das der Profession. In der erziehungswissenschaftlichen Debatte über die spezifische Handlungslogik von pädagogischer Arbeit und der ihr attestierbaren Professionalität genießen drei Ansätze besondere Aufmerksamkeit: die systemtheoretische Variante von Stichweh (1996), das revidierte Modell einer strukturalistisch angelegten Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996, 2002) und die an dem Symbolischen Interaktionismus orientierten Arbeiten von Fritz Schütze (1996, 1992). Diese drei Positionen zeichnen sich durch eine gewisse Selektivität und Schwerpunktsetzung in den theoretischen Zentralperspektiven aus. Die Arbeiten von Rudolf Stichweh (a) erweisen sich insbesondere dann als instruktiv, wenn die Strukturdimension von Professionen in Relation zu den Funktionssystemen der Gesellschaft, die historische Genese und die aktuelle gesellschaftliche Relevanz von Professionen beschrieben werden soll. Wer Antworten auf die Frage erwartet, welche versteckten und offenen Prozessmechanismen im Zuge kol-

lektiver Prozesse der Professionalisierung wirksam sind, inwieweit bestimmte berufliche Tätigkeiten professionalisierungsbedürftig oder professionalisierungsfähig sind und welche Berufsgruppen gar das Stadium einer vollständigen Professionalisierung erreicht haben, wird durch das begriffliche Instrumentarium von Ulrich Oevermann (b) entscheidende Hinweise erhalten. Dieser Ansatz widmet sich vor allem der prozessualen Dimension des Gegenstandsbereichs. Auf die Rezeption der Schriften von Fritz Schütze (c) sind all jene verwiesen, welche die Handlungsdimension, also den Mikrobereich einer personenbezogenen Dienstleistung erschließen und die darin eingewobenen Kernaktivitäten in den Blick bekommen wollen, wobei sich Schütze besonders auf die Aufdeckung der paradoxen Struktur des professionellen Handelns konzentriert.

2.1 *Die Strukturperspektive: Profession*

Professionen geraten immer dann in den Blick, wenn der gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionszusammenhang in seiner Totalität auf jene exklusiven Berufe hin abgetastet wird, die eine für das Überleben des Gemeinwesens und einzelner Individuen existentiell wichtige Lebensdimensionen (Gesundheit, Gerechtigkeit) und die damit korrespondierenden Werte verwalten. Unter der Kategorie „Profession“ verstehen wir in Anlehnung an einschlägige Definitionen einen „besonderen“, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird. In der Form „Profession“ wird, so Stichweh, die aus der alteuropäischen Tradition stammende Berufsidee reflexiv gewendet, wobei die Kernaktivitäten der Professionen auf den Strukturaufbau, die Strukturhaltung und Strukturveränderung menschlicher Identitäten abzielen (vgl. Stichweh, 1996). Professionen inkorporieren aus seiner Sicht immer beides: Sie seien soziale Einheiten mit klaren Mitgliedschaftsregeln und zugleich Wissenssysteme, denen einzelne Wissenschaften oder ganze Cluster von Disziplinen zugeordnet sind. Als komplexe, relativ abgeschlossene Sinnwelten und soziale Gruppen 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 gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis) aus. In ihrer Beziehung zum Publikum entwickeln sie eine Klientenorientierung, welche die Aushandlung eines durch Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und die Formulierung eines „objektiven“, d.h. nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs einschließt. Im Hinblick auf die Wissenschaft konstituieren die Professionen eine mehr oder weniger exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin, die sie mit Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen versorgt. Und im Hinblick auf die eigene Berufskultur bauen sie ein eigenes Leistungsethos auf, was einen geordneten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen einschließt.

Professionen begründeten nach Stichweh ihren sozialen Einfluss in früheren Zeiten dadurch, dass sie Eigentum als Mittel zur Erlangung von fachlicher Unabhängigkeit nutzten, mit dem Prinzip der Amtsinhaberschaft die behauptete Interessenlosigkeit absicherten und mit der Verfügung über einen Wissenskörper eine starke Sachbindung zur Geltung brachten. Mit den säkularen Strukturumbrüchen im 19. und 20. Jahrhundert wurde die Vorstellung obsolet, dass Professionen als Körperschaften von Elitepraktikern gleichsam als intermediäre Instanz zwischen Staat und Volk vermitteln würden. Durch die Entpolitisierung der Funktionssysteme und eine Vermehrung derselben wurde dieser Prozess der Entwertung ihrer vormals intermediären Funktion nachhaltig verstärkt. Heute stelle sich aus der Sicht der Systemtheorie eine ganz neue Situation dar: Einerseits gäbe es Funktionssysteme wie die Politik, die Wirtschaft, den Tourismus und den Sport, in denen die Klienten nicht als Einzelpersonen in Erscheinung treten und auch kein eindeutiges hierarchisches Gefälle im Sinne einer Leitprofession existiert. Andererseits gäbe es Funktionssysteme, wie das Gesundheitswesen, das Rechtssystem, die Religion und das Erziehungssystem, in denen eine Leitprofession die Arbeit der übrigen Berufe im System kontrolliert: nämlich die Mediziner, Juristen, Theologen und die Lehrer. Hier habe sich ein eng mit der europäischen Wissenschaftsgeschichte korrespondierender Wissenskörper ausdifferenziert, gäbe es eine klare disziplinäre Zuständigkeit und werde unter der Bedingung einer Interaktion unter Anwesenden Fallarbeit geleistet. Die Rolle von Professionen müsse, so Stichweh, unter Maßgabe ihres Verhältnisses zu diesen beiden Typen von Funktionssystemen bestimmt werden.

Eine der Leistungen von Stichweh besteht darin, die Klärung von wissenschaftsinternen Aspekten mit der Diskussion gegenstandsbezogener Gesichtspunkte synchronisiert zu haben. So hat er etwa die Frage nach der Zurückhaltung im Interesse der soziologischen „Meisterdenker“ von Luhmann bis Habermas gegenüber professions-theoretischen Themen mit der Fragestellung verbunden, „welches der Stellenwert von Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft sein kann“ (Stichweh, 1996, S. 49).² Um die mögliche Relevanz von Professionen in modernen Gesellschaften zu bestimmen, greift er auf die beiden eben skizzierten Typen von Funktionssystemen zurück. Schon der Umstand, dass insbesondere die neuen Funktionssysteme, wie die Massenkommunikationsmittel, Sport, Tourismus, keine Leitprofessionen ausgebildet haben, lege den Schluss nahe, Professionen auf lange Sicht eher als historisches Übergangsphänomen einzustufen, die ihre Blütezeit längst hinter sich haben. Untermuert wird dieser Befund durch den naheliegenden Umstand, dass der Kreis von Funktionssystemen mit einer auf die Bearbeitung existentieller Probleme fokussierten Kernaufgabe nicht endlos ausgedehnt werden könne. Die Wahrscheinlichkeit der Formierung neuer Funktionssysteme mit einer Leitprofession sei somit eher gering. Um aus der Sicht von Stichweh eine möglichst komplette Liste pädagogischer Berufskulturen zu er-

2 Stichweh sieht sich dem Widerspruch gegenübergestellt, dass laut moderner Fassung der Systemtheorie einerseits die Autopoiesis in heutigen Gesellschaften voranschreitet und andererseits der für Professionen charakteristische Brückenmechanismus immer mehr an Gewicht zunehmen würde.

stellen, müsste man unweigerlich das Erziehungssystem verlassen und – ähnlich wie bei der Sozialarbeit – die systemische Mehrfachverankerung der Akteure herausarbeiten – was dann aber die Nutzung der Kategorie Profession überflüssig machen würde.³

Stichwehs Arbeiten dürfen nicht auf den eben angedeuteten Ableitungszusammenhang und die diesbezüglichen Befund reduziert werden, da sie eine Fülle weiterer instruktiver Erkenntnisse bieten. Das gilt zum Beispiel dann, wenn er nationalstaatliche Besonderheiten [Leitprofession: Berufsbeamtentum (vgl. Stichweh, 1994)] hervorhebt oder die Relation von wissenschaftlichen Disziplinen und den jeweiligen Berufskulturen herausarbeitet. Seine Position ist aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung auch unter dem Kalkül einer realistischen Limitierung professionspolitischer Zukunftsszenarien von zentraler Bedeutung, weil er eine mittlere Position einnimmt, d.h. weder zugunsten einer Öffnung der Kategorie Profession im Sinne einer Metapher – so dass der Begriff nichtssagend zu werden droht – noch ein quasi aristokratisches Professionsmodell befürwortet, das nur den bereits etablierten Professionen Platz einräumt.

Kritisch ist mit Blick auf den hier skizzierten Ansatz anzumerken, dass den Dimensionen „Professionalisierung“ und „Professionalität“ aus systemtheoretischer Perspektive gerade keine Eigenlogik zugebilligt, sondern durchgängig eine Koppelung zur Strukturkategorie Profession unterstellt wird, obgleich Professionalität als genuines Handlungsproblem auf einer gänzlich anderen Ebene der Systembildung angesiedelt ist und die Prozesse der Professionalisierung in mehreren Systemkontexten verstreut wirksam sind. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erscheint es zudem problematisch, das Erziehungssystem mehr oder weniger auf Schule zu reduzieren und der Lehrerschaft die Rolle der Leitprofession zuzuschreiben. Schon die quantifizierbare Relation zwischen schulisch und außerschulisch tätigen Pädagogen schließt die Vormachtstellung der Lehrer aus. Der bildungshistorisch seit längerer Zeit diagnostizierte Megatrend, dass eine exorbitante Zunahme außerschulischer Institutionen und Berufspositionen zu beobachten ist, und das allgegenwärtige Phänomen der Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen prallen an dem Theorieapparat Stichwehs ab.

2.2 Die Prozessperspektive: Professionalisierung

Während die Kategorie „Profession“ eine eher relationale und funktionale Betrachtung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung evoziert, zielt der Begriff Professionalisierung sowohl auf kollektive wie auf individuelle Prozesse der Aufwertung und Institutionalisierung einer spezifischen Form von Beruflichkeit im Strom der Zeit (vgl. Nitel & Seltrecht, 2008). Den Bestrebungen der unterschiedlichsten Berufsgruppen in

3 Bezogen auf die Berufs- und Betriebspädagogen kämen dann folgende systemische Bezüge in Betracht: Wirtschaft/Erziehung, bezogen auf Sozialarbeit: Recht/Gesundheit/Erziehung; bezogen auf politische Weiterbildner: Politik/Erziehung, Religionspädagogen: Religion/Erziehung, außerschulische Jugendarbeit: Sport/Erziehung usw.

Richtung Professionalisierung liegt die immergleiche Intention zugrunde, die strategisch wichtigen Orte „Arbeitsplatz“, „öffentliche Meinung“ und „staatliche/rechtliche Instanzen“ zur Durchsetzung von Strategien zu nutzen, um einerseits die Entschädigungschancen der Arbeit (Geld und Prestige) zu verbessern und andererseits die Autonomiespielräume der Berufskultur auszubauen.

Das professionelle Handeln ist für Oevermann in modernen Gesellschaften einer der zentralen Orte der Erzeugung von Neuem. Hier werden unter dem Einfluss verinnerlichter professionsethischer Ideale existentiell wichtige Problemlagen bearbeitet, die sich entweder einer einseitig administrativ-bürokratischen oder einer rein kommerziellen Behandlung widersetzen. Die damit korrespondierenden personenbezogenen Dienstleistungen werden stellvertretend für die betroffenen Gesellschaftsmitglieder erbracht, ohne dass dabei die Autonomie der beteiligten Akteure verletzt werden dürfe. Vordergrundig betrachtet scheint es Oevermann als Repräsentant einer am Strukturbegriff orientierten Soziologie primär um die Handlungslogik des professionalisierten Handelns und die formalpragmatische Begründung der gattungsspezifischen Notwendigkeit von Professionen zu gehen. So gesehen bedient er durchaus den im nächsten Abschnitt thematisierten Fokus „Handeln“. Der Umstand, dass Ulrich Oevermann mit seinem ambitionierten Theoriegebäude hier dennoch als Gewährsmann für die prozessuale Dimension angeführt wird, liegt ganz auf der Linie der von ihm selbst vollzogenen Positionsbestimmung. Aus seiner Sicht liefere nämlich schon allein die historische Beobachtung – dass erst mit der Institutionalisierung der Erfahrungswissenschaft seit Ende des 17. Jahrhunderts und der Ausweitung des erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes durch die Humboldtsche Universität den klassischen Professionen Wissensbasis und das kulturelle Mandat geboten worden sei – ein starkes Argument dafür, „begrifflich ‚Professionalisierung‘ bzw. ‚professionalisierte Tätigkeit‘ und ‚Profession‘ zu trennen und dem Begriff ‚Professionalisierung‘ den Vorrang einzuräumen“ (Oevermann, 1996, S. 95).⁴ Hierbei grenzt er sich in seiner „revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ von den klassischen Ansätzen mit dem Argument ab, dass sich diese auf die selbstgenügsame Explikation der institutionellen Erscheinungsformen von relativer Autonomie beschränken würden. Ohne die theoretischen Voraussetzungen und das gesamte Inventar der „radikalisierten Version einer Professionalisierungstheorie“ Oevermanns im Detail zu erläutern (Fallstruktur, Krise und Routine, autonome Lebenspraxis, systematische Erzeugung des Neuen, Subjektivität und Objektivität), soll es hier vor allem um den Nachweis der Priorisierung des Prozessaspektes gehen.

Eine diachrone Sichtweise nimmt Oevermann ein, wenn er unter Bezug auf die Phylogese und einen Rekurs auf grundlagentheoretische Positionen der sozialwissenschaftlichen Klassiker (Peirce, Mead, Freud) einen dreistufigen Ableitungszusammenhang vorstellt, der folgenden Bogen spannt: Professionalisiertes Handeln müsse erstens

4 Diese Fokussierung auf die Prozessdimension kommt auch in den Überschriften einiger zentraler Publikationen von Oevermann zur Geltung: „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“ (2002). „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ (1996).

als zentraler Ort „der Vermittlung von Theorie und Praxis unter der Bedingung der verwissenschaftlichten Rationalität“ betrachtet werden, wobei in diesem frühen Stadium noch charismatische Anteile das Handeln überformen würden; zweitens habe sich die professionelle Praxis neben dem unternehmerischen, politischen und intellektuellen Handeln und dem „Komplex der systematischen Erneuerung durch Krisenbewältigung“ etablieren können, wobei sich ein ganz bestimmtes Verhältnis von Krise und Routine sowie ein spezifisches Modell lebenspraktischer Autonomie herauskristallisiert habe; und in einem dritten Schritt schließlich habe sich professionalisiertes Handeln in der verselbstständigten Form der methodischen Expliziertheit ohne charismatische Anteile als hochgradig wirksamer Bearbeitungsmodus existentiell wichtiger Geltungsfragen in der Moderne ausdifferenziert. Der Möglichkeitsraum für die Bearbeitung von Geltungskrisen wird durch drei Funktionsfokusse der Logik des professionellen Handelns abgesteckt, nämlich die Gewährleistung von Recht und Gerechtigkeit, die Sicherung leiblicher und psychosozialer Integrität und die Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit.⁵

Die hier angedeuteten Elemente des Begriffsinventars dienen vor allem dem forschungspraktischen Zweck, Prozessrelationen zwischen einer Bedarfskonstellation und deren Deckung aufzuspannen, indem das Verhältnis von professionalisierungsbedürftig versus nicht professionalisierungsbedürftig einerseits und der faktische Stand der Professionalisiertheit andererseits ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird. Mit Hilfe dieses Differenzschemas versucht Oevermann beispielsweise die Frage zu klären, warum nicht professionalisierungsbedürftige Berufe wie etwa der des Ingenieurs in der Wahrnehmung gemeinhin als „professionalisiert“ gelten, während professionalisierungsbedürftige Berufe (wie der des Lehrers) aufgrund ganz bestimmter Strukturmerkmale (Schulpflicht) am Vollzug der Professionalisierung historisch gescheitert seien. Mit „professionalisierungsbedürftig“ ist ein unter Bezug auf die Funktionsfokusse begründbarer Zustand der Gestaltungs Offenheit gemeint, wenn z.B. das berufliche Handeln im Kontext eines Arbeitsbündnisses stattfindet, wissenschaftlich begründet werden muss oder ein Bedarf an einer in Ausbildung erlernbaren Kunstlehre besteht. Der tatsächliche, von einer eingehenden empirischen Überprüfung abhängige Stand der Professionalisiertheit bezieht sich dann auf den beobachtbaren und institutionalisierten Realisierungsgrad des zuvor explizierten Gestaltungspotentials, also auf die genaue Art dieses

5 Im Zuge weiterer Konkretisierungsschritte zeichnen sich deutlich die allgemeinsten Attribute professionalisierter Handlungs-, Beziehungs- und Wissensmuster ab. So müsse bei der interaktiven Krisenbewältigung der aus der Psychoanalyse entlehnte Modus der stellvertretenden Deutung und ein diesbezügliches vertrauensvolles Arbeitsbündnis zwischen Klient und Professionellen hergestellt werden; die Beziehungsdynamik zwischen Professionellen und Klient/Patient sei hier durch die widersprüchliche Einheit universell-spezifischer und partikular-diffuser Rollenanteile gekennzeichnet und die professionelle Wissensstruktur zeichne sich durch die Applikation abstrakter wissenschaftlicher Kategorien ebenso aus wie durch das Verstehen der singulären Krisenphänomene in der Sprache des Einzelfalls. Die Logik des professionellen Handelns sei zwischen der lebenspraktischen Anforderung eines gesteigerten Handlungsdrucks und des der Wissenschaft entlehnten gesteigerten Begründungszwangs angesiedelt.

Arbeitsbündnisses, die Dringlichkeit der wissenschaftlichen Begründungsnotwendigkeit und die Funktionalität der Ausbildung zur Einweisung in die jeweilige Kunstlehre. Eine stark diskrepante Relation von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit repräsentiert somit die Variante einer eher suboptimal verlaufenden Professionalisierung. Mit Blick auf den Lehrerberuf wird die pädagogische Praxis dieser Berufsgruppe mit dem vollständigen Arsenal der hier angedeuteten Analyseinstrumente abgetastet. Dabei stellt Oevermann einen dramaturgischen Spannungszustand her: Zunächst werden nämlich scheinbar günstige Indikatoren genannt, welche die Professionalisierungsbedürftigkeit unterstreichen, so dass der Leser am Anfang den Eindruck eines für den Verberuflichungsprozess der Lehrer positiven Befundes hat. Gegen Ende des Argumentationsbogens wird dann aber die nicht existente Klientenautonomie unter dem formaljuristischen Dach der Schulpflicht als ausschlaggebender Begründungsfaktor ins Feld geführt, warum der Lehrerberuf unter den gegenwärtigen gesellschafts- und bildungspolitischen Bedingungen gleichsam das letzte Reifestadium der Professionalisierung nicht erreichen könne.

Oevermanns Arbeiten enthalten nicht nur eine Fülle instruktiver Befunde für die Bestimmung dessen, was unter prozesstheoretischen Aspekten Professionalisierung bedeutet, sondern sie explizieren auch auf der Handlungs-, Beziehungs- und Wissensebene sehr präzise die Logik des professionellen Handelns. Dennoch stechen einige ungeklärte Punkte ins Auge. Kritikwürdig ist z.B. die hermetische Geschlossenheit seines Ansatzes. Dieser drückt sich u.a. darin aus, dass trotz Überwindung konventioneller Merkmalskataloge in allerletzter Konsequenz doch wieder nur die beiden „old established professions“, nämlich die Mediziner und die Juristen, als Kandidaten voll professionalisierter Berufsgruppen übrig bleiben – was nicht zuletzt daran liegen mag, dass sich unter den drei funktionalen Fokussen der Logik professionalisierten Handelns zwei befinden, die passförmig auf den transzendentalen Bezugsrahmen des ärztlichen und juristischen Handelns zugeschnitten sind. So gesehen wirkt die Gesamtgestalt von Oevermanns Argumentation zirkulär. Oevermanns Argumentation wird zudem von idealtypischen Konstrukten überlagert, ohne dass dabei die Empirie als Korrektiv genutzt werden würde. Obwohl das faktische Tun heutiger Ärzte außerordentlich wenig mit der reinen Lehre psychoanalytischer Interventionen zu tun hat, glaubt er an der Vergleichsfolie des holistisch orientierten, selbstständig tätigen Allgemeinmediziners festhalten zu müssen.⁶ In dem gleichen Maße, wie eine formalpragmatische Zuordnung des pädagogischen Handelns unter dem Fokus der Therapie stattfindet, drohen bereits im Vorfeld die analytischen Möglichkeiten der Entdeckung einer Eigenlogik pädagogischen Handelns verbaut zu werden. Ebenso verhält es sich mit der Applikation seines ontologisierenden Konzepts von Autonomie auf lebenspraktische Entscheidungssituationen. Gesetzt den Fall, die Schulpflicht stelle tatsächlich einen so machtvollen Hemmfaktor im Horizont der Professionalisierung dar, müsste dann nicht der Professi-

6 Wie stark sich die Realitäten des Arztberufs in den letzten fünfzig Jahren verändert haben, kann man daran ermesen, dass mittlerweile die allermeisten Mediziner in großen Organisationen, sprich: Krankenhäusern tätig sind.

onalisierungsprozess von Lehrern in Ländern ohne Schulpflicht eigentlich signifikant weiter fortgeschritten sein? Dies ist jedoch – wie etwa der Blick in die USA lehrt – keineswegs der Fall.⁷

2.3 Die Handlungsperspektive: Professionalität

Verlangt das Konzept Professionalisierung eine prozessuale Analyseperspektive, so legt der Begriff „Professionalität“ eine dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise nahe. Professionalität ist nicht an die soziale Form Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit von Seiten des Leistungsrollenträgers erfordert. Die Kategorie bezeichnet einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der verlässliche Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung und das Können des beruflichen Rollenträgers erlaubt. Professionalität kann von zwei Seiten definiert werden, nämlich kompetenz- und differenztheoretisch. Vom Kompetenzansatz her ist die Frage entscheidend: „Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigt der berufliche Rollenträger, um eine bestimmte Aufgabenstruktur zu erfüllen?“ Während der Kompetenzzugang ein eher harmonisches Modell von Professionalität nahelegt, geht der differenztheoretische Zugang vom nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils aus.

Fritz Schütze, der sich besonders stark für die Störanfälligkeit und die Fehlbarkeit des professionellen Handelns interessiert und ein differenztheoretisches Verständnis von Professionalität vertritt, nimmt, ebenso wie die beiden oben angeführten Protagonisten, in einem einschlägigen Beitrag (Schütze, 1996) zunächst Bezug auf den Stand der wissenschaftlichen Diskussion und kommentiert diesen ausführlich. Dabei konstatiert er, dass aufgrund der von ihm registrierten großen definitorischen Übereinstimmungen hinsichtlich der zentralen Merkmale von Professionen in der strukturfunktionalistischen und interaktionistischen Tradition die Schlussfolgerung nahe liegen würde, dass beide Richtungen „endlich einmal in einem wichtigen Gegenstandsbereich der Gesellschaftsanalyse weitgehend parallel gehen“ (S. 185). Diese Einlassung korrigiert er jedoch anschließend selbst mit dem Hinweis, dass es bei dem von ihm vertretenen Ansatz weder um die Betonung des Expertenwissens von Professionen noch um deren Rolle im Prozess der weltgeschichtlichen Rationalisierung gehe. Auch sei für ihn die Funktion der Professionen als Mechanismus der sozialen Kontrolle nicht prio-

⁷ Auch müsste im Kontext der Weiterbildung angesichts des Wegfalls der Schulpflicht und einer erwachsenen Klientel das Niveau der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ungleich größer sein als in der Schule (auch davon kann keine Rede sein).

ritär. Damit wird nicht nur die Herstellung eines Konsenses zwischen konkurrierenden wissenschaftlichen Lagern relativiert, sondern auch die inhaltliche Seite der Übereinkunft, welche sich auf die sozialwissenschaftliche Definition der Kategorie Profession bezieht.

Schütze bekennt sich zu der Prioritätssetzung in der interaktionistischen Tradition der Professionsforschung, das konkret fassbare Arbeitshandeln, also den Mikrokosmos professionellen Handelns, um dabei vor allem die Rekonstruktion der fragilen Eigenschaften im professionellen Handeln in den Mittelpunkt der Forschung zu rücken. Für die hier thematisierte Forschungsrichtung sind die unaufhebbaren Kernprobleme, Dilemmata, Anomalien und Paradoxien des professionellen Handelns von besonderer Wichtigkeit, zeigen sie doch auf, dass die vermeintlich stabilen und rationalen Merkmale in der Performanz vieler Professionen nur einen Teil in der Realität des professionellen Handelns ausmachen. Für Schütze stellen die Fehlerquellen und Kernprobleme des professionellen Handelns insofern das Spiegelbild der widersprüchlichen Strukturkomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession dar, als die Interaktionsbasis und die Handlungslogik des Alltagslebens einerseits und die Interaktionsbasis der Profession andererseits fortlaufend Idiosynkratien produzieren würden. Bei der minutiösen Durchleuchtung der eben erwähnten Widersprüche, Paradoxien und Dilemmata hat sich Schütze interessanterweise gerade sehr intensiv mit pädagogischen Berufsgruppen, insbesondere mit Sozialarbeitern (Schütze, 1992), Sozialpädagogen, Supervisoren (Schütze, 1988) und Lehrern (Breidenstein & Schütze, 2008) beschäftigt. Zum Kreis professioneller Standardparadoxien⁸ gehört etwa die Konstellation, dem Zwang ausgesetzt zu sein, Vorhersagen über Abläufe in der Zeit formulieren zu müssen, dies aber nur auf der Grundlage einer extrem schlechten oder gar nicht vorhandenen empirischen Basis tun zu können. Ferner gehören dazu die Spannungsverhältnisse, eine den Erwartungen an die Berufsrolle gemäße vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufbauen zu müssen (und dabei intime oder moralisch anstößige Dinge aus der Existenzwelt des Klienten, Patienten, Teilnehmers in Erfahrung zu bringen), dies aber nur vor dem Hintergrund einer extrem ungleichen sozialen Beziehung ohne wirkliche Reziprozität realisieren zu können; dem Zugzwang ausgesetzt zu sein, allgemeines, vom Einzelfall abgehobenes, in der Regel aus der Sinnwelt der Wissenschaft stammendes Wissen auf den singulären Fall- und Projektkontext zu applizieren und dabei in Kauf zu nehmen, dass das Besondere und das Allgemeine in einem nicht auflösbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen. Auch arbeitet er das „Dilemma des Sicherheitswertes der Routineverfahren im Sozialwesen einerseits und der damit verbundenen Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit andererseits“ (Schütze, 1996, S. 229) heraus.

Kritisch schlägt im eben grob skizzierten Forschungsansatz (zu dem sich auch der Autor dieses Beitrags zählen würde) die fehlende analytische Differenzierung zwischen unterschiedlichen Gattungen von Kernproblemen und Paradoxien zu Buche. So macht

8 Hierbei handelt es sich um zwei oder mehrere Erwartungen und Anforderungen, die sich handlungslogisch ausschließen, in der konkreten Handlung aber dennoch zusammengebracht werden müssen.

es einen Unterschied, ob man mit Paradoxien professionellen Handelns konfrontiert ist, die nahezu in allen Kontexten personenbezogener Dienstleistungen virulent sind, oder ob man als Praktiker in bereichsbezogen wirksame Kernprobleme verstrickt ist. Viel entscheidender ist aber die Differenz, ob es sich um Kernproblemen und Paradoxien handelt, die die Bedingung für die Notwendigkeit von professionellem Handeln liefern, oder ob die jeweiligen Anomalien eine Erklärung für das empirisch nachweisbare Nichtzustandekommen professioneller Dienstleistungen bieten. Schütze zieht die Möglichkeit kaum in Betracht, dass in manchen Kontexten die umsichtige und „vernünftige“ Ausbalancierung der jeweiligen Erwartungsdiskrepanzen schlicht unmöglich ist, so dass es notgedrungen zu einer Vereinseitigung des Handelns kommen muss. Er hat sich zwar auf die Rekonstruktion der eben skizzierten Widersprüche konzentriert, ohne sich mit der gleichen Intensität um die wissenschaftliche Erfassung von Strategien und Taktiken ihrer Bearbeitung zu kümmern. Der empirische Nachweis der Paradoxien professionellen Handelns liefert noch keinen Hinweis auf die faktisch wirksame Professionalität. Und der plausible Nachweis einer weit verbreiteten Professionalität in einem pädagogischen Arbeitsfeld liefert erst recht noch keine Gewähr für die Formierung einer Profession. Kritisch ist darüber hinaus anzumerken, dass Schütze die sachlogische Differenz zwischen einer wertebasierten bzw. klientenorientierten Intervention, eines auf der Feststellung des objektiven Bedarfs beruhenden Handelns einerseits und einem eher ‚kundenorientierten‘ Handeln, das auf der subjektiven Artikulation eines Kaufinteresses im Sinne ökonomischer Rationalität beruht, nicht in der gebotenen Schärfe macht. Auf diese Weise ist eine gewisse Überschätzung der Professionalisierungschancen von Berufen im Wirtschaftsleben gleichsam vorprogrammiert (Schröder, 2010).

Die eben erfolgte Rekapitulation der drei im deutschen Sprachraum besonders prominenten Theorien liefert folgende Ergebnisse: Alle genannten Theoriemodelle weisen unterschiedliche Akzente und eine Zentralperspektive auf, und jede dieser Richtungen hat ihre Stärken und ihre Schwächen. Gewöhnlich werden die drei konkurrierenden Ansätze in Abgrenzung zueinander diskutiert, wobei die Chancen einer kritisch-konstruktiven Theoriearchitektur kaum genutzt werden. Der von uns vertretene Untersuchungsansatz einer komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung versucht eine solche Einseitigkeit und Engführung zu umgehen, indem wir in Bezug auf die drei soziologischen Referenztheorien eine kontrollierte Kombination instruktiver Aspekte anstreben, bestimmte Elemente übernehmen und von einer Adaption kritikwürdiger Komponenten absehen. Während Profession, auf diesen Befund läuft die Bestandsaufnahme letztlich hinaus, weder in programmatischer noch in berufspolitischer Hinsicht tragfähige Perspektiven eröffnet, *stellen die beiden anderen Leitkategorien (Professionalisierung, Professionalität) wichtige, ja sogar unverzichtbare analytische Werkzeuge in der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung dar* (vgl. Nittel, 2000; Nittel & Seltrecht, 2008). Die meiste Aufmerksamkeit genießt die Kategorie aus der Sicht der Systemtheorie, hier allerdings im Zusammenhang mit der relativierenden Argumentationsfigur, dass die Relevanz von Professionen als unverzichtbare Säule in der Evolution moderner Gesellschaften insofern skeptisch zu beurteilen ist, als die Entstehung von neuen Funktionssystemen mit einer Leitprofession und einem existentiellen

Fokus für eher unwahrscheinlich gehalten wird.⁹ Ansonsten spielt die Kategorie in den übrigen Konzepten eine eher marginale Rolle. Aus diesem Blickwinkel ist von einer Applikation der Kategorie Profession auf möglichst viele Varianten der pädagogischen Erwerbsarbeit abzusehen.

3. Die soziale Welt pädagogisch Tätiger

Im Folgenden wird das von Anselm Strauss entwickelte Konzept der sozialen Welt für die erziehungswissenschaftliche Berufsforschung nutzbar gemacht, und zwar mit dem Ziel, ein Analysewerkzeug an die Hand zu bekommen, um die enorme Spannbreite pädagogischer Beschäftigungsformen im System des lebenslangen Lernens empirisch abdecken zu können. Im Unterschied zu anderen Autoren rekurrieren wir auf das Konzept der sozialen Welt nicht nur unter einem punktuellen professionstheoretischen Fokus. Vielmehr nutzen wir es als integratives Rahmenkonzept, welches die Lücke füllen könnte, die der Wegfall des Begriffs der Profession hinterlassen hat. Der unmittelbare Vorteil des hier skizzierten genutzten Ansatzes liegt in seinem analytischen Inklusionspotential: Denn unter dem Dach der Kategorie „*soziale Welt pädagogisch Tätiger*“ finden sowohl materiell weitgehend abgesicherte pädagogische Berufskulturen (verbeamtete Lehrer), nebenberuflich und freiberuflich tätige Pädagogen (selbstständige Weiterbildner), unter prekären Beschäftigungsbedingungen tätige Praktiker als auch ehrenamtliche Pädagogen, die im kirchlichen Rahmen einem bürgerschaftlichen Engagement nachgehen, einen Platz. Der sozialwissenschaftliche Ansatz der sozialen Welt ist von Anselm Strauss (1990, 1993) ursprünglich entwickelt worden, um die Flüchtigkeit und Fragilität sozialer Gebilde in modernen Gesellschaften zu fassen. Mit diesem analytischen Konzept können *organisierte* Formen der Vergemeinschaftung in den Blick genommen werden, die jenseits klassischer *Organisationen* liegen und mit konventionellen Begriffen nur unzureichend zu beschreiben sind. Auch sollte, so die ursprüngliche Idee, der Überschätzung konsensorientierter Formen der Aushandlung und der gleichzeitigen Unterschätzung konfliktgeladener Kommunikation bei einigen Repräsentanten des Symbolischen Interaktionismus gegengesteuert werden. In dem gleichen Maße, wie unter den unübersichtlichen Bedingungen postindustrieller Gesellschaften ein Zuwachs an Kontingenz, Ungewissheit und Komplexität registriert werden kann und hybride Institutionalisierungsformen anwachsen, ist mit einer stetigen Expansion sozialer Welten zu rechnen: Sie bieten Raum für störanfällige, zeitlich befristete Formen der Vergemeinschaftung, evozieren einen spielerischen Umgang mit formellen und informellen, ersten und ironischen Interaktionsmodalitäten, eröffnen fließende Übergänge zwischen prekären und gesicherten Beschäftigungsverhältnissen und konfrontieren die Gesellschaftsmitglieder mit hochgradig widersprüchlichen Erwartungen.

9 Ob die mit Blick auf das Erziehungssystem formulierte Annahme der Dominanz der „Lehrerprofession“ wirklich belastbar ist, scheint recht zweifelhaft zu sein.

3.1 Begriffsbestimmung – Dimensionen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger

Die soziale Welt pädagogisch Tätiger kann mit dem Arsenal folgender analytischer Begriffe untersucht und verglichen werden: berufliche Sinnquellen, Kernaktivitäten, Arbeitsbögen, biographische Basisdispositionen und berufliche Basispositionen, Lizenz und Mandat, Arenen (Innen- und Außenarenen), pädagogische Technologien; ergänzt wurde dieses Inventar durch Sorge- und Anerkennungstheoretische Überlegungen.

Anselm Strauss hat in einer seiner Spezifizierungen des Konzepts soziale Welt sowohl Bezüge zur Arbeitswelt als auch Verweise zum pädagogischen Handeln hergestellt.¹⁰ Doch nicht nur aus diesem Grund dürfte die Applikation dieses Ansatzes auf den pädagogischen Bereich problemlos möglich sein. Unter einer sozialen Welt versteht Strauss einen flexiblen Kommunikations- und Interaktionszusammenhang mit unterschiedlicher räumlicher Ausdehnung, zeitlicher Dauer und sozialer Kohärenz. Die Akteure schöpfen ihr Orientierungswissen, ihre Deutungsmuster und Relevanzsysteme aus unterschiedlichen Sinnquellen. Verknüpft sind diese Wissensformen mit einem erfahrungsgesättigten Resonanzbogen in Form berufsbiographischer Dispositionen („mit Menschen arbeiten und dabei Gutes tun“) und Basispositionen, mit denen Grundhaltungen und nicht verhandelbare Positionen im Hinblick auf das eigene Arbeitshandeln zum Ausdruck gebracht werden. Die Ausübung spezifischer Kernaktivitäten, wie Unterrichten, Planen, Disponieren, und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Welt sind nicht zwingend an formale Mitgliedschaft gebunden. Gleichwohl ist im speziellen Fall der sozialen Welt pädagogisch Tätiger in der Regel eine enge Kopplung an Organisationen zu beobachten. Denn erst aus der durch bürokratische Mechanismen abgesicherten Zugehörigkeit zu Einrichtungen, die in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen ausdrücklich ein auf Lernen, Erziehung und/oder Bildung bezogenes gesellschaftliches Mandat für sich beanspruchen, leitet sich eine der Bedingungen für die Möglichkeit der Etikettierung „pädagogisch tätig zu sein“ ab. Die Angehörigen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger stellen, da sie absichtsvoll handeln oder ihnen Intentionalität aufgrund von Organisationsmitgliedschaft attestiert wird, *keine* Agenten einer wie auch immer gearteten naturwüchsigen Sozialisation dar. Ihr gehören ausschließlich *Rollenträger* an, welche mit ihren personenbezogenen Dienstleistungen und in ihrer individuellen und kollektiven Fallarbeit erzieherische und/oder bildnerische Ziele verfolgen, sich in ihren berufli-

10 „In each social world, at least one primary activity (along with related clusters of activity) is strikingly evident; such as climbing mountains, researching, collecting. There are sites where activities occur: hence space and a shaped landscape are relevant. Technology (inherited or innovative modes of carrying out the social world's activities) is always involved. Most worlds evolve quite complex technologies. In social worlds at their outset, there may be only temporary divisions of labor, but once under, organizations inevitably evolve to further one aspect or an other of the world's activities. These features ... can be converted analytically into subprocesses: for instance, site finding, funding, protecting, competing for sites. Technological innovation, manufacturing, marketing, and the teaching of technical skills [...]” (Strauss, 1990, S. 236).

chen Selbstbeschreibungen entweder ausdrücklich als „Pädagogen“ definieren oder von ihrer Klientel als solche etikettiert werden. In einem arbeitsteiligen Gefüge sind sie mit der Planung, Durchführung und Evaluation organisierter Prozesse der Vermittlung, Beratung und Lehre sowie deren Ermöglichung beschäftigt. Unter den Kernaktivitäten nehmen pädagogische Handlungsformen, wie sie von einigen Autoren beschrieben wurden (Giesecke, 1987; Prange & Strobel-Eisele, 2006), einen wichtigen Platz ein. Nach Giesecke (1987) sind hier insbesondere das Beraten, Helfen, Unterrichten, Organisieren und Arrangieren zu nennen. Aus der Formtradition pädagogischer Interventionen und elementarer Handlungsformen speisen sich die Arbeitsbögen in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger, die aus unterschiedlichen Phasen und Teilsequenzen bestehen und deren Realisierung von einer je spezifischen Arbeitsteilung und Kooperationsbereitschaft abhängig ist. Im Gegensatz zur Tendenz der Engführung in den klassischen Professionen („professional purity“) zeichnen sich in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger facettenreiche und alltagsaffine, auf den ersten Blick „unordentlich“ wirkende Arbeitsbögen ab, denen eine Tendenz der Erweiterung in den Bereich der Organisationssphäre inhärent ist und die bei den Praktikern Muster der Multi- oder Polyprofessionalität evozieren.

Die soziale Welt pädagogisch Tätiger kann in ihrer Totalität durch konventionelle berufskulturelle Unterscheidungen gegliedert werden, so dass das ganze Spektrum der Berufsgruppen im institutionalisierten System des lebenslangen Lernens Berücksichtigung findet.¹¹ An den Rändern dieser relativ klar identifizierbaren pädagogischen Berufskulturen ist eine Fülle weitere Rollen und Funktionen gruppiert, wie etwa ehrenamtlich tätige Mitarbeiter in Wohlfahrtsorganisationen, Aktivisten der außerschulischen Jugendbildung, Repräsentanten und Funktionäre von Vereinen sowie in Teilzeit tätige freiberufliche Pädagogen. Zu den Novizen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger zählen Lehramtstudierende, Studierende der Erziehungswissenschaften und andere in der Ausbildung befindliche Personengruppen einschließlich Praktikanten. Häufig durchlaufen soziale Welten im Zuge von Auseinandersetzungen in Binnen- und Außenarenen Segmentierungsprozesse, die sich dann in der Ausdifferenzierung von Subwelten niederschlagen. Ende der 1960er Jahre bis weit in die 1970er Jahre hat es beispielsweise den relativ geschlossenen Bereich der Erwachsenenbildung *und* der außerschulischen Jugendbildung gegeben, dem ein gleichnamiger Schwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium zur Seite stand. Aufgrund wissenschaftlicher, berufskultureller und institutioneller Ausdifferenzierungsprozesse ist diese Subwelt heute so nicht mehr existent.

¹¹ Im Einzelnen sind dies: Erzieherinnen, Grund- und Hauptschulschullehrer, außerschulische Jugendbildner, Sonder- und Heilpädagoginnen, Realschul- und Gymnasialschullehrer, berufliche Weiterbildner, Dozenten/Trainer/planerisch tätige Mitarbeiter in der Weiterbildung und Hochschullehrer (Universitäts- und Fachhochschulprofessoren).

3.2 Technologien

Eine eminent wichtige Rolle in der sozialen Welt pädagogisch Tätiger nehmen pädagogische Technologien ein. Unter dem Begriff der pädagogischen Technologie verstehen wir die Verschränkung didaktischer Ansätze zur Generierung möglicher Lerninhalte, die Nutzung methodischer Verfahren zur Vermittlung dieses Wissens und den Gebrauch mediengestützter Formen zur Optimierung der jeweiligen Vermittlungsmethoden. Was aus der Sicht der allgemeinen Erziehungswissenschaft ein Sakrileg darstellt, nämlich die Vermischung von Didaktik, Methodik und Mediennutzung, erscheint in den realen pädagogischen Arbeitsbögen der Praktiker aufgrund der formalpragmatischen Notwendigkeit der Verzahnung von Begründungs-, Entscheidungs-, Realisierungs- und Evaluationsaktivitäten als eine logische Konsequenz im Sinne einer pragmatischen Sozialtechnologie. Von der akademischen Erziehungswissenschaft eher unbeachtet hat sich an den Rändern der sozialen Welt pädagogisch Tätiger ein millionenschwerer Markt mit einem dichten Netz von Messen, Ratgebern, Loseblattsammlungen, Verlagen, Dienstleistungsangeboten, technikunterstützten Lehrsoftwareprodukten, speziellem Mobiliar und Weiterbildungsangeboten formiert. Von diesem Komplex geht eine nicht zu unterschätzende Strahlkraft aus! Die rasante Entwicklung in den Kommunikations- und Informationstechnologien und die Instanzen, welche der pädagogischen Praxis entsprechende Produkte offerieren, überschwemmen die Innen- und Außenarenen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger mit einem Angebot immer neuer pädagogischer Technologieangebote, so dass die Grenzen zwischen dem durch die Massenkommunikationsmittel flankierten informellen Lernen und dem formalen Lernen in klassischen pädagogischen Settings immer unschärfer werden. Für Pädagogen gleich welcher Couleur existieren unter dem Eindruck des schier unübersehbaren Angebots an medialen Hilfsmitteln und didaktischen Systematisierungsangeboten per se exorbitant mehr Handlungsoptionen, als im didaktisch-methodischen Vorgehen dann schließlich vollzogen werden. Dieser eigentlich triviale Sachverhalt erfährt durch die Dynamik, die heute von den technisch unterstützten Vermittlungsverfahren ausgeht, eine neue Qualität. Die Praktiker sehen sich nämlich heute keinem Technologiedefizit, sondern einem Technologieüberhang ausgesetzt!¹² Der Technologieüberhang konfrontiert sie mit Anforderungen und Entscheidungen, die sich auf das „Wie“ ihrer Arbeit beziehen: Gymnasiallehrer denken darüber nach, ob sie nicht vielleicht schon heute von der Folie auf den Beamer umsteigen sollten, Schulkollegien diskutieren über die Frage, wann die Schule die Bedienung von Smartboards für obligatorisch erklären soll; Erwachsenenbildner stehen unter dem Zugzwang, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungsseminaren mit den aktuellsten Präsentationstechniken zu bedienen, und Professoren versuchen durch zusätzliche E-Learningangebote hochschuldidaktische Innovationen zu implementieren. Der Technologieüberhang produziert in den Subwelten die kollektive Erfah-

12 Im Gegensatz zur systemtheoretischen Position, die ein angebliches Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11-40) konstatiert, leitet sich schon aus einem oberflächlichen Vergleich der pädagogischen Subwelten viel eher die These eines Technologieüberhangs ab.

rung, dass man dem Modernisierungs-, Originalitäts- und Innovationsanspruch auch durch die noch so intelligente methodisch-mediale Umsetzung eigentlich immer ein Stück hinterherhinkt.

3.3 *Wir-Gefühl und Commitment*

Die Mitglieder der sozialen Welt pädagogisch Tätiger bilden ein wenn auch zumeist nur untergründig wirksames Wir-Gefühl, in selteneren Fällen sogar einen Korpsgeist aus, weil ihre kollektive berufliche Identität mit bestimmten Reziprozitätserwartungen verbunden ist oder sie sich mit dem „Geist“ der Einrichtung stark identifizieren. Diese solidarischen Haltungen können auf den Sachverhalt zurückgeführt werden, dass die in einer Einrichtung Tätigen „gemeinsam alt werden“. Als Angehörige einer bestimmten Alterskohorte sind sie mit thematisch verwandten Ausbildungsinhalten vertraut gemacht worden, haben ähnliche Ausbildungskarrieren durchlaufen und mussten gewisse persönliche Bewährungsproben oder auch Krisen in der Geschichte der Einrichtung bewältigen. Insbesondere den generationsspezifischen Mentalitätsprofilen (die durch die 1968er Bewegung geprägten Lehrer, die durch die Öko-Bewegung geprägten Sozialpädagogen) liegt die Erwartungserwartung zugrunde, berufliche Orientierungsmuster und Handlungsstile mit den Altersgenossen zu teilen und gemeinsame Präferenzen im Hinblick auf Methoden und theoretische Schulen an den Tag zu legen: Man spricht eine „gemeinsame Sprache“, d.h., die Akteure unterstellen sich wechselseitig ähnliche Plausibilitätsstrukturen und Relevanzsysteme im Hinblick auf das, was im beruflichen und außerberuflichen pädagogischen Handeln thematisch relevant sein kann. Außerberufliche Erfahrungen, wie gemeinsame Freizeitaktivitäten oder bürgerschaftliches Engagement, und berufliche Aktivitäten gehen oft eine komplizierte Melange ein, etwa in der Weise, dass Freizeitaktivitäten Räume für informelle, kollegiale Beratung oder einen unter Pädagogen beliebten Diskurs der Klage eröffnen. Von Belang kann in diesem Zusammenhang auch die Mitgliedschaft in einem Berufsverband oder einer Gewerkschaft sein, und dies gilt umso mehr, wenn diese Mitgliedschaft nicht nur auf dem Papier steht, sondern auch einen Rahmen der Vergewisserung gleicher Ziele und faktischen Handelns absteckt.

3.4 *Arenen sowie die Relation von Sorge- und Anerkennungsstrukturen*

Nahezu alle sozialen Welten pädagogisch Tätiger verfügen neben dem Arbeitsplatz über zusätzliche Arenen des Diskurses und der beruflichen Selbstverständigung, wie etwa eigene Zeitschriften, Internetplattformen, Stätten für Zusatzausbildungen, Fortbildungsangebote sowie andere zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelte intermediäre Institutionen. Solche Arenen bieten Gelegenheitsstrukturen für versteckten oder offenen Streit, der Aushandlung und des Ablegens von Bewährungsproben. Manche Arenen haben die Funktion eines Transmissionsriemens, um die Organisationen mit veränderten

Rechtsgrundlagen vertraut zu machen, produktive Irritationen in Gang zu setzen oder neue Forschungsergebnisse in die Berufspraxis hineinzutragen, was zumeist sehr selektiv erfolgt und nach Regeln, die vom wissenschaftlichen Entstehungskontext abgelöst sind (vgl. Beck & Bonß, 1989). In den Arenen der sozialen Welten pädagogisch Tätiger geht es um die teils strittig, teils konsensorientierte Klärung der Frage, welche Rolleninhaber „wirklich authentisch“ sind, wer ein „guter“ Pädagoge sei oder wer als „Blender“ zu gelten habe, auf welche Sinnquellen man sich wie bezieht und in welchen Situationen dies angemessen bzw. unangemessen erscheint. Hier werden neue Ansätze und pädagogische Technologien keineswegs um ihrer selbst willen oder ausschließlich sachorientiert diskutiert. Auf den Vorderbühnen mag es vordergründig um das Aufspüren, Begründen und die Verbreitung pädagogischer Innovationen oder anderer Themen gehen, parallel handeln die Teilnehmenden auf den Hinterbühnen in der Regel aus, wem die Definitionsmacht zusteht und welche Akteure Wettbewerbsvorteile bei der Allokation von symbolischen oder materiellen Ressourcen errungen haben.

Eine immer wiederkehrende diskursive Praktik in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger ist die Markierung einer Trennlinie, welche die Handlungszone der unmittelbaren pädagogischen Reichweite bzw. der klar definierten institutionellen Zuständigkeit mittels eines Innen-Außen-Schemas von „der“ Gesellschaft abgrenzt. Aus der damit implizit konstituierten bipolaren Differenz eines pädagogischen Schutz- und Schonraums einerseits und einer Sphäre der gesellschaftlich erzeugten Bedrohung andererseits speist sich ein weiteres zentrales Konstruktionsprinzip der hier thematisierten sozialen Welt, nämlich das der Sorge. Den allermeisten Adressatenkonstruktionen und den damit korrespondierenden direkten oder indirekten Mangeldiagnosen liegt eine mehr oder weniger ausbuchstabierte Haltung der Sorge zugrunde. Für die Angehörigen der sozialen Welten pädagogisch Tätiger wird Sorge in der Überzeugung manifest, dass unter der Bedingung bloßer Sozialisation die eigene Zielgruppe unweigerlich mit einer Aufschichtung von Risikopotentialen oder gar devianter Entwicklungsverläufe rechnen müsse. Im engeren Sinne bezeichnet Sorge die Gewissheit von Ungewissheit und zugleich die Unterstellung eines akuten oder potentiellen Handlungsbedarfs, der sich aus der nicht von partikularen Interessen überformten Verantwortungsbeziehung zwischen Menschen ableitet. Sorge als säkularisierter Fluchtpunkt pädagogischen Denkens und Handelns hat mit der frühkindlich internalisierten Erfahrung des Umsorgtseins wenig zu tun. Vielmehr speist sich aus dieser intuitiven und vortheorietischen Haltung unserer Lebenswelt im Zuge diverser Transformationsprozesse auch das normative Begründungspotential, um dem auf Sicherung von Klientenautonomie abgestellten pädagogischen Arbeitsbündnis eine moralische Legitimation zu verschaffen. Die spezifische pädagogische Praxis inkorporiert Sorge in sehr unterschiedlicher Weise, ohne dass dies den Akteuren in jedem Augenblick ihrer Alltagspraxis bewusst wäre. In expliziter Form tritt sie in bestimmten kulturkritischen Stellungnahmen wie etwa in der Skandalisierung von sozialen Konflikten und Ungerechtigkeiten auf. Auch liegt sie den gefestigten altruistischen Motivationsstrukturen von Angehörigen pädagogischer Berufsgruppen, aber auch dem so genannten Helfersyndrom zugrunde. Sorge ist eine sehr ambivalente Ressource mit positiven und negativen Implikationen. So ist in der sozialen Welt pädagogisch Tä-

tiger Sorge nicht nur Gegenstand von Kommunikation und Interaktion, sondern hier wird sie in vielfältiger Weise auch in andere Aggregatzustände transformiert, sei es, dass gesellschaftliche Sorgerelationen (Verhältnis der Geschlechter) in familiäre oder gar individuelle Sorgerelationen umdefiniert werden oder aus der Inszenierung von Sorge Machtansprüche abgeleitet und diese umgesetzt werden. Die jeweilige soziale Welt müsste unter Maßgabe von Professionalisierungsbestrebungen ein vitales Interesse an der Transformation vormals individualisierter Sorgestrukturen in habitualisierte und abstraktere Formen haben, die dann zum Gegenstand der beruflichen Selbstreflexion und des kollektiven Lernens avancieren kann – mit dem Effekt, dass sich ein diffuses lebensweltliches Potential in eine „Solidarität unter Fremden“ (Brunkhorst, 1992) verwandelt. Mit einer beträchtlichen Definitionsmacht ausgestattete gesellschaftliche Instanzen, wie mediale Öffentlichkeit, nicht-pädagogische Berufsgruppen (klassische Professionen) und politische Entscheidungsträger neigen in ihrer Beobachtungspraxis mehr intuitiv als bewusst dazu, die Authentizität und Respektabilität einer sozialen Welt pädagogisch Tätiger danach zu beurteilen, wie die Akteure das Spannungsverhältnis zwischen der Rhetorik der Sorge und dem faktischen Vermögen bearbeiten, die Hilfsbedürftigkeit, Wissenslücken, Kompetenzprobleme und Integrationsschwierigkeiten der Adressaten- und Zielgruppen zu reduzieren. Die Gesellschaft reagiert auf die handlungspraktische Bearbeitung von Sorge als stellvertretende Inklusion sowohl mit materieller als auch mit immaterieller Gegenleistung, wobei Letztere durch die Mobilisierung von sozialer Anerkennung erfolgt. Diese Anerkennung äußert sich dann in Gestalt einer bestimmten Reputation, in Prestige oder einem mehr oder weniger guten Image.

Ohne dieses Thema an dieser Stelle in der notwendigen Ausführlichkeit behandeln zu können, deuten wir damit den objektiven Hintergrund an, warum in der sozialen Welt pädagogisch Tätiger und in den diversen Subwelten kaum ein anderes Thema so intensiv verhandelt wird wie das der sozialen Anerkennung. Das Verhältnis zwischen pädagogischem Sorgesdiskurs und den von der Gesellschaft erbrachten Anerkennungsleistungen weist seit Jahrzehnten eine notorische Schieflage auf. Und auch dies ist selbstverständlich Gegenstand der Kommunikation in der sozialen Welt pädagogisch Tätiger.

4. Schluss

Unter Rückgriff auf einschlägige Positionen in der soziologischen Professionstheorie ist in diesem Beitrag die These begründet worden, dass der Begriff Profession aus unterschiedlichen Gründen keine Leitkategorie einer komparativ ansetzenden Strategie der Erforschung von pädagogischer Arbeit darstellen kann.¹³ Dabei ist im Kern nichts Neues gesagt worden, vielmehr wurden bekannte Elemente der Professionsforschung nur neu

¹³ Diese Auffassung wird im Übrigen auch von Vertretern der erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnose geteilt, die dem Begriff Profession nur noch eine berufspolitische Bedeutung beimessen (Kade, Dinkelaker & Seitter, 2010).

angeordnet und gewichtet. Selbst unter Zugrundlegung eines offenen Verständnisses von Profession sind mit dieser Kategorie unweigerlich Assoziationen und Erwartungen verbunden, die wissenschaftliche Passungsprobleme aufwerfen würden und in berufspolitischer Hinsicht zu Enttäuschungen führen müssten. Das Konzept soziale Welt scheint insofern instruktiv zu sein, als es allen gängigen pädagogischen Berufskulturen ein analytisches Dach zu geben vermag. In einem nächsten Schritt könnten weitere in Frage kommende Konzepte wie „knowledge-worker“, „Beruf“ und „Milieu“ auf ihre analytischen Potentiale hin überprüft werden, um den Kosmos der pädagogischen Erwerbstätigen auf ihre Unterschiedlichkeiten und ihre Ähnlichkeiten zu untersuchen. Eine komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, die sich grundlagentheoretisch um eine Integration der eben erwähnten Konzepte bemüht und ansonsten strikt empirisch ausgerichtet ist, könnte folgende strategisch wichtige Fragen klären: Spiegelt sich die von manchen behauptete Einheit des Erziehungs- und Bildungswesens auch in den beruflichen Selbstbeschreibungen der Pädagogen wider und zeichnen sich Elemente im Berufswissen der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen ab, die alle Berufsgruppen teilen?

Literatur

- Beck, U., & Bonß, W. (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Breidenstein, G., & Schütze, F. (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunkhorst, H. (1992). Professionalität. Kollektivorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 49-69). Opladen: Leske + Budrich.
- Ehrenspeck, Y., & Lenzen, D. (2006). *Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hughes, E. C. (1981). *Men and Their Work*. Westport: Greenwood Press.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kade, J., Dinkelaker, J., & Seitter, W. (2010). Wissen(s)theorie und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 197-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1997). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Münch, R. (1984). *Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 1(2008), 124-145.
- Nittel, D., & Schütz, J. (2010). Komparative Berufsgruppenforschung: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 26(1), 49-57.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-82). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schröder, A. (2010). *Professionalisierungsprozesse zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F. (1988). *Professional Schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK?* Kassel: Verlag der Universität.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-170). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 183-275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In I. Keim & W. Schütte (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* (S. 57-83). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Stichweh, R. (1994). Berufsbeamtentum und öffentlicher Dienst als Leitprofession. In R. Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 379-392). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 41-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Strauss, A. (1990). A Social World Perspective. In A. Strauss (Hrsg.), *Creating Sociological Awareness* (S. 233-244). New Brunswick/London: Transaction Publishers.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink Verlag.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: de Gruyter.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dieter Nittel, Johann Wolfgang Goethe-Universität,
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen

Einleitung

Was in den 1990er-Jahren noch völlig undenkbar gewesen wäre, erfuhr im letzten Jahrzehnt einen dynamischen Aufschwung. Die frühe Kindheit ist in die Mitte der Bildungsdebatte gerückt und die letzten Jahre waren von einer Vielzahl an Professionalisierungsprozessen bestimmt. In diesem Beitrag werden auf der Grundlage treibender und bestimmender Rahmenbedingungen zentrale Professionalisierungsstrategien in diesem Feld vorgestellt und analysiert. Dabei wird zwischen Professionsbildungsprozessen und inhaltlichen Neudefinitionen professionellen Handelns unterschieden. Es werden Konsequenzen für zukünftige Professionalisierungsbestrebungen abgeleitet.

1. Ausgangslage und Veränderungen der Professionalisierung in der Frühpädagogik

Die berufliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit umfasst neben den Tageseinrichtungen für Kinder vor allem die Tagespflege sowie andere Formen der familienergänzenden Kindertagesbetreuung. Wir beschränken uns in der Darstellung auf Professionalisierungsbestrebungen für die institutionalisierte Pädagogik in Tageseinrichtungen für Kinder.

Mit der zunehmenden Zahl an Kindern, die solche Einrichtungen besuchen, stieg auch das pädagogische Personal im System der Kindertageseinrichtungen an. Waren 1990 in Westdeutschland 160.194 Personen in Kindertageseinrichtungen (ohne Horte) tätig, so erreichte die Zahl 2006 bereits 248.235 Personen. Von 2006 bis 2009 weitete sich diese Anzahl noch einmal erheblich um ca. 35.000 Personen auf 283.631 Personen aus. Diese Ausweitung seit 2006 ist weitgehend auf den Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren zurückzuführen. Beim Personal handelt es sich beinahe durchge-

hend um Frauen: 2009 stellten sie 97% des pädagogischen Personals (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2010). In den letzten Jahrzehnten war ein deutlicher Verfachlichungsprozess beobachtbar. 1974 hatten lediglich 60% der in Kindertageseinrichtungen Tätigen einen Abschluss als Erzieherin bzw. Erzieher, Kinderpflegerin bzw. -pfleger oder eine einschlägige akademische Qualifikation (vgl. Thole, 2010, S. 207). 2009 wiesen hingegen 88,3% des Personals in Westdeutschland einen solchen fachlichen Abschluss auf. Betrachtet man die Qualifikation, so verfügten 2009 in Gesamtdeutschland 72% über einen Abschluss als Erzieherin bzw. Erzieher (davon 88,9% in Ostdeutschland), 14,5% als Kinderpflegerin bzw. -pfleger und nur 3,2% einen akademischen Abschluss, zumeist als Diplom-Sozialpädagogin bzw. -pädagoge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Damit erreichen nur 75% des Personals einen – formal gesehen – fachlich hinreichenden Abschluss für eine pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen.

Mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie rückte die frühkindliche Bildung in die öffentliche Diskussion, auch wenn die Ergebnisse der Studie selbst keine Aussagen über die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter und das „Bildungswesen“ für diese Kinder trafen. Thema der öffentlichen Diskussion war zum einen, was und wie Kinder in Tageseinrichtungen „lernen“ sollen, und zum anderen wurde aber auch das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte auf dem Hintergrund internationaler Vergleiche hinterfragt.

Die Diskussion um die frühkindliche Bildung erweckte den Eindruck als sei das Thema Bildung erst mit PISA in der Pädagogik der frühen Kindheit aufgekommen. Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt, dass bereits Fröbel in den 1840er Jahren eine Theorie der Kleinkindpädagogik entwickelte. Den Kindergarten wollte er als unterste Stufe eines neu und demokratisch organisierten Bildungssystems verankern (vgl. Ebert, 2006). Die ausgearbeitete Didaktik und Methodik von Fröbel konnte sich jedoch in der Praxis genauso wenig systematisch durchsetzen wie die Montessori-Pädagogik oder die Waldorf-Pädagogik, die jeweils erste Versuche der Verwissenschaftlichung der Frühpädagogik darstellten. Die Entwicklung pädagogischer Konzepte blieb bis in die 1970er-Jahre mit den Namen lediglich einzelner Personen verbunden. Obwohl 1990/91 das Kinder- und Jugendhilfegesetz den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen fest schrieb, führte auch dies nicht zu weiteren Veränderungen. Erst mit der Diskussion der PISA-Ergebnisse wurde Bildung in der frühen Kindheit zum großen gesellschaftlichen Thema – Bildung wurde damit entdeckt als etwas, was zuvor nur latent vorhanden war und die Praxis höchstens vereinzelt erfüllte.

Als Ausdruck der öffentlichen, politischen und fachlichen Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen, Bedarfen und des bestehenden Wissens wurden im letzten Jahrzehnt Bildungspläne für die (frühe) Kindheit entwickelt. Die Bildungspläne waren im Folgenden wesentliche Bezugspunkte und Auslöser für die fachliche Diskussion um die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und damit auch um die Professionalisierung des pädagogischen Personals.

In den letzten Jahren wurde die politische Aufmerksamkeit besonders auf den Ausbau von Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige gerichtet. Dieser stellt ebenfalls einen

wesentlichen Antrieb für Entwicklungen zum Personal in Tageseinrichtungen für Kinder dar. Für Kinder in diesem Alter sollen von 2006 bis 2013 annähernd 500.000 neue Betreuungsplätze in Tagespflege und Tageseinrichtungen geschaffen werden. Der Ausbau der Plätze wirft neben der Herausforderung der Deckung des Personalbedarfs auch die Frage nach der Qualifizierung des Personals auf. Er ist Ausgangspunkt für vielfältige Strategien der Professionalisierung, die unten ausgeführt werden.

Zuvor werden jedoch zuerst die zentralen Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung geklärt, um die fachlichen und öffentlichen Diskussionen im Themenfeld differenziert und systematisch darstellen zu können.

2. Differenzierungslinien: Profession – Professionalisierung – Professionalität

Wir folgen hierbei dem Ansatz von Nittel (2000, 2004). „Profession“ ist für ihn eine Strukturkategorie.

In der frühen soziologischen Professionsdiskussion wurden merkmals- bzw. indikatorengestützte Ansätze entwickelt um festzustellen, inwieweit Berufssysteme Professionen darstellen. Als spezifische Merkmale für eine Profession gelten danach:

- wissenschaftliche Ausbildung mit dem entsprechenden Expertenwissen und der gesicherten, exklusiven beruflichen Zugangsberechtigung;
- Autonomie sowohl in Bezug auf die Regelung der Ausbildung als auch der Berufsausübung;
- Orientierung am Gemeinwohl und ethischer Standeskodex;
- Geteilte disziplinäre Kommunikationspraxis, ersichtlich an Standesorganisationen und eigenen Publikationsformen (vgl. u.a. Combe & Helsper, 1996; Thole, 2008).

Professionalisierung hingegen richtet den Blick auf individuelle und kollektive Prozesse, die dazu führen, dass sich ein „besonderer“, im Allgemeinen akademischer, Beruf (Nittel, 2004, S. 94) entwickelt. Die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Prozessen trifft auch Kühl (2006, S. 8-9). Gesellschaftliche Prozesse bezeichnet er dabei als „Professionsbildung“. Damit werden die Vorgänge benannt, die zur Herausbildung einer Profession führen, wie sie durch die oben dargestellten Indikatoren angedeutet wurden. Für Prozesse, die zu weitgehend individuell definierten Formen von professionellem Handeln führen, wird in einem engeren Sinn der Begriff „Professionalisierung“ verwendet. Zentrales Merkmal für diese Form der Professionalisierung ist, dass sich durch diese Entwicklungsprozesse dennoch hervorragend arbeitende Experten ausbilden können, auch wenn die Gruppe an Berufstätigen, die betrachtet wird, z.B. die Erzieherinnen, nicht eine Profession nach den klassischen Kriterien konstituiert. Nicht alle Vorgänge der „Professionalisierung“ führen somit zur Bildung einer Profession.

Professionalität hingegen beschreibt für Nittel (2004):

Die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. ... Die Kategorie bezeichnet einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt. (Nittel, 2004, S. 94)

Einer Unterscheidung zwischen einem kompetenz- und einem differenztheoretischen Ansatz folgend, markiert für Nittel Professionalität „die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die ihrerseits den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaubt“ (S. 95). Der Autor nimmt damit einen integrativen Ansatz in den verschiedenen Professionalisierungstheorien ein, dem hier gefolgt wird.

Dieser Artikel wendet sich den aktuellen Entwicklungslinien der Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit zu. Diesen eben getroffenen Differenzierungen folgend, werden zuerst Professionsbildungsprozesse herausgearbeitet.

3. Professionsbildungsprozesse

Zieht man die Kriterien merkmalsbezogener Ansätze von Professionen zur Beschreibung der Vorgänge im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit heran, so lassen sich seit der Jahrtausendwende folgende wesentliche Entwicklungsprozesse ausmachen:

- Akademisierung: schneller Zuwachs von Studiengängen der Bildung und Erziehung in der Kindheit,
- Entstehung bzw. Weiterentwicklung von Interessensverbänden,
- Ausbau und inhaltliche Neuausrichtungen der Weiterbildungslandschaft,
- Ausbau der Ressourcen zur disziplinären Produktion von Wissen.

Neben diesen im Folgenden dargestellten Prozessen zeigen sich weitere Entwicklungen, wie die Einführung von Konsultationskindertageseinrichtungen (Peer-Lernen) und Weiterbildungskampagnen im Kontext der Einführung der Bildungspläne oder eine Vernetzung verschiedener Lernorte wie Aus- und Weiterbildung auch mit Forschung und Praxis.

3.1 Akademisierung

Bis 2003 bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in Deutschland zum einen aus 5 Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen, die Fachschullehrer für die Erzieherinnen-Ausbildung qualifizierten, zum anderen aus 4 facheinschlägigen Vertiefungsangeboten im Rahmen von Studiengängen der Pädagogik, Sozialpädagogik oder Grundschulpädagogik, alle an Universitäten.

Zum Stand Januar 2010 ließen sich in der deutschen Hochschullandschaft nach einer Studie von Pasternack und Schulze (2010, S. 13-22) hingegen 58 einschlägige Studiengänge, die zu einem Bachelor-, Master- oder Diplomabschluss führten, recherchieren. 7 weitere solche Studiengänge waren bereits geplant. Das Bild wird noch bereichert um 8 Hochschulangebote, die mit einem Zertifikat enden, und 5 frühpädagogisch affine Angebote. Diese verteilen sich insgesamt auf 55 Hochschulen, davon 2 Berufsakademien, 38 Fachhochschulen und 15 Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten.

Hinderungsgründe und Schubkräfte der Akademisierung

Ein solcher dynamischer Zuwachs in kurzer Zeit findet kaum einen Vergleich in der deutschen Hochschullandschaft, allenfalls mit dem Beginn der akademischen Sozialpädagogikausbildung zu Beginn der 1970er-Jahre. Die Debatte zur Reform der Erzieherinnen-Ausbildung wurde bereits seit 40 Jahren geführt, lange Jahre ohne größere Auswirkungen. Es gab zwar Forderungen bezüglich einer Reform der Erzieherinnen-Ausbildung in der Politik. Diese fanden jedoch kein Gehör, was mit einer „Gemengelage an Vorbehalten und Skepsis“ (Diller & Rauschenbach, 2006, S. 8) an divergierenden Interessenlagen der Länder und zuständigen Ministerien, fachlichen Positionierungen aufgrund empfundener Bedrohungen für die bereits bestehenden Ausbildungssysteme oder einem traditionellen Wertebild von Erziehung und Betreuung als Aufgabe von „guten“ Müttern einherging. Damit verbunden war nicht nur eine gesellschaftliche Geringschätzung gegenüber institutioneller Kinderbetreuung, insbesondere in den ersten drei Lebensjahren, sondern auch gegenüber dem Berufsbild der Erzieherin, das mehr mit Beaufsichtigung denn mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht wurde. Eine Hochschulausbildung wurde dafür jedenfalls nicht als notwendig erachtet (S. 8).

Durch die Ergebnisse der PISA-Studie wurde vor allem das Bildungspotential der frühen Kindheit (wieder-)entdeckt. Zusätzlichen Antrieb erhielt diese Entwicklung noch durch den Bologna-Prozess. Er eröffnete den Hochschulen die wissenschaftspolitische Offenheit und den Gestaltungsspielraum – Thole und Cloos (2006, S. 48) sprechen pointiert vom „Wildwuchs des Bologna-Prozesses“ – frühpädagogische Studienprogramme in unterschiedlichen und neuen inhaltlichen Konzipierungen, Kooperationen und Verantwortlichkeiten einzuführen.

Nimmt man noch den in den folgenden Jahren beobachtbaren Prozess der Auseinandersetzung zwischen Fachschulen und Hochschulen um den „besten“ Ort der Ausbildung von Fachkräften für die Pädagogik der Kindheit hinzu, so zeigt sich ein prägnantes Beispiel für Professionsbildungsprozesse als „Resultate von konflikthafter Strategien der Interessensdurchsetzung“ (Olk, 1986, S. 27-28), wie dies machttheoretische Professionskonzepte fokussieren. Übertragen auf die Situation in der Elementarbildung richtet dies den Blick noch einmal darauf, dass es primär nicht ein „neues“ wissenschaftliches Wissen um die Vorteile von Studiengängen war, das zur Akademisierung geführt hat, sondern Protegierung und Akzeptanz gesellschaftlich einflussreicher Kräfte in Kombination mit einer Freiraumgewährung durch politische Instanzen. Standen bei den Diskussionsprozessen zwischen Fachschulen und Hochschulen anfangs offensichtlich The-

men der Durchsetzung eigener Interessen und der Systemerhaltung im Vordergrund, so wurde der Blick später auf die Identifizierung und den Ausbau eigener Stärken gelenkt. Bei allen Kämpfen um die Marktposition zeigt sich zunehmend auch ein produktiver Wettbewerb um inhaltliche Weiterentwicklungen. Dabei ist noch völlig offen, ob und, wenn ja, in welcher Zeitperspektive die pädagogischen Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen grundsätzlich akademisch ausgebildet werden (vgl. auch Rauschenbach, 2010). Es herrscht also nach wie vor kein Konsens darüber, auf welchem Niveau frühpädagogische Fachkräfte in Zukunft ausgebildet werden sollen.

Vielfalt der Studiengänge

Die bisher bestehenden Studiengänge zeichnen sich durch eine große strukturelle und inhaltliche Vielfalt bzw. Uneinheitlichkeit aus. Strukturell lassen sich die Studiengänge, Viernickel (2008, S. 127-130) folgend, nach den Dimensionen Ausbildungsort, Studienorganisation und Abschlüsse unterscheiden. Teilweise gehen Hochschulen Kooperationen mit Fachschulen ein, wobei sie z.B. Ausbildungsteile auf das Studium anerkennen oder die Ausbildung kooperativ hin zu einem Doppelabschluss zur Erzieherin bzw. zum Erzieher *und* zum Bachelor gestalten. Damit ist zukünftig eine Diskussion um die Vergabe des akademischen Titels Bachelor durch Fachschulen zu erwarten.

Inhaltlich spiegeln die eingerichteten Studiengänge in ihrer Vielfalt zum einen den disziplinären akademischen Kontext, aus dem sich die Studiengänge heraus entwickelt haben, zum anderen den unabgeschlossenen Prozess der Diskussion wieder. Im gemeinsamen Rahmen der Pädagogik der (frühen) Kindheit werden nach Viernickel (2008, S. 130-133) Schwerpunkte gesetzt auf:

- Studienangebote mit umfassender Ausrichtung auf die Pädagogik der (frühen) Kindheit,
- Integration von Frühpädagogik und Sozialer Arbeit,
- Qualifikation für Leitungs- und Managementaufgaben im Feld der Elementarpädagogik,
- Fachprofilbildende Studiengänge (z.B. Integrative Frühpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung) und
- Integration von Frühpädagogik und Grundschullehramt.

Diese Vielfalt führt zur Unübersichtlichkeit sowohl für Studieninteressierte als auch für die Abnehmerseite, also die Träger und Einrichtungen, da mit dem Titel kein einheitliches Versprechen verbunden ist, welche Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen aufweisen. Die Unterschiedlichkeit der Studiengänge kommt jedoch den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studieninteressierten entgegen. Gerade im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sind Studieninteressierte nicht vorwiegend Schulabgänger sondern oftmals Erzieherinnen, für die diese Studiengänge Möglichkeiten darstellen, sich weiter zu qualifizieren und neue Berufsfelder zu erschließen. Professionsbildung wird hier auch deutlich durch die Marktsituation beeinflusst. Der Bildungsföderalismus

mit den unterschiedlichen Interessen u.a. der beteiligten Ministerien und die Autonomie der Hochschulen tragen dazu bei, dass ein integriertes Gesamtkonzept nicht abzusehen ist.

Da die Studiengänge erst vor wenigen Jahren gestartet sind, zum Teil erst ihre ersten Absolventinnen und Absolventen in die Praxis entlassen, können bisher auch noch keine evaluierenden Aussagen getroffen werden. Es bleibt auch abzuwarten, inwieweit die Studiengänge dazu beitragen, dass mehr akademisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen tätig sein wird. So hat sich der Akademisierungsgrad zwischen 2006 und 2009 nur leicht von 2,8% auf 3,2% erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 55).

Orientierungsrahmen der Studiengänge

Die verwirrende Vielfalt der Studiengänge im Bereich der frühkindlichen Bildung verdeutlicht, dass in Deutschland nach wie vor kein Konsens darüber besteht, welches Wissen und welche Kompetenzen in der (akademischen) Ausbildung vermittelt werden sollten. Ein gemeinsamer Referenzrahmen, der über die Fachgesellschaften, die Ausbildungsinstitutionen und die politischen Gremien hinweg systematisch abgestimmt ist, besteht nicht.

Im Rahmen des Projektes „Profis in Kitas“, finanziert durch die Robert-Bosch-Stiftung, entwickelten 5 Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland einen „Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.“ (Robert-Bosch-Stiftung, 2008). Eine der drei Matrix-Ebenen wird durch die Handlungsfelder der pädagogischen Fachkräfte aufgespannt. Die zweite Ebene, die Querebene gibt die Struktur für die Beschreibung der Prozesshaftigkeit des Handelns. Auf der dritten Ebene der Matrix sind Anforderungen an die professionelle Haltung verortet. Analog dazu wurde von einer bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens ein Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ entwickelt. Die Arbeitsgruppe ordnet das Qualifikationsprofil zur Stufe 6 des DQR zu, was damit eine Überführung des Fachschulbildungsgangs auf die Hochschulebene fordert. Als dritten Bezugspunkt hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein „Kerncurriculum für konsekutive bzw. nicht-konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2008) herausgegeben – mit einer Ausdifferenzierung nach der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit. Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.“ (BAG-BEK) hat einen Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ vorgelegt. Unter Bezugnahme auf diese Vorschläge hat die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) 2008 bzw. 2009 den Auftrag erteilt, einen Orientierungsrahmen zu erarbeiten, der die Vermittlung von Kernkompetenzen garantieren soll, unabhängig von dem jeweiligen Studienangebot an den unterschiedlichen Hochschulen. Der Orientierungsrahmen soll die Grundlage für die berufsrechtliche Anerkennung und damit die Akzeptanz der Absolventinnen bzw. Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bilden. Er soll die Anrechnung von an Fachschulen erworbenen Qua-

lifikationen auf das Hochschulstudium unterstützen. Dieser Trend zur Vereinheitlichung wird von den Trägern, namentlich den Vertretern der Bundesarbeitsgemeinschaft Freie Wohlfahrtspflege und den kommunalen Spitzenverbänden unterstützt. Der Entwurf ist zurzeit in Diskussion und soll auf der Jugend- und Familienministerkonferenz 2011 beschlossen werden.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass der im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit stattfindende Prozess der Ausdifferenzierung sich auch im gesamten Bereich der Erziehungswissenschaft wieder findet, also einem allgemeinen Trend entspricht. Genauer handelt es sich in der Frühpädagogik jedoch um eine Überlagerung der spezifisch frühpädagogischen Prozesse aufgrund des Mangels an und der Notwendigkeit einer disziplinären Konturierung der Pädagogik der frühen Kindheit mit dem allgemeinen Trend. Die professionellen Vertretungsinstanzen nehmen letztendlich aus unterschiedlichen Gründen nicht die Position ein, die Ausbildung selbst zu regeln. Dies wird aus der Initiative der JFMK deutlich.

Verbunden mit dem Orientierungsrahmen sind auch andere noch offene berufspolitische Themen. Es handelt sich zum einen um die Berufsbezeichnung, zum anderen um die Regelung des Berufszuganges.

3.2 Interessensverbände

Im Zuge der Entstehung von neuen Studiengängen im Feld hat sich auch ein neuer Interessensverband gebildet, die „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG-BEK). Sie entstand neben der bereits bestehenden Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die BAG-BEK hat das Ziel, die weitere Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in diesem Feld voranzubringen. Zentraler Weg hierzu ist die bildungssektorenübergreifende Vernetzung der verschiedensten Akteurinnen und Akteure im Feld der Pädagogik der Kindheit. Die Mitglieder sind vor allem Professorinnen und Professoren der neu entstandenen Studiengänge, aber auch aus Fachschulen und weitere im Feld der Weiterbildung Tätige. Das Handeln der BAG-BEK konzentriert sich vor allem auf Themen, die mit den neu entstandenen Studiengängen verbunden sind, so die Studiengangsentwicklung mit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen auf der Bachelor- und Master-Ebene, Positionierungen zum Thema Berufsbezeichnung und tariflicher Eingruppierung der Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge sowie weitere berufspolitische Themen, und der Vertretung der Interessen der Studiengänge, z.B. die Positionierung gegenüber dem Entwurf des JFMK-Orientierungsrahmens. Sie übernimmt damit Aufgaben der Vertretung der Studiengänge, besteht jedoch aus Mitgliedern mit divergierenden Interessen. Die Initiative zur Gründung eines Studiengangstages „Pädagogik der frühen Kindheit“ aus der Mitte von aktiven Mitgliedern der BAG-BEK lässt sich als Nebenwirkung dieses Zwiespalts betrachten. Die Frage der berufsständischen Interessensvertretung für diese Studiengänge ist offensichtlich nicht geklärt.

3.3 *Entwicklungen in der Fort- und Weiterbildung*

Auch der Fort- und Weiterbildungssektor im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit weist in den letzten Jahren eine deutliche Dynamik auf. Legt man Daten aus Erhebungen bei Weiterbildungsanbietern im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ zugrunde, so sind 30% der befragten Anbieter seit 1990 im Feld Kindertageseinrichtungen tätig, 50% der Anbieter haben zwischen 2000 und 2010 ihre Tätigkeit in diesem Bereich aufgenommen (Beher & Walter, 2010, S. 10-11). Ein solcher Zuwachs wird sonst im Weiterbildungsmarkt nicht verzeichnet.

Diese dynamische Entwicklung findet ihren Ausdruck in der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“. Ziel dieses umfangreichen Projektes ist es, Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit des frühpädagogischen Weiterbildungssystems zu erhöhen. Dabei wurden vier Schwerpunkte gesetzt:

- a) Durchführung von empirischen Erhebungen an den unterschiedlichen Qualifizierungsorten Fachschulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen,
- b) Beschreibung von fachlichen Anforderungen und Kompetenzen im Rahmen themenspezifischer WiFF-Wegweiser zur Weiterbildung,
- c) Förderung durchlässiger und anschlussfähiger Bildungswege,
- d) Erarbeitung eines Memorandum zur Qualität der Weiterbildung.

Diese Themenbereiche spiegeln die aktuellen Trends in der Fort- und Weiterbildung – sowie angrenzend zur Ausbildung – in der Pädagogik der frühen Kindheit wider. Ein Ausgangspunkt für diese Schwerpunktsetzungen ist die, auch im Rahmen der WiFF-Initiative festgestellte, Heterogenität und Unübersichtlichkeit im Markt der Weiterbildungsanbieter. Dieser Markt zeichnet sich durch ein beträchtliches Maß an Intransparenz aus, wobei hier vor allem die Erkennbarkeit der Qualität der Fort- und Weiterbildung der kritische Punkt ist (vgl. Balluseck, 2010).

3.4 *Zuwächse in der Wissensbasis: Forschung, Publikationen, wissenschaftlicher Nachwuchs*

Die Forschungslage in Deutschland wurde von der OECD-Untersuchergruppe im Rahmen der Starting-Strong-Studie 2004 folgendermaßen beschrieben: zusammen mit der geringen Zahl an bestehenden Lehrstühlen im Bereich frühkindlicher Forschung „gibt es auch wenige Postgraduiertenprojekte, wenige Dissertationen und überhaupt keine akademischen Zeitschriften mit diesem Schwerpunkt. Dies bedeutet wiederum eine sehr kleine Forschungsbasis in Deutschland“ (OECD, 2004, S. 62).

Ausgehend von dieser Situation zeichnen sich auch hier neue Entwicklungen ab: So wurden zumeist im Umfeld von Hochschulen und Universitäten Forschungsressourcen auf- und ausgebaut, sei es im Rahmen bestehender Lehrstühle oder in Forschungsinstitutionen. Teilweise bildeten sich Netzwerke kooperierender Institutionen, wie z.B. das

„Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung“ oder das „Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg“. Erschwerend erweist sich allerdings die Tatsache, dass die meisten einschlägigen Studiengänge und damit auch Forschungskapazitäten an Fachhochschulen aufgebaut wurden. Diese haben aufgrund des hohen Lehrdeputates eingeschränkte Kapazitäten zur Forschung.

Der Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs wurde vor allem im Rahmen des dynamischen Aufbaus von Studiengängen ersichtlich. Es fehlen die für den Aufbau, die Lehre und die Qualitätssicherung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten dringend benötigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, was die weitere Professionalisierung des Feldes behindert.

In der Publikationslandschaft, insbesondere von praxisorientierten Büchern und Zeitschriften, zeichnen sich bereits deutliche Zuwächse ab. Für wissenschaftliche Veröffentlichungen wird dieser Markt von Verlagen oftmals als zu klein eingeschätzt, eine mögliche Erklärung dafür, dass es bisher keine wissenschaftliche Zeitschrift für den Fachbereich frühkindliche Bildung gibt. Dies könnte sich ändern, wenn ab Herbst 2011 im Hogrefe-Verlag die Zeitschrift „Frühkindliche Bildung“ erscheinen wird.

Insgesamt zeigen sich auch in der „Wissensbasis“ von Forschung, wissenschaftlichem Nachwuchs und Publikationen deutliche Zuwächse und Tendenzen zur Professionalisierung.

4. Inhaltliche Neudefinitionen professionellen Handelns im Elementarbereich

Neben den Professionsbildungsprozessen haben in den letzten Jahren Entwicklungen in der Professionalität – verstanden als Qualität des frühpädagogischen Handelns – stattgefunden. Dies betrifft zum einen das pädagogische Handeln, zum anderen die Fragen der inneren Voraussetzungen für dieses Handeln, also der Kompetenzen, des Wissens und Könnens. Thole (2010) hat zum Stand des Wissens zu Fragen der Professionalisierung im Feld der Kindertageseinrichtungen eine Zusammenfassung vorgelegt. Er kommt zum Ergebnis:

Das empirisch abgesicherte Wissen zu Fragen der Professionalität und Professionalisierung in den Institutionen der frühkindlichen Pädagogik ist trotz einiger nationaler und internationaler Studien unsicher und letztendlich als unbefriedigend anzusehen. ... Weder sind belastbare Angaben zu dem allgemeinen Professionalisierungsniveau in diesem pädagogischen Feld möglich noch liegen über unterschiedliche empirische Zugänge abgefederte Erkenntnisse zu einzelnen Fragestellung und Aspekten der professionellen Entwicklung in der Pädagogik der frühen Kindheit vor. (Thole, 2010, S. 217)

Aufgrund dieser mangelnden Wissensbasis können keine Aussagen dazu gemacht werden, inwieweit sich die Professionalität des pädagogischen Personals in den letzten Jahren *entwickelt* hat.

Deshalb beschränkt sich die folgende Beschreibung auf die inhaltlichen Themen und Tendenzen der Professionalisierung, die die Forschungs-, Publikations-, Aus- und Fortbildungslandschaft der letzten Jahre bestimmten, und der daraus resultierenden Anforderungen und Weiterentwicklungserwartungen an die Professionellen im Feld.

4.1 Theorieentwicklung und Berufsprofil

Im Zusammenhang mit dem ansteigenden gesellschaftlichen Interesse an der Frühpädagogik ist auch die Diskussion um die Qualität des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen und das dafür notwendige Wissen und Können verstärkt worden. Diese findet immer noch vor dem Hintergrund von historischen Diskursen um das Berufsprofil der pädagogischen Fachkräfte („verberuflichte Mütterlichkeit“ vs. „Professionalität der Lehrerin“) statt. Lange bestimmten nicht wissenschaftliche Erkenntnisse die institutionelle deutsche pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, sondern „Glaubensrichtungen“ z.B. des Situationsansatzes, der Waldorf-Pädagogik, des Montessori-Ansatzes. Die Weiterentwicklung vollzog sich in einzelnen Modellprojekten mit wenigen Forscherinnen und Forschern am Rande der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

Durch die lange bestehende geringe disziplinäre Verankerung sind die historischen Ressourcen für eine originär frühpädagogische Theoriebildung und Forschung gering ausgebildet und die Wissensbasis damit schmal ausgeprägt. „Eine zentrale Diskussion wird darüber geführt, ob und in welchem Ausmaß Kinder ganzheitlich oder verstärkt in spezifischen Bildungsbereichen – wie Naturwissenschaften oder Sprache – in ihrer Entwicklung gefördert und gebildet werden sollen“ (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 80). Betrachtet man hierzu die fachwissenschaftliche Diskussion, so finden sich auf der einen Seite die Vertreter einer sozialpädagogischen Tradition, auf der anderen Seite bildungsbereichsspezifische Positionen mit eher grundschulpädagogischen, fachdidaktischen Ursprüngen. Diese Seiten finden sich zum einen in Diskussionen um das Berufsprofil – Generalisierung vs. Spezialisierung – zum anderen in der Ausrichtung der neu entstandenen Studiengänge wieder, die ebenfalls spezifischen Traditionen entstammen, die nicht originär „frühpädagogisch“ sind. Die verschiedenen Sichtweisen führen zu unterschiedlichen Empfehlungen für das Handeln von Erzieherinnen und Erziehern, beispielsweise im Handlungsbereich der Beobachtung und Diagnostik kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse (praxisorientierte Beobachtungsverfahren vs. standardisierte Tests) wie Fröhlich-Gildhoff (2009) aufzeigt.

4.2 Inhaltliche Schwerpunkte

Über diese grundsätzlichen Tendenzen hinaus fokussierten sich Professionalisierungsbestrebungen in den letzten Jahren auf inhaltliche Schwerpunktbereiche, von denen der Sprachbereich, die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren sowie Beobachtung und Diagnostik hier aufgegriffen werden.

Umfangreichste Professionalisierungsbestrebungen beziehen sich auf den Bereich Sprache. Sprache wird als Schlüsselkompetenz für die frühkindliche Bildung verstanden. So haben 14 Bundesländer Sprachstandserhebungsverfahren eingeführt, wobei die sprachliche Entwicklung von Kindern mit deutscher Herkunft und mit Migrationshintergrund erfasst wird (vgl. Bildungsbericht 2010: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 57, 243). Die Anwendung dieser Verfahren ist in nahezu allen Bundesländern verpflichtend, ebenso wie die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen von Kindern, die als sprachförderbedürftig eingestuft wurden. Erste Evaluationen zeigten eine Verbesserung der Sprachfähigkeiten durch die Förderung bei bestehen bleibender Differenz zu den Kindern ohne Förderbedarf (S. 57, 243). Ein Zusammenhang mit einer erhöhten Professionalität der Erzieherinnen kann hier vermutet werden. Auf Sprachförderung wird jedoch nicht nur im Kontext festgestellter Defizite im Hinblick auf die Schulfähigkeit, sondern auch im Rahmen des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Der Auftrag hierzu kommt aus den Bildungsplänen für den frühkindlichen Bereich der Bundesländer. Im letzten Jahrzehnt wurden eine Vielzahl von Initiativen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene durchgeführt, Weiterbildungen angeboten (vgl. Behr & Walter, 2010) und Veröffentlichungen in unterschiedlicher Qualität vorgelegt. Ein Teil der Professionalität der Praxis muss in der Fähigkeit bestehen, die im Feld vorfindbaren Konzepte kritisch hinterfragen zu können. Neben der Professionalisierung der Bildungsprozesse im Bereich der Sprache wurden auch in anderen Bildungsbereichen die Bestrebungen verstärkt. Im Vergleich zu den Entwicklungen vor 2000 ist der MINT-Bereich, der den mathematischen, naturwissenschaftlichen, technischen Bereich umfasst, hervorzuheben.

Ein weiterer Schwerpunktbereich in den aktuellen Professionalisierungsbestrebungen ist die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grund hierfür ist der massive Ausbau der Angebote für Unter 3-Jährige. Wie Fröhlich-Gildhoff und Viernickel (2010) aus ihrer Analyse heraus darlegen, existieren am Großteil der Fachschulen und Hochschulen entweder überhaupt keine einschlägigen Qualifizierungsangebote für diese Altersgruppe, nur vereinzelte Angebote oder es findet eine unsystematische Erwähnung in verschiedenen Lehrveranstaltungen statt. Dies entspricht der Rationalität nach dem bisherigen Arbeitsmarkt, auf dem der Bereich U3 eine untergeordnete Bedeutung hatte. Es besteht also ein erheblicher Professionalisierungsbedarf für die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Dieser spiegelt sich in der Zahl an Fortbildungsangeboten wieder (vgl. Behr & Walter, 2010).

Ein weiteres zentrales Thema in den Professionalisierungsbestrebungen sind Beobachtung und Diagnostik. Dieser Bereich erhält seine Bedeutung aus dem prinzipiellen Verständnis der heutigen Pädagogik, das eine individuelle Bildungsbegleitung für jedes

Kind beinhaltet. Liegle (2006) fasst pointiert zusammen: „Die hundert Kinder einer Tageseinrichtung ... brauchen hundert Bildungsprogramme“ (S. 102). Für eine solche Bildung schafft Beobachtung das notwendige Verständnis und das notwendige Wissen über die Kinder und ihre Lebenslagen. Beobachtung ist einer der Anforderungsbereiche, der in allen Bildungsplänen mit einer relativ hohen Konsistenz vertreten ist. Es wurden und werden weiterhin vielfach Projekte zur Entwicklung und Implementation von Beobachtungsverfahren einerseits, (z.B. Leu et al., 2007), und zur Wissensgewinnung über die ablaufenden Prozesse (Cloos, 2010; Wildgruber, 2011) andererseits durchgeführt. Die Zahl an praxisorientierten Publikationen hierzu ist im letzten Jahrzehnt sprunghaft angestiegen und es ist eines der meist angebotenen Fortbildungsthemen (vgl. Behr & Walter, 2010). Dies zeigt auch für diesen Bereich deutliche Professionalisierungstendenzen auf.

Die Bestrebungen konzentrieren sich auch darauf, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse des Kindes über die Kita hinaus in ihrer Einbindung in den sozialen und institutionellen Kontext zu sehen. Dies bezieht sich zum einen auf den Übergang in die Schule und die Berücksichtigung aller Akteure in diesem Kontext. Zum anderen stehen die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Stärkung von deren Erziehungskompetenz und die Öffnung von Kindertageseinrichtungen hin zur Einbindung von familienorientierten Angeboten unter einem netzwerkorientierten Ansatz im Zentrum von Entwicklungen (Eltern-Kind-Zentren).

Die Professionalisierungsbestrebungen in der Pädagogik der frühen Kindheit sind also mehrdimensional und vielfältig. Nicht nur erfolgt eine Fokussierung auf bestimmte Inhalte und Zielgruppen, sondern sind grundsätzliche Entwicklungen der Herausbildung einer Disziplin, verbunden z.B. mit Diskussionen um Berufsprofil oder Didaktik, zu beobachten.

5. Bewertungen und Ausblick

Unter der Perspektive der Professionsbildung ließ sich für das letzte Jahrzehnt eine Vielzahl von wesentlichen Entwicklungen identifizieren. Mit der Akademisierung entwickelte sich eine Studiengangslandschaft, die der Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung im Fachbereich nachkommt. Gleichzeitig entstanden dadurch auch andere Professionsbildungs- und Professionalisierungstendenzen, wie Forschung und Entstehung von Interessens- und Berufsverbänden. Darüber wurde dadurch auch ein oftmals produktiver Wettbewerb zwischen den Ausbildungsinstitutionen der verschiedenen Bildungssysteme der Fachschulen und Hochschulen ausgelöst, der stark zur Professionalisierung des Feldes beigetragen hat. Zentrales Thema ist die Konturierung der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen, die sich bei den Hochschulen an der Wissenschaftlichkeit festmacht. Auf der einen Seite werden an die Bachelor-Studiengänge auch verstärkt Ansprüche der stärkeren Handlungsorientierung und Berufsvorbereitung gestellt, was eine Annäherung an den beruflichen Bereich nahe legt. Dies erwächst zum einen aus dem kompetenzorientierten Aufbau des Studiums, zum anderen

aus den Forderungen von Anstellungsträgern. Neben der Theoriekompetenz kommt damit dem Theorie-Praxis-Transfer im Rahmen von Studiengängen eine besondere Bedeutung zu. Zum anderen sind Diskussionen um eine „Überführung“ von Bildungsgängen von Fachschulen an Hochschulen zu erwarten. Letztendlich erscheint die Qualität der Ausbildungsgänge zur Begegnung der gesellschaftlich und fachlich definierten Aufgaben entscheidend. Die erhöhten Anforderungen an Frühpädagogen machen eine deutliche Steigerung des Ausbildungsniveaus notwendig. Hierzu sind sowohl die Stärken der Fachschul-Ausbildung als auch die der Hochschulqualifikation zu nutzen.

Bei der Analyse der Professionsbildungsprozesse wird deutlich, dass es sich hierbei um „Professionalisierung in lebenslangen Lernprozessen“ handelt. Der Akademisierung kommt eine hohe Bedeutung für die gesamte Ausbildungslandschaft des Feldes zu. In den letzten Jahren ließ sich ein starker Anstieg an Weiterbildungsangeboten feststellen, die ebenfalls maßgeblich die Professionalisierung des Feldes bestimmen. Um Veränderungen im Feld zu erzielen, dürfen Impulse nicht nur bei der Ausbildung ansetzen, sondern müssen die Weiterbildung einbeziehen. Damit haben Professionalisierungsimpulse die Chance, zeitnah zu wirken. Weiter kann das fachliche „Passungsverhältnis“ zwischen den aktuell Ausgebildeten und den bereits länger im Feld Tätigen verbessert werden. Die Erhöhung von Durchlässigkeit ist dabei ein hervorgehobenes Ziel, denn sie erhöht unter anderem die individuelle Motivation zur Weiterentwicklung, und damit zur individuellen Professionalisierung.

Richtet sich der Blick auf Professionalität im Sinne der Qualität des Handelns in der Frühpädagogik, wird schnell deutlich, dass Akademisierung und Weiterbildung alleine nicht ausreichen werden: angemessene Rahmenbedingungen, insbesondere Zeit für Reflexion und Planung von Bildungsarbeit sowie ein Personalschlüssel, der die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen auch möglich macht, unterstützen das in Aus- und Weiterbildung erworbene Wissen und Können. Auch die Attraktivität des Berufes erscheint als wesentlicher Faktor für die Motivation, damit Personen mit einem hohen Potential diesen Beruf ergreifen und sich im Sinne des lebenslangen Lernens darin weiterentwickeln.

Die Professionalisierungsprozesse sind im Kern mit Erwartungen an eine stärkere frühkindliche Bildungsförderung verbunden. Diese wurden in den letzten Jahren über vielfältige bildungsbereichsbezogene Strategien umgesetzt. Dabei besteht die Gefahr, dass die Förderung *einzelner* Kompetenzen im Vordergrund steht und damit ein vorrangig lernzielorientierter Unterricht. Dies widerspricht den Bedürfnissen von Kindern in der frühen Kindheit unter anderem nach einem ganzheitlichen Weg des Lernens. Die verschiedenen Bildungsdimensionen sind Elemente einer vielschichtigen Weltaneignung, wie dies Kinder im frühen Kindesalter aus eigenem Antrieb leben. Rauschenbach (2010) hat dies jüngst wieder mit dem Begriff der „Alltagsbildung“ als „die Summe all jener Gelegenheiten an Bildungs- und Weltaneignungsprozessen, mit denen wir alle im Laufe des Lebens jenseits der vorgefertigten Pfade der Curricula und Lehrpläne von Schulen und Ausbildungen konfrontiert werden“ (S. 6) umschrieben. Damit sich Kinder diese Welt aneignen können, damit sie „explorieren“ können, brauchen sie enge zwischenmenschliche Beziehungen, müssen sich sicher gebunden fühlen. Dies führt wieder zur Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung, die weiterhin Leitbild der Frühpädagogik ist. Ziel

der Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit muss es somit sein, Inhalte, Gelegenheiten und Vermittlungsformen von Bildung in den Mittelpunkt zu stellen. Dies bedeutet ein bildungsbereichsspezifisches Wissen, dies bedeutet aber vor allem eine Didaktik und Methodik, die diesem Bildungsverständnis entspricht und die bildungsbereichsspezifisches Wissen zu einer angemessenen Anwendung führt. Ein solches Wissen in offenen Situationen einzusetzen, die pädagogische Umsetzung mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln und die individuellen Bedürfnisse des Kindes mit Lernzielen zu verbinden, stellt einen wesentlicher höheren Anspruch dar als curricular vorzugehen.

Professionalisierung im letzten Jahrzehnt hat sich neben dem Thema der bildungsbereichsspezifischen Förderung unter anderem konzentriert auf die Themengebiete Unter 3-Jährige, Beobachtung und Diagnostik, Übergänge, Zusammenarbeit mit Eltern und Vernetzung mit dem Umfeld im Rahmen von Eltern-Kind-Zentren. Aufgrund des weiteren Ausbaus an Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige ist davon auszugehen, dass der Professionalisierungsbedarf in diesem Bereich weiter anhält. Auch ist zu erwarten, dass sich Kindertageseinrichtungen zunehmend zu gemeinwesenorientierten Eltern-Kind-Zentren weiterentwickeln. Dies erfordert Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Sozialraum. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, Unterstützung der Eltern in deren Erziehungskompetenzen sowie Vernetzung sind Tätigkeitsbereiche, in denen Erzieherinnen und Erzieher traditionell einen Weiterentwicklungsbedarf haben, entweder aufgrund mangelnder Vorbereitung durch die bisherige Ausbildung oder aufgrund veränderter Leitbilder des Handelns. In der Kompetenz solche Settings zu gestalten, besteht ein zukünftiger Professionalisierungsbedarf.

Aufgrund aktueller gesellschaftlicher Tendenzen der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen stehen Frühpädagoginnen und -pädagogen vor der Herausforderung Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in heterogenen Gruppen zu gestalten und an der individuellen Lebens- und Bildungssituation des Kindes anzusetzen. Aus der Spannung zwischen dem übergreifenden Geltungscharakter von (wissenschaftlichem) Wissen und der Singularität des individuellen Kindes bzw. der jeweiligen Situation erwächst der Anspruch an die Fähigkeit von pädagogischen Fachkräften auf selbstorganisiertes Handeln, auf kreative Entwicklung von neuen Denk- und Handlungsstrukturen. Es ist die Fähigkeit notwendig, die Situation verstehend zu deuten, individuelle Bedürfnisse mit curricularen Lernzielen zu integrieren, dies in offenen Lernsituationen flexibel am Prozess orientiert umzusetzen und fortlaufend zu reflektieren – mit „Herz, Hand und Verstand“. Dies stellt einen hohen Anspruch dar, der weit über die Anwendung von gelerntem Wissen hinausgeht – ein Anspruch, der auf akademischen Niveau liegt, was auch am Qualifizierungsniveau der handelnden Personen deutlich sichtbar sein sollte.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Balluseck, H. (2010). *Anforderungen an die Weiterbildung in der Frühpädagogik – ein Fachgespräch mit Angelika Diller und Ursula Rabe-Kleeberg*.
<http://www.erzieherin.de/anforderungen-an-die-weiterbildung-in-der-fruehpaedagogik.php> [06.11.10].
- Behr, K., & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungs-landschaft Frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern*. Dortmund/München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [November 2010, in redaktioneller Endbearbeitung].
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Cloos, P. (2010). *Professionelle Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen*.
<http://www.forschungsverbund-fbe.de/index.php?id=52> [06.11.10].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE* (Sonderband, 19. Jg.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Diller, A., & Rauschenbach T. (2006). Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 7-12). München: DJI-Verlag.
- Ebert, S. (2006). *Erzieherin – Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). Individualisierte Pädagogik benötigt individualisierte Beobachtung und Diagnostik. *KiTa aktuell* BY, 21(11), 229-231.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Viernickel, S. (2010). Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in akademischen und fachschulischen Ausbildungsgängen. In F. Becker-Stoll, J. Berkic, B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 106-127). Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Kasüschke, D., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Carl Link Verlag.
- Kühl, S. (2006). *Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung* (Working Paper, 4/2006).
http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Paper4.2006-Die-Professionalisierung-der-Professionalisierer.pdf [30.10.10].
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: Verlag Das Netz.
- Liegler, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2004). Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als „knowledge worker“? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 93-104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* (26. November 2004).
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> [07.11.10].

- Olk, T. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Pasternack, P., & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung* (HoF-Arbeitsberichte, 2, 2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Rauschenbach, T. (2010). Das Qualifikationsparadoxon Erzieherin. Ein Berufsprofil zwischen Mütterlichkeit und Akademisierung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 5, 4-6.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 271-294). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206-222.
- Thole, W., & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 47-78). München: DJI-Verlag.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 11), 123-138.
- Wildgruber, A. (2011). *Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung*. München: Utz.

Anschrift der Autoren

Dr. Andreas Wildgruber, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstraße 9, Nordgebäude,
80797 München, Deutschland
E-Mail: andreas.wildgruber@ifp.bayern.de

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstraße 9,
Nordgebäude, 80797 München, Deutschland
E-Mail: fabienne.becker-stoll@ifp.bayern.de

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften

Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I

1. Einleitung

Im Bereich der Unterrichtsforschung gehört es mittlerweile zum selbstverständlichen Erkenntnisstand, schulische Wirkungen als das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von individuellen Schülermerkmalen, institutionellen Ausbildungsmerkmalen und Eigenschaften der Klassen- und Schulzusammensetzung anzusehen (Scheerens & Bosker, 1997; Creemers & Kyriakides, 2008). Für die Lehrerausbildung muss in Bezug auf eine entsprechend differenzierte Modellierung ihres Wirkungszusammenhangs ein Forschungsdefizit konstatiert werden. Zwar liegen deskriptive Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften am Ende ihrer Ausbildung vor (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, 2010a, b). Wodurch dieser Kompetenzerwerb beeinflusst wurde, ist allerdings weitgehend unbekannt. Dies gilt für Wirkungen von individuellen Lehrermerkmalen, beispielsweise ihres Geschlechts, ebenso wie für die Wirkung von institutionellen Ausbildungsmerkmalen wie dem Umfang an gebotenen Lerngelegenheiten oder auch für den Einfluss der Zusammensetzung von Ausbildungsgängen, z.B. nach unterschiedlich hohem Vorwissen.

Die internationale Vergleichsstudie „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics“ (TEDS-M)¹ der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA), die 2008 in 15 Ländern durchgeführt wurde, bietet erstmals die Gelegenheit, die Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs angehender Lehrkräfte anhand von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I mit repräsentativen Stichproben im Detail zu untersuchen. TEDS-M liegt ein Modell zugrunde, das zwischen institutionell gebotenen Lerngelegenheiten, individuellen Lernvoraussetzungen der angehenden Lehrkräfte und Lernergebnissen am Ende der Ausbil-

1 TEDS-M wurde von der IEA, der US-amerikanischen *National Science Foundation* (REC 0514431) und den TEDS-M-Teilnahmeländern gefördert. In Deutschland erfolgte eine Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (BL 548/3-1). Alle Darlegungen in diesem Beitrag stammen von den Autorinnen und spiegeln nicht notwendigerweise die Ansichten der IEA, der NSF oder der DFG wider. Die Datenanalysen basieren auf dem internationalen TEDS-M-Datensatz in der Version 3.0, der den Ländern am 9.12.2009 seitens des *Data Processing Center* der IEA (DPC) zur Verfügung gestellt wurde. Wir danken Dr. Doreen Prasse und Dr. Ute Suhl für hilfreiche und weiterführende Anmerkungen zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

dung unterscheidet. Die am Ende der Ausbildung erreichte professionelle Kompetenz von Lehrkräften wird also als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Merkmale gesehen.

Mit Mathematiklehrkräften nimmt TEDS-M dabei eine Personengruppe in den Blick, der für die Vorbereitung der nachwachsenden Generationen auf die Informationsgesellschaft eine zentrale Rolle zukommt. Mathematik gehört nicht nur weltweit zu den schulischen Kernfächern (Mullis, Martin & Foy, 2008), über mathematische Kompetenz zu verfügen, ist auch eine zentrale Voraussetzung, alltägliche und berufliche Anforderungen bewältigen zu können (Freudenthal, 1983; KMK, 2003). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, auf der Basis der TEDS-M-Daten ein erstes Modell zur Effektivität der Lehrerbildung vorzulegen, in dem das am Ende der Ausbildung von den Lehrkräften erreichte mathematische und mathematikdidaktische Wissen als Kriterium angelegt wird.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2.1 Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I

In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert (1999) werden die Ergebnisse der Mathematiklehrerbildung in TEDS-M berufsbezogen im Hinblick auf zentrale Anforderungen des Mathematikunterrichts der Sekundarstufe I und analytisch im Hinblick auf kognitive und affektiv-motivationale Komponenten ausdifferenziert. Orientiert an etablierten Diskursen der Lehrerforschung (Shulman, 1985; Bromme, 1992) und in Übereinstimmung mit Studien zu praktizierenden Mathematiklehrkräften (Brunner et al., 2006; Baumert & Kunter, 2006) stellen das fachliche, das fachdidaktische und das pädagogische Professionswissen die zentralen kognitiven Komponenten dar (vgl. im Folgenden Döhrmann, Kaiser & Blömeke, 2010).

Von angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I kann erwartet werden, dass sie jene mathematischen Inhaltsgebiete auf einem höheren, reflektierten Niveau beherrschen, die in den Jahrgangsstufen relevant sind, die sie unterrichten werden. Inhaltlich liegt aus den TIMSS-Studien (Mullis et al., 2008) eine elaborierte Bestimmung der Inhaltsgebiete vor, die aus international-vergleichender Perspektive für diese Sekundarstufe I als relevant angesehen werden müssen (vgl. Tatto et al., 2008). In Bezug auf das *mathematische* Wissen können danach vier große Inhaltsbereiche unterschieden werden: Arithmetik, Algebra, Geometrie und Stochastik.

Mit der Bewältigung von fachlichen Anforderungen im Mathematikunterricht sind zudem unterschiedliche kognitive Prozesse verbunden, die in „Wissen abrufen bzw. Fakten kennen“, „Wissen situational anwenden“ sowie „auf einer Wissensbasis argumentieren und beweisen“ differenziert werden können. Mit dieser theoretischen Rahmung wird nicht nur eine systematische Verknüpfung von TEDS-M mit anderen IEA-Studien gewährleistet, sondern es wird auch der Anschluss an kognitionspsychologische Ansätze hergestellt (siehe insbesondere Anderson & Krathwohl, 2001).

Mathematikdidaktisches Wissen kann in Anlehnung an Shulman (1985) in zwei Subdimensionen ausdifferenziert werden: zum einen in ein curriculares und auf die Planung von Unterricht bezogenes Wissen sowie zum anderen in ein auf die unterrichtliche Interaktion bezogenes Wissen (vgl. auch Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Ersteres umfasst vor allem die Fähigkeit, zentrale Themen im Lehrplan zu identifizieren, curriculare Zusammenhänge zu erkennen und herzustellen sowie Lernziele zu formulieren und unterschiedliche Bewertungsmethoden zu kennen (vgl. auch Vollrath, 2001). Interaktionsbezogenem Wissen können insbesondere Analyse- und Diagnosefähigkeiten zugeordnet werden, die zum Interpretieren und Bewerten von Schülerlösungen und -antworten erforderlich sind und ein angemessenes Feedback ermöglichen.

2.2 Individuelle Bedingungsfaktoren

Der fachbezogene Kompetenzerwerb von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I ist vermutlich durch ein komplexes Bündel an Bedingungsfaktoren beeinflusst. In Analogie zur Erforschung kognitiver Schülerleistungen (Creemers & Kyriakides, 2008) können das Geschlecht, der sprachliche Hintergrund und die sozioökonomische Herkunft von Lehrkräften, ihre Schulleistungen sowie motivationale Ausprägungen als *individuelle* Prädiktoren angenommen werden.

In Bezug auf das *Geschlecht* verweisen sozialpsychologische Theorien darauf, dass Mädchen im Entwicklungsprozess mathematikbezogen weniger formelle und informelle Lerngelegenheiten geboten werden, dass sie weniger Unterstützung und Ermutigung erhalten und dass ihre Selbstwirksamkeitsausprägungen ungünstiger ausgeprägt sind als die von Jungen (Kimball, 1989; Henrion, 1997; Brandell, 2008). Dieser Prozess setzt sich möglicherweise in der Lehrerausbildung fort, sodass entsprechend den Auswirkungen auf der Schülerebene Leistungsnachteile im Bereich Mathematik und Mathematikdidaktik für weibliche im Vergleich zu männlichen Lehrkräften zu erwarten sind.

Blömeke und Kaiser (2010) kommen anhand einer Gelegenheitsstichprobe von 849 Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland entsprechend zu dem Ergebnis, dass männliche Lehrkräfte am Ende der Ausbildung über ein höheres mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen verfügen als weibliche Lehrkräfte. Die Leistungsnachteile treten allerdings nur auf, wenn der Ausbildungsgang nicht kontrolliert wird. Der Männeranteil liegt in der stark fachlich geprägten Gymnasialausbildung deutlich höher als in der Grund-, Haupt- und Realschullehrerausbildung, in der weniger fachbezogene Lerngelegenheiten bestehen, wobei in Ersterer bessere mathematische und mathematikdidaktische Leistungen erzielt werden als in Letzterer. Wird der Umfang an Lerngelegenheiten kontrolliert, lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr feststellen (vgl. auch Curdes, Jahnke-Klein, Lohfeld & Pieper-Seier, 2003).

Blömeke, Suhl und Kaiser (2011) replizieren dieses Ergebnis für Deutschland anhand einer repräsentativen Stichprobe für angehende Primarstufenlehrkräfte im letzten Jahr ihrer Ausbildung. In dieser Studie wird anhand von repräsentativen Stichproben

aus 14 weiteren Ländern allerdings deutlich, dass es sich im internationalen Vergleich um ein ungewöhnliches Ergebnis handelt. Für die Mehrheit der untersuchten Länder gilt, dass auch unter Kontrolle des Ausbildungsgangs Leistungsnachteile für weibliche Lehrkräfte bestehen. Insofern stellt sich die Forschungslage uneinheitlich dar.

In Bezug auf den Einfluss des *sprachlichen Hintergrunds* angehender Mathematiklehrkräfte auf die erworbenen professionellen Kompetenzen müssen aus sprachwissenschaftlicher Sicht für Personen, die in ihrer Zweit- oder Drittsprache lernen, Leistungsnachteile im Vergleich zu Personen erwartet werden, die in ihrer Erstsprache lernen (Cummins, 1983; Council of Chief State School Officers, 1990). Die Anforderungen an das Sprachniveau in Schule und Ausbildung sind deutlich höher als zu Hause oder in der Peer-Kommunikation. Entsprechend lassen sich mit ansteigenden Schuljahren kumulative negative Effekte feststellen (Thomas & Collier, 1997), die sich in der Lehrerausbildung möglicherweise fortsetzen.

Empirisch gesehen scheint es in Bezug auf Primarstufenlehrkräfte in vielen Ländern allerdings kaum einen Unterschied zu machen, ob die Lehrkräfte in ihrer Erst- oder einer anderen Sprache ausgebildet wurden (Blömeke et al., 2011). Für Deutschland weicht das Ergebnis jedoch wiederum ab. Primarstufenlehrkräfte mit einem anderen Sprachhintergrund als Deutsch weisen unter Kontrolle des Ausbildungsgangs und der über alle Fächer gemittelten Schulnoten erhebliche Leistungsnachteile auf, die bis zu zwei Dritteln einer Standardabweichung reichen, und zwar sowohl in Mathematik als auch in Mathematikdidaktik (ebd.). In Bezug auf Sekundarstufen-I-Lehrkräfte liegen bisher keine entsprechenden Analysen vor.

Offen ist für diese Zielgruppe der Sekundarstufen-I-Lehrkräfte auch, welche Effekte weiteren wichtigen Hintergrundmerkmalen zugeschrieben werden können. Der *sozio-ökonomische Status* beschreibt unterschiedlich gute Zugänge zu lernrelevanten Ressourcen, die explizit eingesetzt oder implizit wirksam werden können (vgl. Mueller & Parcel, 1981). Das Konstrukt kann über verschiedene Indikatoren erfasst werden, insbesondere über den Bildungshintergrund der Eltern, die zu Hause verfügbaren Ressourcen, den Beruf der Eltern und/oder das elterliche Einkommen (Sirin, 2005; van Ewijk & Sleegers, 2010). Diese Dimensionen bilden unterschiedliche Aspekte sozialer Ungleichheit ab und hängen auf der Schülerebene eng mit Lernergebnissen zusammen. Der Effekt scheint über die Altersstufen, Fachrichtungen und im internationalen Vergleich relativ stabil auszufallen.

In empirischer Hinsicht kann in Bezug auf Lehrkräfte erneut nur auf die Primarstufenlehrerausbildung verwiesen werden, da keine entsprechenden Ergebnisse für die Sekundarstufe I vorliegen. Bei Primarstufenlehrkräften erweist sich der sozio-ökonomische Status, erfasst über den Bildungshintergrund der Eltern, als wenig relevant (Blömeke et al., 2011). Die Autorinnen interpretieren dieses Ergebnis als Folge vielfacher Selektionsschritte bis zum Universitätseintritt.

Positive Beziehungen können für das *Vorwissen* der angehenden Lehrkräfte und ihre am Ausbildungsende erreichte Kompetenz erwartet werden. Vorhandenes Wissen erleichtert die Einpassung neuen Wissens bzw. Umstrukturierungen sowie kognitive Prozesse wie das *Chunking* (Anderson, & Lebière, 1998). Dies gilt für das domänenspezi-

fische, aber auch für das über viele Fächer gemittelte Vorwissen, das eine Nähe zur Intelligenz aufweist. Tatsächlich zeigen empirische Untersuchungen zur Primarstufenlehrerbildung, dass in beiderlei Hinsicht positive Beziehungen bestehen (Blömeke et al., im Druck). Inwieweit dies auch für Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I gilt, ist weitgehend offen. Erste Untersuchungen an einer Gelegenheitsstichprobe in Deutschland haben signifikante Zusammenhänge zwischen Mathematik- und Mathematikdidaktikwissen sowie Vorwissen erbracht (Blömeke et al., 2008).

Das Vorwissen in eine Analyse von Ausbildungseffekten einzubeziehen ist nicht nur *sui generis* geboten, weil direkte Zusammenhänge zu den Ergebnissen der Mathematiklehrerbildung erwartet werden, sondern auch weil es kontrolliert werden muss. Das Vorwissen ist vermutlich bereits selbst durch die übrigen Hintergrundmerkmale beeinflusst, sodass eine Nichtberücksichtigung mit einer Überschätzung des Einflusses anderer Bedingungsfaktoren einherginge (Thomas & Mortimore, 1996; van Ewijk & Sleegers, 2010).

Intrinsische Motivation hat sich in vielen Studien vor allem dann als hochwirksam erwiesen, wenn es um komplexe Lernaufgaben geht, wie sie für die Lehrerbildung angenommen werden können (Singh, Granville & Dika, 2002). Die Anstrengungsbereitschaft ist höher und es wird weniger schnell aufgegeben, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Die Wirkung von extrinsischer Motivation ist dagegen widersprüchlich (Ryan & Deci, 2000). Erwartungsgemäß konnten bei Primarstufenlehrkräften signifikant positive Zusammenhänge zwischen einer intrinsisch-fachbezogenen Berufsmotivation und dem mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen am Ende der Ausbildung festgestellt werden. Eine pädagogisch-altruistische Motivation bleibt dagegen offensichtlich ohne substanzielle Effekte, während extrinsische Motive negative Effekte zeitigen (Blömeke et al., im 2011). Keine Erkenntnisse liegen für Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I vor.

2.3 Institutionelle Bedingungsfaktoren

Den Kern institutioneller Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung stellen die curricular gebotenen Lerngelegenheiten – englisch *Opportunities to Learn* (OTL) – dar (vgl. Tatto et al., 2008). Das Lehrerbildungscurriculum wurde intentional im Hinblick auf das angelegt, was bildungspolitisch bzw. von den Ausbildungsinstitutionen für notwendig gehalten wird, um Mathematiklehrkräften eine erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben zu ermöglichen (McDonnell, 1995). Eine fachbezogene Operationalisierung der Lerngelegenheiten gehört zu den Grundprinzipien der IEA-Tradition (Schmidt, McKnight, Valverde, Houang & Wiley, 1997). OTL werden insofern als Inhaltsgebiete angesehen, genauer als „content of what is being taught, the relative importance given to various aspects of mathematics“ (Travers & Westbury, 1989). In Bezug auf fachbezogene Kompetenzen kann von den folgenden Ausbildungsmerkmalen schlüssig Einfluss auf die erreichte Leistung angenommen werden:

- von den mathematischen Lerngelegenheiten
- von den mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten und
- von den in der Ausbildung eingesetzten Lehrmethoden.

Während die ersten beiden Annahmen kaum der Begründung bedürfen, mag die dritte überraschen. Mit ihr wird das traditionelle OTL-Verständnis der IEA um einen qualitativen Prozessaspekt erweitert, wie es auch in der Schul- und Unterrichtsforschung geschieht. Viele Diskurse über die Lehrerbildung – unter anderem der als wegweisend angesehene Shulmansche Referenzrahmen der *signature pedagogies* (Shulman, 2005) – beruhen auf der Annahme, dass sich die hochschulische Lehre auf die spätere schulische Lehre auswirkt, indem Lehrveranstaltungen ein Modell darstellen (vgl. auch Putnam & Borko, 1997).

Empirisch gesehen deutet sich auf der Basis einer Gelegenheitsstichprobe von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I aus sechs Ländern an, dass Lerngelegenheiten in *Mathematik* für den fachbezogenen Kompetenzerwerb eine herausragende Bedeutung zukommt (Blömeke, Suhl, Kaiser, Felbrich & Schmotz, 2010c). Dieses Ergebnis konnte für Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich repliziert werden (Blömeke et al., 2011) und korrespondiert mit den Erkenntnissen zu praktizierenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I (Brunner et al., 2006). In allen Studien bleibt allerdings offen, wie die verschiedenen institutionellen Ausbildungsmerkmale in Bezug auf

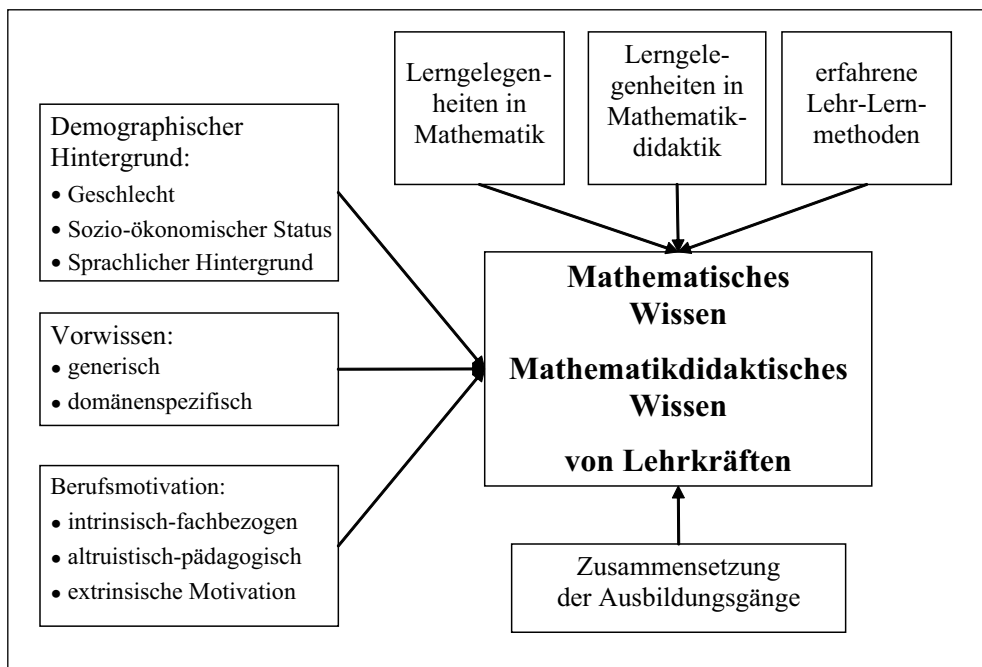


Abb. 1: Individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs in der Mathematiklehrerbildung für die Sekundarstufe I

den Kompetenzerwerb zusammenspielen und wie sie mit individuellen Merkmalen wie z.B. dem Vorwissen zusammenhängen.

In der Schuleffektivitätsforschung wird über die expliziten Merkmale institutioneller Lerngelegenheiten hinaus die implizite Bedeutsamkeit von *Kompositionsmerkmalen* betont. Übertragen auf die Lehrerbildung ist in der Tat denkbar, dass entweder durch offizielle Selektionsmaßnahmen z.B. anhand der kognitiven Eingangsvoraussetzungen zu Beginn der Ausbildung oder durch Selbstselektion unterschiedliche Zusammensetzungen der Lehrerschaften in den Ausbildungsgängen der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen vorhanden sind.

Begrenzt sind allerdings die empirischen Erkenntnisse zu solchen Kompositionseffekte. Unseres Wissens stellt die Untersuchung von Blömeke et al. (2011) zur Wirkung der Eingangsselektivität in der Primarstufenlehrerbildung die bisher einzige Untersuchung dazu dar. In dieser Studie wurde nicht nur deutlich, dass eine nach Schulnoten unterschiedliche Zusammensetzung einen hochsignifikanten *direkten* Effekt auf das mathematische und mathematikdidaktische Wissen der Lehrkräfte hat, sondern es zeigte sich auch, dass die Eingangsselektivität die Wirksamkeit der gebotenen Lerngelegenheiten *vermittelt*. Zur Sekundarstufe I liegt bisher keine vergleichbare Studie vor.

Zusammengefasst enthält das hier zu prüfende Modell zur Effektivität der Mathematiklehrerbildung damit die folgenden individuellen und institutionellen Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs (siehe Abb. 1).

3. Untersuchungsdesign

3.1 Stichproben

Basis von TEDS-M war ein mehrstufiges stratifiziertes Samplingdesign, das in den 15 Ländern, die an der Sekundarstufen-I-Studie teilgenommen haben (siehe Tab. 1), Zufallsziehungen repräsentativer Einheiten auf den Ebenen Ausbildungsinstitutionen und angehende Lehrkräfte mit einer Mathematik-Lehrberechtigung für die Klasse 8 im letzten Jahr ihrer Ausbildung gewährleistete. Die Stichprobenziehungen erfolgten durch das *Data Processing Center* der IEA in Hamburg. Insgesamt sind in TEDS-M 8.185 angehende Sekundarstufen-I-Mathematiklehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung befragt und getestet worden. Kanada musste wegen zu geringer Rücklaufquoten nachträglich aus der Studie ausgeschlossen werden.

In Deutschland wurden die unterschiedlichen Ausbildungstypen, die zu einer Lehrberechtigung für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I führen, als explizites und die Bundesländer als implizites Stratum verwendet. Die Klassifizierung der Ausbildungsgänge in die Typen einer stufenübergreifenden Grund-, Haupt- und ggf. Real-schullehrerbildung bzw. einer reinen Sekundarstufen-I-Ausbildung sowie einer Gymnasial- und ggf. Gesamtschullehrerbildung erfolgte in Absprache mit den Kultusministerien der Länder. Aufgrund der Unterstützung durch die Kultusministerien und der Offenheit der Studienseminare konnten die strengen Kriterien der IEA zur Rück-

Botswana	Chile	Deutschland	Georgien
(Kanada)	Malaysia	Norwegen	Oman
Philippinen	Polen***	Russland	Schweiz*
Singapur	Taiwan	Thailand	USA**

* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen (Kanada) ausgeschlossen

** Hochschulen in staatlicher Trägerschaft

*** grundständige Ausbildungsgänge

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Tab. 1: Länder, die an der Sekundarstufen-I-Studie von TEDS-M teilnahmen

laufquote in Deutschland voll erfüllt werden. Die institutionelle Rücklaufquote betrug 100 Prozent, die Rücklaufquote unter den Lehrkräften 81 Prozent.²

Polen, die Schweiz und die USA haben nicht mit allen Regionen oder Ausbildungsinstitutionen teilgenommen. Die Aussagekraft ihrer Ergebnisse ist dadurch allerdings lediglich regional oder strukturell eingeschränkt. In Chile, Georgien, Polen und den USA (kombinierte Rücklaufquote <75%) sowie in Norwegen (kombinierte Rücklaufquote <60%) gelang es nicht vollständig, die Mindestanforderungen der IEA zu den Rücklaufquoten zu erfüllen. Die entsprechenden Ergebnisse werden daher annotiert berichtet. In Bezug auf die USA ist zudem festzuhalten, dass für rund ein Fünftel der Stichprobe ein gekürztes Instrument eingesetzt worden ist, sodass ein relativ hoher Anteil fehlender Werte zu verzeichnen ist, was ebenfalls gekennzeichnet wird. Besonders schwierig war die Datenerhebung in Norwegen. Basierend auf Verknüpfungen der TEDS-M-Daten mit nationalen Evaluationen (NOKUT, 2006) wird im Interesse einer möglichst repräsentativen Abbildung des Leistungsstandes der kombinierte Wert der vorhandenen norwegischen Teilstichproben als Länderwert berichtet.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Erfassung des fachbezogenen Professionswissens von Lehrkräften

Das in der Mathematiklehrrausbildung erworbene fachbezogene Professionswissen wurde in TEDS-M mit Hilfe standardisierter Leistungstests erfasst, die 76 Mathematik- und 27 Mathematikdidaktik-Items enthielten und die die oben angesprochen Inhaltsgebiete und kognitiven Anforderungen abdeckten. Die mathematischen und mathematikdidaktischen Rohdaten wurden in separaten eindimensionalen Modellen raschskaliert und jeweils auf Mittelwerte von 500 Testpunkten und eine Standardabweichung von 100 transformiert. Für beide Subdimensionen zeigen alle Items eine zufriedenstellende

2 Die Autorinnen bedanken sich herzlich für diese Kooperation, die TEDS-M erst möglich gemacht hat.

bis sehr gute Modellanpassung. Auch die WLE-Reliabilität ist zufriedenstellend bzw. sehr gut (siehe Tab. 2). Für Item-Beispiele und weitere methodische Details siehe Blömeke, Lehmann und Suhl (2010). Ein Satz mit den freigegebenen Items und Kodiermanualen ist erhältlich unter tedsm@staff.hu-berlin.de.

Erfassung der individuellen Bedingungsfaktoren

Der Anteil an Frauen beträgt über die 15 TEDS-M-Teilnahmeländer hinweg gesehen im Mittel 65%, wobei er in Botswana mit 36% am geringsten und in Georgien mit 84% am größten ist.

Konstrukt	# Items	Kodierung und ggf. Beispielitem	Reliabilität
Abhängige Variablen			WLE
Mathematisches Professionswissen	76	0 – 1: falsch – richtig 0 – 1 – 2: falsch – teilweise richtig – richtig	0,91
Mathematikdidaktisches Professionswissen	27	0 – 1: falsch – richtig 0 – 1 – 2: falsch – teilweise richtig – richtig	0,70
Prädiktoren Individualebene			Cronbachs Alpha
Geschlecht	1	0 – 1: weiblich – männlich	---
Sprachlicher Hintergrund	1	0 – 3: nie – immer	---
Bildungshintergrund (ISCED-Level)	1	0 – 6: Grundschule – Promotion	---
Generisches Vorwissen (mittlere Schulleistung)	1	0 – 5: normalerweise unter dem Durchschnitt meines Jahrgangs – der/die Beste meines Jahrgangs	---
Domänenspezifisches Vorwissen (Mathematikurse)	1	0 – 5: niedriger als Jahrgangsstufe 10 – bis zur Jahrgangsstufe 13	---
pädagogisch-altruistische Motivation	4	1 – 4: überhaupt nicht – vollkommen „Ich mag es, mit jungen Menschen zu arbeiten“	0,77
intrinsisch-fachbezogene Motivation	2	1 – 4: überhaupt nicht – vollkommen „Ich liebe Mathematik.“	0,42
extrinsische Motivation	3	1 – 4: überhaupt nicht – vollkommen „Als Lehrer(in) hat man einen sicheren Job“	0,64

Konstrukt	# Items	Kodierung und ggf. Beispielitem	Reliabilität
Prädiktoren TPU-Ebene			
Lerngelegenheiten in Mathematik (Regressionsparameter aus einer 1-faktoriellen Faktorenanalyse mit den 3 Subskalen, Varianzaufklärung: 76%)	4	0 – 1: nein – ja „Analytische Geometrie“	---
	6	0 – 1: nein – ja „Abstrakte Algebra“	---
	5	0 – 1: nein – ja „Mehrdimensionale Analysis“	---
Lerngelegenheiten in Mathematikdidaktik (Regressionsparameter aus einer 1-faktoriellen Faktorenanalyse mit den 3 Subskalen, Varianzaufklärung: 70%)	3	0 – 1: nein – ja „Entwicklung von mathematischem Denken und Fähigkeiten“	---
	5	0 – 1: nein – ja „Entwicklung von Unterrichtsplänen“	---
Erfahrene Lehr-Lernmethoden	4	1 – 4: niemals – immer „Unterrichtsbeispiele analysieren (z.B. Filme, Videoaufzeichnungen, Unterrichtstranskripte)“	0,83

Tab. 2: Operationalisierung der Konstrukte

In Analogie zu den TIMSS-Studien wird der sprachliche Hintergrund über die Häufigkeit der zu Hause gesprochenen Ausbildungssprache (in Deutschland also Deutsch, auf den Philippinen dagegen z.B. Englisch) erfasst. Die 15 Länder zerfallen dabei in drei Gruppen. Auf der einen Seite finden sich Botswana, die Philippinen und Malaysia, wo mehr als 90% der angehenden Mathematiklehrkräfte zu Hause selten oder nie die offizielle Ausbildungssprache verwenden, sowie Singapur, Taiwan, Thailand und der Oman, wo dies immerhin noch für rund 70 bis 30% gilt. In den übrigen acht Ländern verwenden dagegen maximal 8% der Lehrkräfte die Ausbildungssprache selten oder nie zu Hause.

Als Indikator des sozioökonomischen Status⁷ wird der elterliche Bildungshintergrund eingesetzt. Dieser wurde separat für Mutter und Vater erfasst und anschließend in einer Variablen zusammengeführt, die das höchste Bildungsniveau anzeigt. Im Mittel der 15 TEDS-M-Länder weist von gut 40% der angehenden Mathematiklehrkräfte mindestens ein Elternteil ein Universitätsstudium oder sogar eine Promotion auf, wobei die Spannweite von 7% in Botswana bis zu 58% in den USA reicht.

Als fächerübergreifender (generischer) Indikator für das Vorwissen wird die Einordnung der eigenen mittleren Schulleistung in die Rangreihe der Jahrgangsstufe verwendet. Auch wenn dies nur als grobe Annäherung angesehen werden kann, unterscheiden sich die Schulsysteme zu stark, um ein numerisches Maß wie beispielsweise die Abitur-

note in Deutschland verwenden zu können. Im Mittel der 15 Länder berichten 56% der angehenden Mathematiklehrkräfte unter den Besten oder sogar der/die Beste ihres Jahrgangs gewesen zu sein. Dabei war der Anteil auf den Philippinen mit 33% am geringsten und im Oman mit 94% am höchsten.

Das domänenspezifische Vorwissen wird über das Schuljahr erfasst, bis zu dem Mathematik belegt worden ist. Über die TEDS-M-Länder hinweg gesehen geben 67% der Sekundarstufen-I-Lehrkräfte an, Mathematik mindestens bis zur Jahrgangsstufe 12 belegt zu haben. Die Spannweite reicht von 0% in Russland, wo die Hochschulzugangsberechtigung bereits nach 11 Schuljahren erreicht wird, bis zu 100% in Polen, wo Mathematik bis zur Jahrgangsstufe 12 ein Pflichtfach ist.

Die Berufsmotivation wird in Anlehnung an die Lehrerforschung in den Subdimensionen pädagogisch-altruistische, intrinsisch-fachbezogene und extrinsische Motive erhoben (vgl. Watt & Richardson, 2007). Über die 15 TEDS-M-Teilnahmeländer hinweg stimmten die Mathematiklehrkräfte im Durchschnitt pädagogischen Motiven ($M = 3,0$, $SD = 0,72$) am stärksten zu, während sie fachbezogenen Motiven neutral gegenüberstanden ($M = 2,6$, $SD = 0,78$). In Russland waren Erstere relativ niedrig ($M = 2,3$, $SD = 0,67$), in den USA relativ hoch ausgeprägt ($M = 3,4$, $SD = 0,49$). Fachbezogene Motive waren dagegen in Chile besonders niedrig ($M = 1,9$, $SD = 0,73$) und im Oman hoch ausgeprägt ($M = 3,25$, $SD = 0,71$). Extrinsische Berufsmotive wurden im Mittel eher abgelehnt ($M = 2,1$, $SD = 0,70$), besonders deutlich in Polen ($M = 1,6$, $SD = 0,52$). In Thailand findet sich dagegen eine leichte Zustimmung ($M = 2,8$, $SD = 0,63$). Während die Pädagogik- und Extrinsik-Skalen zufriedenstellende Reliabilitätswerte zeigen, lässt die Reliabilität der nur aus zwei Items bestehenden fachbezogenen Skala zu wünschen übrig. Sie wird dennoch als Skala und nicht über die Einzel-Items einbezogen, um eine Konsistenz zu den Analysen zur Primarstufenlehrausbildung zu wahren, wo die Reliabilität höher ausfiel. Auf Konsequenzen wird in der Diskussion eingegangen.

Erfassung der institutionellen Bedingungsfaktoren

Die eingesetzten Maße zur Erfassung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lerngelegenheiten (OTL) bilden zentrale Inhalte der Mathematiklehrausbildung ab. Im Zuge der Pilotierungen und Feldtests wurden die Items wiederholt explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen sowie Raschskalierungen unterzogen. Ziel war, jenes Set an OTL-Indizes zu identifizieren, das sowohl sparsam aufgebaut war als auch eine gute Modellanpassung zeigte. Die Angaben wurden auf Individualebene über Selbstangaben der Lehrkräfte erhoben und für die vorliegende Studie auf der Ebene der Ausbildungsgänge aggregiert.

Der OTL-Index für Mathematik basiert auf den Angaben der Lehrkräfte, wieviele sie geometrische, arithmetische und algebraische sowie funktionenbezogene Inhalte in ihrer Ausbildung belegt haben ($M = 0$, $SD = 1$). Die Varianzaufklärung durch den gebildeten Index ist ebenfalls gut. Die wenigsten mathematischen Lerngelegenheiten wurden in Chile geboten ($M = -0,90$, $SD = 0,64$) geboten, die meisten in Russland ($M = 1,04$, $SD = 0,29$).

Die Erfassung der mathematikdidaktischen Ausbildungsinhalte erfolgte vergleichbar über die Schlüsselgebiete der Disziplin (mathematikdidaktische Grundlagen) und die typischerweise in der Lehrerausbildung vorhandenen anforderungsbezogenen Inhalte. Die Varianzaufklärung durch den Index kann als zufriedenstellend betrachtet werden. Die wenigsten mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten wurden den Selbstberichten zufolge in Deutschland geboten ($M = -,85$, $SD = 1,05$) geboten, die meisten in Russland ($M = 0,48$, $SD = 0,78$).

Die Erfassung der in der Ausbildung erfahrenen Lehr-Lernmethoden erfolgte mit Hilfe von Likert-Skalen. Vier Items fokussieren auf forschendes Lernen, und zwar sowohl in Form der Rezeption von Forschungsarbeiten aus der Pädagogik, Fachdidaktik und Mathematik als auch in Form eigener kleiner Forschungsvorhaben. Die Items wurden zu einer Skala mit guter Reliabilität zusammengefasst. Die angehenden Mathematiklehrkräfte aus Deutschland geben den geringsten Umfang entsprechender Lehr-Lernmethoden an ($M = 1,82$, $SD = 0,64$), während in den USA am stärksten entsprechende Erfahrungen gemacht wurden ($M = 2,83$, $SD = 0,75$).

3.3 Datenanalysen

Im Rahmen des Sampling-Designs von TEDS-M wurden in allen Teilnahmeländern zunächst zufällig die Ausbildungsinstitutionen gezogen. In diesen wurden alle Ausbildungsgänge berücksichtigt, die auf einen Einsatz in der Klasse 8 vorbereiten. Innerhalb der Ausbildungsgänge erfolgte aus der vorhandenen Zielpopulation der angehenden Mathematiklehrkräfte im letzten Jahr ihrer Ausbildung eine weitere Zufallsziehung. Wir haben es also mit einer Individualebene (Mathematiklehrkräfte), einer institutionellen Ebene (Ausbildungsgänge innerhalb der gezogenen Ausbildungsinstitutionen: *teacher preparation units*, TPU) und einer Systemebene (TEDS-M-Teilnahmeländer) zu tun. Nur wenn diese Clusterstruktur explizit modelliert wird, ist es möglich, die Standardfehler der Parameter korrekt zu schätzen (Hox, 2002). Zudem bieten Mehrebenenanalysen den für den vorliegenden Beitrag wichtigen Vorteil, dass auf allen Analyseebenen Prädiktoren eingeführt werden können.

Im ersten Schritt wird der Zusammenhang der acht aus dem Forschungsstand abgeleiteten Hintergrundmerkmale mit dem in der Ausbildung erworbenen mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen geprüft. Zentrierungen dieser Merkmale erfolgen jeweils um den Gruppen-Mittelwert der nächsthöheren Ebene (TPUs), um reine Individualeffekte unabhängig von der mittleren Ausprägung der Indikatoren auf TPU- oder Länderebene zu erhalten. Im nächsten Schritt werden die Effekte der OTL-Variablen auf die Ergebnisse der Mathematiklehrerausbildung untersucht. Auch diese werden zentriert um den Gruppen-Mittelwert der nächsthöheren Ebene (Länder) eingeführt. In diesen Modellen werden die individuellen Merkmale jeweils kontrolliert, indem sie zentriert um den Gesamtmittelwert mit eingeführt werden.

Alle internationalen Vergleichsstudien stehen vor der Entscheidung, ob die von ihnen untersuchten Fragestellungen über die Teilnahmeländer hinweg bearbeitet werden sollen mit dem Ziel, durchschnittliche Effekte zu ermitteln und so ein Globalmodell aufzustellen, oder ob die Fragen innerhalb der einzelnen Länder untersucht werden mit dem Ziel, kulturelle Unterschiede besser abbilden zu können (vgl. z.B. Comber & Keeves, 1973; Heyneman & Loxley, 1982; Ilie & Lietz, 2010). In diesem Zwiespalt steht auch der vorliegende Beitrag. Um seinen Rahmen nicht zu sprengen, erfolgt eine Betrachtung über die 15 TEDS-M-Länder hinweg. In späteren Analysen sollte diese aber um Ländermodelle ergänzt werden.

Zum Ausgleich unterschiedlicher Rücklaufquoten werden in allen Analysen Individual- und TPU-Gewichte verwendet, sodass die Parameterschätzungen robuste Populationswerte darstellen. Ausbildungsgänge, die in einer Institution weniger als 4 Lehrkräfte im letzten Jahr ihrer Ausbildung enthalten, wurden von den Analysen ausgeschlossen, um stabile Schätzungen zu erhalten. Dieser Schritt reduzierte die Stichprobe auf 8.104 Mathematiklehrkräfte (99,0%), die sich auf 366 TPUs in 15 Ländern verteilen. Bei der Schätzung von deskriptiven Mittelwerten wird für eine unverzerrte Ermittlung der Standardfehler die Replikationsmethode nach Fay (1989) angewendet, bei der zufällig so genannte *Balanced Repeated Replication* (BRR)-Zonen stratifizierter Untersuchungseinheiten gebildet werden. Dieses Vorgehen kann als konservativ eingeschätzt werden, sodass festgestellte Unterschiede zwischen Ländern als hochbelastbar angesehen werden können.

Die auf der TPU-Ebene analysierten Ausbildungsmerkmale wurden auf Individual-ebene erhoben und durch Mittelwertbildung aggregiert. Geprüft werden muss, inwieweit dieses Vorgehen angemessen ist (McGraw & Wong, 1996). Hierfür wird zum einen der konsensbasierte Index $r_{wg(J)}$ berechnet, der die Übereinstimmung der Angaben innerhalb der Gruppen angibt und nach James (1982) mindestens einen mittleren Wert von 0,60, nach Chen, Mathieu und Bliese (2004) besser von 0,70 erreichen muss. Darüber hinaus wird unter Reliabilitäts Gesichtspunkten über die Gruppen hinweg der Index ICC(k) nach der Spearman-Brown-Formel bestimmt, für den ähnliche Vorgaben vorliegen (Bliese, 2000).

	ICC(K)	ICC(K) Spannweite	$r_{wg(J)}$	$r_{wg(J)}$ Spannweite
OTL in Mathematik	0,88	(0,46-0,99)	0,94	(0,86-0,99)
OTL in Mathematikdidaktik	0,80	(0,43-0,97)	0,85	(0,78-0,91)
Lehrmethoden	0,74	(0,17-0,95)	0,69	(0,53-0,79)
Eingangsselektivität	0,78	(0,51-0,97)	0,63	(0,45-0,83)

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Tab. 3: Reliabilität und Übereinstimmung der OTL- und Kompositionsangaben angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I

Auf der Basis des in Tabelle 3 dokumentierten ICC(K)-Index' kann festgehalten werden, dass alle vier Variablen im Mittel stabil genug sind, um über die TPUs hinweg in den TEDS-M-Ländern als aggregierte Merkmale verwendet werden zu können (LeBreton & Senter, 2010). Nur die Methodenskala wirft in drei Ländern – in Georgien, dem Oman und Singapur – Fragen auf, wo sie eine Reliabilität aufweist, die unter 0,50 liegt. Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Auf der Basis des $r_{wg(J)}$ -Index lässt sich schlussfolgern, dass die gruppeninterne Übereinstimmung bezüglich der OTL-Variablen zufriedenstellend ist. Die selbstberichtete Schulleistung liegt zwar nur auf moderatem Übereinstimmungsniveau (siehe zu dieser Klassifizierung auch LeBreton & Senter, 2010), allerdings ist die Reliabilität hoch. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass trotz Mängeln in der Übereinstimmung innerhalb der Gruppen, weil Institutionen ihre Ausbildungsplätze beispielsweise mangels Nachfrage mit einem breiten Spektrum an Kandidatinnen und Kandidaten auffüllen, die Konsistenz über die Gruppen hinweg gewahrt ist. Zudem liegt der Wert noch über der von James (1982) geforderten Grenze.

Eine wichtige Entscheidung betrifft die Frage, inwieweit die auf der TPU-Ebene eingeführten Variablen auf der Individualebene mitgeführt werden müssen. In Studien zu Kompositionseffekten muss dies erfolgen, um Überschätzungen ihrer Wirkungen zu vermeiden (Snijders & Bosker, 1999). Entsprechend sind wir in Bezug auf die selbstberichtete mittlere Schulleistung vorgegangen. Anders liegt der Fall in Bezug auf die OTL-Variablen. Hier handelt es sich um echte Kontextvariablen, die lediglich aus Praktikabilitätsgründen auf Individualebene erhoben wurden. Sie werden daher nur auf der Aggregatebene eingeführt.

Mit der Entscheidung, zwei Kriterien der Ausbildungseffektivität zu untersuchen, nämlich mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen, wird das Risiko eines „mono-operation bias“ (de Maeyer, van den Bergh, Rymenans & van Petegem, 2010) verringert und die Validität der Untersuchung erhöht. Gleichzeitig besteht aber das Risiko eines erhöhten Typ-1-Fehlers (Hox, 2002), also falsch-positiver Ergebnisse aufgrund der Korrelation der beiden abhängigen Variablen. Die Spannweite liegt zwischen $r = 0.18$ in Botswana und $r = 0,70$ in Deutschland (Blömeke, Suhl, Kaiser, Felbrich & Schmotz, 2010). Ein multivariates Mehrebenenmodell könnte dieses Problem auffangen, lässt sich in unserem Falle aber nicht umsetzen, da bereits drei Ebenen vorliegen und das Hinzufügen einer weiteren Ebene mit instabilen Ergebnissen verbunden wäre. Generell haben sich Vier-Ebene-Modelle zudem als kaum noch interpretierbar erwiesen. Da das Risiko, bedeutsame Effekte zu übersehen, zudem offensichtlich eher gering ist (de Maeyer et al., 2010), schätzen wir jeweils getrennte Modelle für das mathematische und das mathematikdidaktische Wissen und diskutieren mögliche Probleme am Ende des Beitrags. Alle Analysen erfolgen mit HLM für Windows in der Version 6.08.

4. Ergebnisse

4.1 Varianz im mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen

Dem unkonditionierten Modell lässt sich entnehmen, dass fast die Hälfte bzw. fast ein Drittel der Varianz in den Ergebnissen der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I zwischen den TEDS-M-Teilnahmeländern auftritt (siehe die Fußnoten unter

Mathematisches Wissen		Mathematikdidaktisches Wissen	
Land	M (S.E.)	Land	M (S.E.)
Taiwan	667 (3,9)	Taiwan	649 (5,2)
Russland	594 (12,8)	Russland	566 (10,1)
Singapur	570 (2,8)	Singapur	553 (4,7)
Polen ^{***, 1}	540 (3,1)	Schweiz [*]	549 (5,9)
Schweiz [*]	531 (3,7)	Deutschland	540 (5,1)
Deutschland	519 (3,6)	Polen ^{***, 1}	524 (4,2)
USA ^{**, 1, 3}	505 (9,7)	USA ^{**, 1, 3}	502 (8,7)
International	500 (1,5)	International	500 (1,6)
Malaysia	493 (2,4)	Thailand	476 (2,5)
Thailand	479 (1,6)	Oman	474 (3,8)
Oman	472 (2,4)	Malaysia	472 (3,3)
Norwegen ^{2, n}	444 (2,3)	Norwegen ^{2, n}	463 (3,4)
Philippinen	442 (4,6)	Philippinen	450 (4,7)
Botswana	441 (5,3)	Georgien ¹	443 (9,6)
Georgien ¹	424 (8,9)	Botswana	425 (8,2)
Chile ¹	354 (2,5)	Chile ¹	394 (3,8)
IEA: Teacher Education and Development Study		© TEDS-M Germany	

* Pädagogische Hochschulen in den deutschsprachigen Kantonen

1 kombinierte Rücklaufquote < 75%

** Hochschulen in staatlicher Trägerschaft

2 kombinierte Rücklaufquote < 60%

*** grundständige Ausbildungsgänge

3 substanzieller Anteil fehlender Werte

n Stichprobe entspricht nur teilweise der TEDS-M-Definition

Tab. 4: Mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte (Mittelwerte und Standardfehler)

Tab. 5 und 6). Dieser hohe Anteil spiegelt sich in den Mittelwertunterschieden wider (siehe Tab. 4). Substanzielle Varianzanteile entfallen aber auch auf die Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen innerhalb der Länder.

4.2 Individuelle Bedingungsfaktoren fachbezogener Leistungen

Über alle TEDS-M-Länder hinweg weisen nur zwei Merkmale einen signifikanten Einfluss auf das mathematische und mathematikdidaktische Wissen am Ende der Ausbildung auf, wenn die übrigen Persönlichkeitsmerkmale kontrolliert werden: die mittleren Schulnoten und die fachbezogene Berufsmotivation (siehe Tab. 5 und 6). Für diese beiden Merkmale waren substanzielle Zusammenhänge auch erwartet worden. Berichten angehende Lehrkräfte eine höhere mittlere Schulleistung, weisen sie sowohl in Mathematik als auch in Mathematikdidaktik bessere Testleistungen auf. Auch die fachbezogene Berufsmotivation geht positiv mit den Testleistungen einher. Allerdings sinkt bei beiden Kriterien der Effekt der Schulnoten leicht, sobald die Berufsmotive kontrolliert werden, was als Indiz für deren vermittelnde Wirkung gedeutet werden kann.

Individuelle Merkmale	M1 <i>b</i> (SE)	M2 <i>b</i> (SE)	M3 <i>b</i> (SE)	M4 <i>b</i> (SE)	M5 <i>b</i> (SE)	M6 <i>b</i> (SE)	M7 <i>b</i> (SE)	M8 <i>b</i> (SE)	M9 <i>b</i> (SE)	M10 <i>b</i> (SE)
Geschlecht	ns					ns				ns
Sprachlicher Hintergrund		3,3* (1,4)				ns				ns
Bildungshintergrund			ns			ns				ns
Schulnoten				8,0*** (1,1)		9,1*** (1,0)				7,4*** (1,0)
Mathematik-Schuljahre					ns	ns				ns
Pädagog. Motivation							ns			ns
Fachliche Motivation								8,9*** (1,6)		8,3*** (1,7)
Extrinsische Motivation									ns	ns

Varianzkomponenten im unkonditionierten Modell: Land 44,4%, Ausbildungsgang (TPU) 17,9%, Lehrkraft 37,7%
ns: nicht signifikant, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
IEA: Teacher Education and Development Study © TEDS-M Germany.

Tab. 5: Drei-Ebenen-Modell zum Einfluss individueller Hintergrundmerkmale auf das mathematische Wissen angehender Sekundarstufe-I-Lehrkräfte

Individuelle Merkmale	M1 <i>b</i> (SE)	M2 <i>b</i> (SE)	M3 <i>b</i> (SE)	M4 <i>b</i> (SE)	M5 <i>b</i> (SE)	M6 <i>b</i> (SE)	M7 <i>b</i> (SE)	M8 <i>b</i> (SE)	M9 <i>b</i> (SE)	M10 <i>b</i> (SE)
Geschlecht	ns					ns				ns
Sprachlicher Hintergrund		ns				ns				ns
Bildungshintergrund			ns			ns				ns
Schulnoten				6,6*** (1,6)		7,7*** (1,2)				6,3*** (1,9)
Mathematik-Schuljahre					ns	ns				ns
Pädagog. Motivation							ns			ns
Fachliche Motivation								4,3** (1,3)		6,2*** (2,9)
Extrinsische Motivation									-3,6* (1,7)	ns

Varianzkomponenten im unconditionierten Modell: Land 31,4%, Ausbildungsgang (TPU) 11,7%, Lehrkraft 56,9%

ns: nicht signifikant, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Tab. 6: *Drei-Ebenen-Modell zum Einfluss individueller Persönlichkeitsmerkmale auf das mathematikdidaktische Wissen angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte*

Anders als der generische Indikator der mittleren Schulleistung bleibt überraschenderweise die Anzahl der Schuljahre, in denen Mathematik belegt wurde, trotz ihrer Domänenspezifik ohne Auswirkung auf die Ergebnisse der Mathematiklehrausbildung. Dies gilt nicht nur, wie in der früheren MT21-Studie (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008), für das mathematikdidaktische Wissen, sondern auch für das mathematische Wissen. Allerdings muss hier im Auge behalten werden, dass die Varianz dieses Indikators zwar über alle Länder hinweg gesehen hoch ist, innerhalb der Länder vielfach aber nicht.

Wie sich in anderen Untersuchungen bereits angedeutet hatte, lassen sich für pädagogische und extrinsische Motive sowie für das Geschlecht, den sprachlichen und den Bildungshintergrund keine signifikanten Zusammenhänge zum mathematischen oder mathematikdidaktischen Wissen der Lehrkräfte feststellen, wenn die übrigen Merkmale kontrolliert werden.

4.3 Institutionelle Bedingungsfaktoren fachbezogener Leistungen

Von den untersuchten Ausbildungsmerkmalen erweisen sich die Lerngelegenheiten in Mathematik als hochrelevant. Angehende Lehrkräfte eines Ausbildungsganges, in dem

umfangreichere Inhalte wahrgenommen werden konnten, erreichen sowohl in Mathematik als auch in Mathematikdidaktik deutlich bessere Testleistungen (siehe Tab. 7 und 8). Auch der Anteil an Varianz zwischen den Ausbildungsgängen, der innerhalb der 15 TEDS-M-Länder durch dieses Merkmal erklärt werden kann, ist bedeutsam. Dieses Ergebnis stimmt sowohl mit den MT21-Ergebnissen als auch mit den Erkenntnissen aus der TEDS-M-Primarstufenstudie überein.

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
Individuelle Merkmale							
Geschlecht	11,7* (6,0)	11,1* (5,6)	ns	11,7* (5,9)	11,1* (5,6)	11,6* (5,8)	11,0* (5,5)
Sprachlicher Hintergrund	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Bildungshintergrund	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Schulnoten	7,7*** (1,0)	7,9*** (1,0)	7,7*** (1,0)	7,7*** (1,0)	7,9*** (1,0)	7,3*** (1,1)	7,5*** (1,0)
Mathematik-Schuljahre	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Pädagogische Motivation	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fachliche Motivation	8,8*** (2,0)	8,2*** (1,7)	8,8*** (2,0)	8,8*** (2,0)	8,2*** (1,7)	8,7*** (2,0)	8,2*** (1,7)
Extrinsische Motivation	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Ausbildungsmerkmale							
OTL in Mathematik		46,0*** (3,8)			45,7*** (4,1)		42,4*** (4,4)
OTL in Mathedidaktik			ns		ns		ns
Lehrmethoden				ns	ns		ns
Eingangselektivität						34,7*** (8,5)	26,6*** (6,9)
<i>R</i> ²	20,8%	38,4%	22,5%	20,7%	39,9%	27,0%	43,0%

*R*²: Anteil an Varianz zwischen den Ausbildungsgängen, der durch das jeweilige Modell erklärt wird.
ns: nicht signifikant, * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001
IEA: Teacher Education and Development Study © TEDS-M Germany.

Tab. 7: Drei-Ebenen-Modell zum Einfluss von Ausbildungsmerkmalen auf das mathematische Wissen angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte (unter Kontrolle individueller Merkmale)

Erneut in Übereinstimmung mit den MT21-Ergebnissen, kommt weder den mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten noch den erlebten Lehrmethoden signifikante Vorhersagekraft zu. Dies gilt für das mathematische *und* für das mathematikdidaktische Wissen. Entsprechend gering ist die Varianzaufklärung durch diese Merkmale. In Bezug auf die Lerngelegenheiten in Mathematikdidaktik ist allerdings zu beachten, dass diese in etwa der Hälfte der Länder stark mit den Lerngelegenheiten in Mathematik korrelieren. Allerdings sollte zumindest ein Effekt sichtbar werden, wenn das Merkmal allein eingeführt wird.

	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6
	<i>b (SE)</i>	<i>b (SE)</i>	<i>b (SE)</i>	<i>b (SE)</i>	<i>b (SE)</i>	<i>b (SE)</i>	<i>b (SE)</i>
Individuelle Merkmale							
Geschlecht	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Sprachlicher Hintergrund	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Bildungshintergrund	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Schulnoten	6,9*** (1,9)	7,0*** (1,7)	6,9*** (1,9)	6,9*** (1,9)	7,0*** (1,7)	6,3*** (2,0)	6,5*** (1,9)
Mathematik-Schuljahre	4,4* (2,2)	ns	4,4* (2,1)	4,4* (2,1)	ns	ns	ns
Pädagogische Motivation	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Fachliche Motivation	7,1* (3,4)	6,2* (2,8)	7,3* (3,4)	7,1* (3,4)	6,3* (2,8)	6,9* (3,4)	6,3* (2,8)
Extrinsische Motivation	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Ausbildungsmerkmale							
OTL in Mathematik		37,5*** (3,6)			38,2*** (4,2)		35,3*** (4,7)
OTL in Mathematikdidaktik			ns		ns		ns
Lehrmethoden				ns	ns		ns
Eingangselektivität						27,6*** (8,8)	20,4** (7,9)
<i>R</i> ²	16,9%	32,3%	19,3%	17,8%	35,2%	22,4%	37,5%

*R*²: Anteil an Varianz zwischen den Ausbildungsgängen, der durch das jeweilige Modell erklärt wird.
ns: nicht signifikant, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Tab. 8: *Drei-Ebenen-Modell zum Einfluss von Ausbildungsmerkmalen auf das mathematikdidaktische Wissen angehender Sekundarstufen-I-Lehrkräfte (unter Kontrolle individueller Merkmale)*

4.4 Zur Rolle der Eingangsselektivität

und Bildungshintergrund der Eltern noch dem mathematikspezifischen Vorwissen oder der pädagogischen und extrinsischen Berufsmotivation signifikant Bedeutung für die erzielten Lernergebnisse zu. Auch für die Lerngelegenheiten in Mathematikdidaktik und die erfahrenen Lehrmethoden lässt sich keine Vorhersagekraft in Bezug auf das erreichte fachbezogene Professionswissen nachweisen.

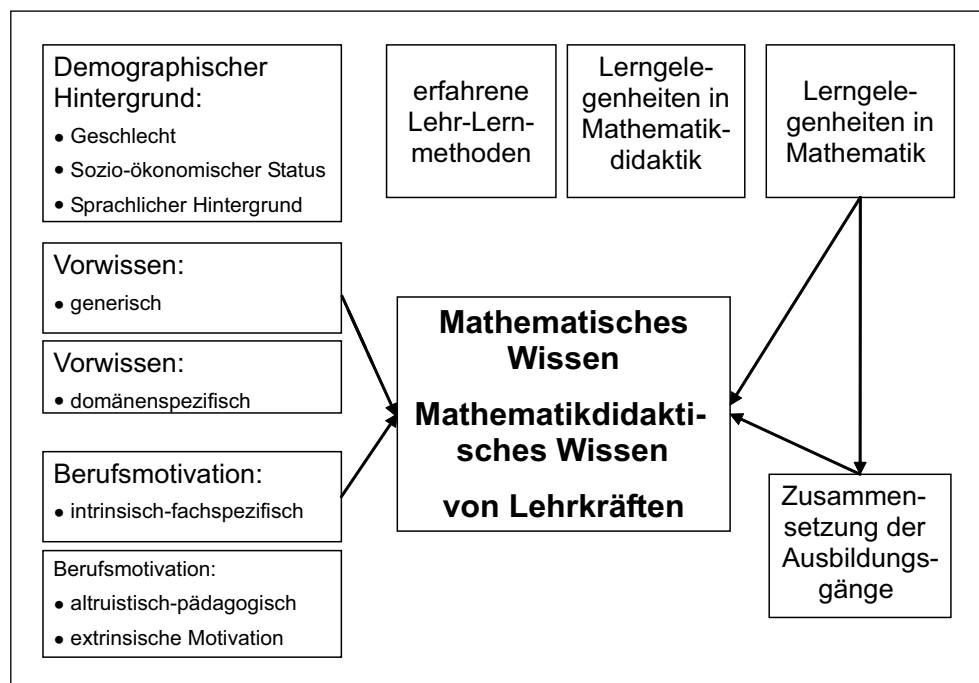


Abb. 2: Globalmodell der Effektivität der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I auf der Basis der TEDS-M-Ergebnisse

Überraschend sind die fehlenden Zusammenhänge von Geschlecht und mathematischem Vorwissen zum Ergebnis der Mathematiklehrerausbildung, auch wenn entsprechende Indizien aus der MT21-Studie vorlagen. Anders als im Falle der Primarstufenlehrkräfte werden diese Merkmale bei Sekundarstufen-I-Lehrkräften offensichtlich wirksam, wenn es um die *Wahl* der Ausbildungsgänge geht, aber nicht mehr *innerhalb* dieser. Männer und Personen mit einer umfangreicheren schulischen Ausbildung in Mathematik entscheiden sich häufiger für Lehrämter mit hohen fachbezogenen Anteilen als Frauen bzw. Personen mit weniger Mathematik-Schuljahren. Möglicherweise haben Frauen geringeres Vertrauen in ihre mathematische Leistungsfähigkeit, da Mathematik traditionell eher als eine dem männlichen Geschlecht zugeordnete Domäne angesehen wird. Der Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufen-I-Lehrkräften kann sicher auf den Unterschied in den fachbezogenen Anforderungen zurückgeführt werden.

Der für die Sekundarstufe I – wie zuvor bereits für die Primarstufe – ausbleibende Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Bildungshintergrund der Eltern zum mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen der Lehrkräfte unterscheidet sich deutlich von Analysen zu Schülerleistungen. Auch wenn sich bei Lehrkräften noch eine relativ breite Varianz in diesen beiden Merkmalen finden lässt, sorgen die zahlreichen Selektionsschritte bis zum Eintritt in eine universitäre Ausbildung offensichtlich dafür, dass große Gruppen angehender Lehrkräfte eine bestimmte Schwelle überschreiten, ab der ihnen hinreichend Zugang zu lernrelevanten Ressourcen wie zum Beispiel zu Einkommen oder Bildungsstand zur Verfügung stehen.

Diskutiert werden muss der fehlende Zusammenhang von mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten zu den Leistungen am Ende der Lehrerausbildung, der frühere Ergebnisse der MT21-Studie mit repräsentativen Stichproben und im internationalen Vergleich repliziert. Bei der Beurteilung dieses Befundes sind zahlreiche Aspekte zu berücksichtigen. In beiden Studien wurden dieselben OTL-Maße eingesetzt. Diese liegen in Mathematikdidaktik auf einem anderen Abstraktionsgrad als die abhängige Variable, die handlungsnah und kompetenzorientiert – auf die erfolgreiche Bewältigung konkreter beruflicher Aufgaben ausgerichtet – erfasst wurde. Die OTL-Maße in Form der Zahl belegter Inhalte sind dagegen breit angelegt, um die gesamte mathematikdidaktische Ausbildung abdecken zu können.

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass prioritäres Ziel des vorliegenden Beitrags die Aufstellung eines Globalmodells über die 15 TEDS-M-Teilnahmeländer hinweg war. Gerade die mathematikdidaktischen OTL-Maße weisen aber starke differenzielle Effekte zwischen den Ländern auf, was angesichts unterschiedlicher Bildungstraditionen nicht verwundern kann. Dabei variiert nicht nur der absolute *Umfang* an Mathematikdidaktik in der Lehrerausbildung, sondern auch der Zusammenhang der Lerngelegenheiten mit den am Ende erreichten Lernergebnissen. Diese Variation konnte im vorliegenden Modell nicht abgebildet werden, da für ein Random-Slope-Modell zu wenige Länder in der Stichprobe enthalten sind. Hier bietet es sich an, in weiterführenden Analysen länderweise Zwei-Ebenen-Modelle zu schätzen.

Schließlich sei angemerkt, dass der TEDS-M-Test zwar in erheblichem Maße von Vorarbeiten in Studien zur Erfassung der professionellen Kompetenz angehender und praktizierender Mathematiklehrkräfte profitiert hat (Blömeke et al., 2008; Hill, Loewenberg Ball & Schilling, 2008), dass der mathematikdidaktische Sekundarstufen-I-Test – anders als der Primarstufentest – dennoch vergleichsweise mathematik-affin angelegt war. Die in einigen Ländern hohe Interkorrelation von mathematischem und mathematikdidaktischem Wissen ist ein Indiz dafür, dass es vermutlich zum Teil möglich war, die Didaktik-Items mit Mathematikwissen zu lösen. Hier stellt sich für Folgeanalysen die Aufgabe, jenes Set an Items zu identifizieren, das die didaktische Perspektive stärker repräsentiert.

In Bezug auf den Kompositionseffekt ist festzuhalten, dass der Eingangsselektivität in Form der mittleren Schulnote und den mathematischen Lerngelegenheiten unabhängig voneinander ein sehr bedeutsamer Einfluss auf das am Ende der Ausbildung erreichte mathematische und mathematikdidaktische Wissen zukommt.

Bevor Schlussfolgerungen gezogen werden, sollen einige methodische Grenzen der vorliegenden Studie thematisiert werden. Zum einen handelt es sich um eine Querschnittsstudie, der zudem präzise Indikatoren des Wissensniveaus zu Beginn der Ausbildung fehlen. Um weitreichende Schlüsse zu ziehen, wäre eine echte Längsschnittstudie nötig. Zum anderen wurde bereits darauf hingewiesen, dass wir einen sogenannten „one size fits all approach“ (van Ewijk & Sleegers, 2010) gewählt haben, in dem die Parameter für alle Länder gleichgesetzt wurden. Kulturelle Variationen blieben so verdeckt. Und schließlich ist anzumerken, dass aus den zahlreichen Kriterien professioneller Lehrerkompetenzen hier nur zwei kognitive fachbezogene Subdimensionen herangezogen wurden. Sowohl das pädagogische Wissen blieb unberücksichtigt (hierzu siehe König, Blömeke, Paine, Schmidt & Hsieh, 2011) als auch die Überzeugungen der Lehrkräfte, denen wichtige Funktionen in Bezug auf die Anwendung vorhandenen Wissens in unterrichtlichen Situationen zukommen.

In Ergänzung zu diesen grundsätzlichen Modellierungsfragen gilt es auf die Begrenzung der Skala zur fachbezogenen Berufsmotivation einzugehen. Deren Reliabilität war deutlich zu niedrig, sodass von einer noch höheren Bedeutsamkeit ausgegangen werden kann, als sich hier bereits andeutete. Denkbar ist allerdings auch, dass nur eines der beiden Items der Skala für den festgestellten Zusammenhang verantwortlich ist. Hier stehen Detailanalysen aus.

Mit diesem Beitrag wurde in Analogie zur Schuleffektivitätsforschung die Effektivität der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I untersucht. Durch die Kontrolle wichtiger Individualmerkmale konnte ein Value-Added-Modell (McCaffrey, Lockwood, Koretz & Hamilton, 2003) aufgestellt werden, das die Verzerrung möglicher Hintergrundmerkmale auf Leistungen am Ende der Ausbildung vermeidet. Der Vorteil eines solchen Vorgehens ist, dass auch Merkmale herausgefiltert werden, die nicht unter der Kontrolle der Lehrerausbildung stehen wie z.B. der demographische Hintergrund angehender Lehrkräfte. Im Anschluss an diese Analysen bieten sich weitere Untersuchungen an, da die Wirksamkeit der Lehrerausbildung in ihrer Komplexität ein weitgehend unerforschtes Feld ist.

Für Reformen der Lehrerausbildung weist der vorliegende Beitrag bereits auf zwei mögliche Ansatzpunkte hin: Angesichts des engen Zusammenhangs von mathematischen Lerngelegenheiten und am Ende der Ausbildung vorliegendem Professionswissen lohnt sich eine Überprüfung der verschiedenen Ausbildungsgänge, inwieweit in ihnen hinreichende fachliche Angebote vorhanden sind. Mit Blick auf die deskriptiven Mittelwerte stellt sich diese Frage in Deutschland besonders dringlich im Hinblick auf die Haupt- und Realschullehrerausbildung. Diese ist deutlich kürzer als die Ausbildung von Gymnasiallehrkräften, obwohl alle Lehrergruppen gefordert sind, ihre Schülerinnen und Schüler zum Mittleren Bildungsabschluss zu führen.

Angesichts der starken Kompositionseffekte lohnt sich zudem eine Überprüfung der Rekrutierungspraxis in die Lehrerausbildung. Zum einen könnte eine stärkere Auswahl zu Beginn generell zu positiven Effekten auf das in der Ausbildung Erreichte führen. Zum anderen böte es sich an zu überprüfen, wie negativen Selbstselektionen entgegengewirkt werden kann, indem beispielsweise den Lehrkräften aller Ausbildungsgänge

dieselben attraktiven Arbeitsbedingungen geboten werden. Mathematik ist ein schulisches Kernfach und ein Schlüssel für späteren schulischen und beruflichen Erfolg. Investitionen hier sollten sich schnell auszahlen.

Literatur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison-Wesley.
- Anderson, J. R., & Lebière, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baron, R. M., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual strategy and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability. In K. Klein & S. Kozlowski (Hrsg.), *Multi-level theory, research, and methods in organizations* (S. 349-381). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2010). Mathematics Teacher Education and Gender Effects. In H. Forgasz, K.-H. Lee, J. Rossi Becker & O. Bjorg Steinsthórsdóttir (Hrsg.), *International Perspectives on Gender and Mathematics Education* (S. 263-283). Charlotte: Information Age Publishing.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Lehmann, R., & Suhl, U. (2010). Technischer Anhang zu TEDS-M Sekundarstufe I: Stichprobenziehung, Durchführung der Erhebung, Skalierung, Gewichtung und Analyseseinheiten. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 307-344). Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Suhl, U., & Kaiser, G. (2011). Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 154-171.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A., & Schmotz, Ch. (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 29-50.
- Brandell, G. (2008). Progress and stagnation of gender equity. Contradictory trends within mathematics research and education in Sweden. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 40(4), 659-672.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber Verlag.

- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., & Dubberke, T. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521-544.
- Chen, G., Mathieu, J. E., & Bliese, P. D. (2004). A framework for conducting multilevel construct validation. In F. J. Yammarino & F. Dansereau (Hrsg.), *Research in multilevel issues. Multilevel issues in organizational behavior and processes* (Vol. 3, S. 273-303). Oxford: Elsevier.
- Comber, L. C., & Keeves, J. P. (1973). *Science education in nineteen countries*. Stockholm/Schweden: Almqvist & Wiksell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education. A literature review*. Toronto: Ministry of Education.
- Council of Chief State School Officers (1990). *School success for limited English proficient students. The challenge and state response*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Curdes, B., Jahnke-Klein, S., Lohfeld, W., & Pieper-Seier, I. (2003). *Mathematikstudentinnen und -studenten – Studienerfahrungen und Zukunftsvorstellungen* (Wissenschaftliche Reihe NFFG 5). Norderstedt: BoD Verlag.
- de Maeyer, S., van den Bergh, H., Rymenans, R., & van Petegem, P. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5, 81-96.
- Döhrmann, M., Kaiser, G., & Blömeke, S. (2010). Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 169-194). Münster: Waxmann Verlag.
- Fay, R. E. (1989). Theory and Application of Replicate Weighting for Variance Calculations. *Proceedings of the Survey Research Methods Section, American Statistical Association*, 212-217.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: D. Reidel Verlag.
- Henrion, C. (1997). *Women in mathematics. The addition of difference*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Heyneman S. P., & Loxley, W. A. (1982). Influences on academic performance across high and low-income countries: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55, 13-21.
- Hill, H. C., Loewenberg Ball, D., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualising and Measuring Teachers' Topic-specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 372-400.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ilie, S., & Lietz, P. (2010). School quality and student achievement in 21 European countries. The Heyneman-Loxley effect revisited. In IEA-ETS Research Institute (Hrsg.), *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Vol. 3, S. 57-84). Hamburg, Germany/Princeton, USA: IEA-ETS Research Institute.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 219-229.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: KMK.
- Kimball, M. M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin*, 105(22), 198-214.

- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 Questions About Interrater Reliability and Interrater Agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-882.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Santa Monica, CA: RAND.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1, 30-46.
- Mueller, Ch. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52, 13-30.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- NOKUT (Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen) (2006). *Evaluering av Allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Hovedrapport*.
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf [25.01.2010].
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher Learning. Implications of New Views of Cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Hrsg.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, 2 (S. 1223-1296). Dordrecht: Kluwer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Valverde, G. A., Houang, R. T., & Wiley, D. E. (1997). *Many visions, many aims: A cross-national investigation of curricular intentions in school mathematics*. Dordrecht: Kluwer.
- Shulman, L. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 3-36). New York, NY: Macmillan.
- Shulman, L. (2005). *Signature pedagogies*.
<http://www.hub.mspnet.org/index.cfm/11172> [29.06.2011].
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Snijders, T., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis*. London: Sage.
- Tatto, M. T., Schulle, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Thomas, S., & Mortimore, P. (1996). Comparison of value-added models for secondary school effectiveness. *Research Papers in Education*, 11, 5-33.

- Travers, K. J., & Westbury, I. (1989). *The IEA study of mathematics I: Analysis of mathematics curricula* (Vol. 1). Oxford, UK: Pergamon Press.
- van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5, 134-150.
- Vollrath, H.-J. (2001). *Grundlagen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV,
Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: sigrid.bloemeke@staff.hu-berlin.de

Prof. Dr. Gabriele Kaiser, Universität Hamburg, Fakultät EPB: Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft, von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: gabriele.kaiser@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Martina Döhrmann, Universität Vechta, Institut für Didaktik der Mathematik und des
Sachunterrichts (IfD), Driverstraße 22, 49377 Vechta, Deutschland
E-Mail: martina.doehrmann@uni-vechta.de

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit

1. Einleitende Problemskizze

Fragen der Professionalität von MitarbeiterInnen, der Professionalisierung und der Profession Sozialer Arbeit werden in den entsprechenden Diskussionen sehr unterschiedlich aufgegriffen und beantwortet. Neben empirischen Arbeiten, die sich auf die Qualifizierungs- und Ausbildungslandschaft beziehen (vgl. u.a. Schweppe, 2006; Schallberger & Schwendener, 2008; Mühlmann, 2010; Schoneville, Kruse & Thole, 2010), aufgaben- und qualifikationsbezogenen Studien (vgl. Beher & Gragert, 2004), arbeitsfeldspezifischen und -übergreifenden, fall- und feldbezogenen Studien (vgl. u.a. Thole & Küster-Schapfl, 1997; Harrach, von Loer & Schmidtke, 2000; Nadai, Bühlmann, Krattinger & Sommerfeld, 2005; Cloos, 2008; Cloos, Köngeter, Müller & Thole, 2009; Köngeter, 2009), organisations- und wohlfahrtsstaatlichen Analysen (vgl. u.a. Maeder & Nadai, 2004; Kurz, 2010) und referierenden Analysen in generalisierender Absicht (vgl. u.a. Merten & Olk, 1996; Thole & Cloos, 2000; Oevermann, 2009; Müller, 2010) finden sich Beiträge, die unter Rückgriff auf eine mehr oder weniger geschlossene Methodologie (vgl. aktuell u.a. Becker-Lenz & Müller, 2009; Cloos et al., 2009; Riemann, 2009; Oevermann, 2009), spezifische Fragestellungen (vgl. u.a. aktuell Hanes, 2008; Graßhoff & Schweppe, 2009) oder ein ausgewiesenes theoretisches Programm (vgl. u.a. Klatetzki, 1995; Thole & Cloos, 2000; Oevermann, 1996, 2009) argumentieren. Divergent sind jedoch nicht nur die jeweils favorisierten Perspektiven und die herangezogenen Theoriefolien, sondern auch die jeweils referierten Befunde zum Stand, zur Entwicklung und zum Profil der Professionalität von MitarbeiterInnen im Feld der Sozialen Arbeit und zu den sich aus den Erträgen ergebenden Konsequenzen für die Qualifizierungs- und Praxislandschaft. Die Hinweise auf die Bandbreite des Diskurses zur sozialpädagogischen Professionalisierung legen nahe, Fragen der Professionalisierung und der Professionalität Sozialer Arbeit immer auch im Hinblick auf gesellschaftliche und fachinterne Veränderungsprozesse zu thematisieren.

Damit ist markiert, dass das Projekt der Professionalisierung in der Sozialen Arbeit immer auch abhängig war und ist von der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung, von der Etablierung gesellschaftlich anerkannter Zuständigkeit für die Bearbeitung bestimmter Risikolagen, Problem- und Aufgabenstellungen wie auch von den disziplinären Entwicklungen der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Sozialpädagogik im

Besonderen sowie der Sozialwissenschaften und den darüber kommunizierten und aufgegriffenen sozialpolitischen Anschlussmöglichkeiten und Gestaltungsspielräumen. Professionalität ist also – auch wenn klassische Fassungen von Professionalität mit der Formulierung bestimmter Merkmale von Professionen dies nahe legen (vgl. u.a. Daheim, 1973) – keine statische und zeitunabhängig zu bestimmende Kategorie. Inwiefern die Soziale Arbeit also jenem besonderen Typus beruflichen Handelns entspricht, der mit Professionalität bezeichnet wird, ist also auch trotz Etablierung der Sozialen Arbeit als Bestandteil von Wohlfahrtsstaatlichkeit keine letztgültig sondern nur eine dynamisch und relational zu beantwortende Frage. In den aktuellen Professionalisierungsdiskursen werden sowohl Fragen der reformierten, spezialisierten und modularisierten beruflichen wie akademischen Aus- und Fortbildungsstrukturen wie auch fachliche und methodische Auseinandersetzungen der qualitativen Leistungssteigerung reflektiert, aber auch die Frage thematisiert, ob Professionalität nicht als Übergangsphänomen der Moderne zu betrachten sei und bisherige, standardisierte oder reflexiv ausgerichtete Professionsmodelle nicht durch neue, evidenzbasierte Professionsmodelle abgelöst seien. Diese Auseinandersetzungen werden sowohl in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch international in ähnlicher Weise geführt (vgl. u.a. Payne, 2005; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Gray, Plath & Webb, 2009; Otto, Polutta & Ziegler, 2010).

Der Beitrag lenkt zunächst den Blick auf die sozialpädagogischen Professionalisierungsdiskussionen in den zurückliegenden vier Dekaden (2.). Daran anknüpfend wird versucht, die divergenten Konzepte und Ideen von Professionalität und Professionalisierung der Sozialen Arbeit und der von ihnen jeweils als zentral bestimmten Perspektive zu referieren und ihre empirischen Erträge zu lokalisieren (3.). Abschließend werden unter Würdigung der zuvor referierten Feldsondierungen der diagnostizierte Forschungsbedarf und die Möglichkeiten, Professionalität im Feld der Sozialen Arbeit weiter zu qualifizieren und empirisch wie theoretisch zu reflektieren, formuliert (4.).

2. Der Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit – ein Blick zurück

Mit Zurückhaltung gegenüber Details der sozialpädagogischen Ausbildungs-, Verberuflichungs- und Akademisierungsgeschichte (vgl. u.a. Amthor, 2003; Wendt, 2008) können die Anfänge der Sozialen Arbeit bis zu Beginn der 1930er Jahre mit dem Stichwort „Mütterlichkeit als Beruf“ und die weitere Entwicklung unter dem Motto „von der Mütterlichkeit zum Beruf“ zusammengefasst werden (Sachße, 1986). Weder die mit der Verberuflichung der Sozialen Arbeit parallelisierte Konstituierung einer akademischen Qualifikationslandschaft noch die Professionalisierung der sozialpädagogischen Handlungsfelder konnten sich auf ein dicht ausformuliertes sozialpädagogisches Theorienetzwerk beziehen. Die dynamische „Akademisierung auf Raten?“ (Gängler, 1994) stand stets im Spannungsfeld von tendenziell berufsqualifizierenden und praxisorientierten sowie wissenschaftsorientierten Ansprüchen. Noch in den ersten zweieinhalb Jahrzehnten der Bundesrepublik Deutschland schien die heute weitgehend geteilte

Grundauffassung, dass soziale Notlagen und das menschliche Leiden an der Gesellschaft (Bourdieu, 1997) ursächlich nicht in individuellen Fehlleistungen und -orientierungen wurzeln, sondern Resultat der wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Gesamtverfassung einer Gesellschaft sind, einen Dornröschenschlaf zu halten, wenngleich dieses Wissen seit langem bekannt war (vgl. u.a. Salomon & Wronski, 1921; Mennicke, 1930). Bis weit in die 1970er Jahre hinein ist die Soziale Arbeit eingefangen in ein „Milieu des totalen Helfens für einen guten Zweck“ (Otto, 1999, S. 115). Erst die relativ pointierten Analysen seit den 1970er Jahren, die die Soziale Arbeit unter „kapitalistischen Produktionsbedingungen“ als Reproduktions-, Sozialisations- und Disziplinierungsagentur identifizieren und die die bis dahin doch relativ individualisierenden Deutungen materieller, sozialer und psychosozialer Notstände (vgl. u.a. Meinhold, 1973) anfragen, schaffen die Grundlage für neue, politisch motivierte professionstheoretische Überlegungen. Das im Anschluss favorisierte Professionalisierungskonzept wendet sich folglich auch von rein technizistischen Handlungsmodellen ab (vgl. u.a. Kunstreich, 1975; Münchmeier & Thiersch, 1976; Keil, Bollermann & Nieke, 1981; Lau & Wolff, 1982).

Das neue Professionalisierungskonzept vitalisiert die Diskussionen um die akademische Ausbildung und die Theorie und Praxis einer verberuflichten Sozialen Arbeit sowie die darauf konzentrierten forschungsbezogenen Fragestellungen durch eine zugleich gesellschaftstheoretisch fundierte, auf wissenschaftliches Wissen vertrauende wie auf reflexiv-analytische Kompetenzen aufbauende Grundidee. Durch den fachlich ausbuchstabierte und analytisch erschlossenen Kontext konnte das sozialpädagogische Professionalisierungsprojekt jetzt eine autonome Dignität reklamieren. Allerdings bleiben sowohl die erste Professionalisierungsdiskussion als auch die Präzisierungen unter den Stichworten „Verstehen oder kolonialisieren“ (Müller & Otto, 1986) und unter „Handlungskompetenz“ (Müller, Peter, Otto & Süner, 1982, 1984) weitgehend akademische beziehungsweise disziplinar rezipierte Debatten. Ob die Professionalisierungsanregungen der 1970er und 1980er Jahre die sozialpädagogische Profession dazu gebracht haben, ein mehr an wissenschaftlichem Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren, bleibt allerdings bis heute ungeklärt.

Im Schatten der weiteren Expansion des Berufsfeldes und der steigenden Anzahl der im Feld der Sozialen Arbeit Berufstätigen (vgl. u.a. Züchner & Cloos, 2010) gewinnen im letzten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts inhaltliche Standortbestimmungen an Bedeutung, die im Kontext der Bestimmung Sozialer Arbeit als Dienstleistung (vgl. Olk & Otto, 2003) Anknüpfungspunkte an sozialstaatliche Rahmungen und sozialwissenschaftliche Rekonstruktionen herzustellen versuchen. Zugleich ist in diesen Arbeiten bereits die Auseinandersetzung mit einer stärker ökonomisch verfassten Dienstleistungsproduktion nicht nur terminologisch zentral. Das Verhältnis von Staat, Professionellen und NutzerInnen platziert sich im Mittelpunkt der Analysen und des Plädoyers für ein dienstleistungstheoretisches Professionsverständnis (vgl. Olk, Otto & Backhaus-Maul, 2003; Oelerich & Schaarschuch, 2005). Spätestens mit den Debatten um „Dienstleistungsqualität“ (vgl. Beckmann, Otto, Richter & Schrödter, 2004) wird deutlich, dass dieser Diskurs um Professionalität insbesondere die Auseinandersetzung mit Ökonomi-

sierungsprozessen, dem New Public Management und Neuen Steuerungsformen (Kuhlbach & Wohlfahrt, 1994) sowie Formen des Qualitätsmanagements (vgl. Merchel, 2001) sucht. In der Folge finden sich um die Jahrtausendwende zahlreiche professionsbezogene Auseinandersetzungen zu Fragen der Dienstleistungsqualität. Im Rahmen dieser Diskussionen sind Forderungen an die SozialarbeiterInnen zu entdecken, Ko-Produktion nicht nur analytisch als konstitutiv zu betrachten, sondern im Sinne einer sozialpolitischen Aktivierungsstrategie (vgl. u.a. Kessler, 2005) methodisch auch umzusetzen. Nicht zuletzt angestoßen durch die in Deutschland beginnende Rezeption von im englischsprachigen Raum entwickelten Ansätzen evidenzbasierter Sozialer Arbeit und Politikgestaltung amalgamieren sich in jüngster Zeit steuerungs- und management-euphemistische Konzeptualisierungen eines vermeintlich rationaleren „New Professionalism“ (Sommerfeld, 2005). Damit rücken Fragen nach den Wirkungen und der Effizienz wohlfahrtsstaatlich getragener Sozialer Dienste und professioneller Hilfesysteme in den Mittelpunkt professionstheoretischer, sozialpolitischer und berufsstrategischer Debatten. Während disziplinär weiterhin die Klärung der Leistungsfähigkeit bisheriger Professionsmodelle und die Verteidigung einer kritisch-sozialwissenschaftlichen Sozialen Arbeit in den Blick rückt, stellen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit der pragmatische Umgang, möglicherweise auch die widerständige Verteidigung, in jedem Fall jedoch die Legitimation von erreichter Kompetenz und der Nachweis von professioneller Leistung weiterhin bestehende Herausforderungen dar.

3. Professionalität und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit – Modelle und Empirie

3.1 Professionalität und Professionalisierung im sozialpädagogischen Diskurs

In den sozialpädagogischen Professionalisierungsdiskursen werden sowohl Fragen der empirischen *Forschung über* Professionelle als auch der akademischen und sozialpolitischen *Strategien zur* Professionalisierung verhandelt. Den divergenten Perspektiven entspricht in den Diskursen und Beiträgen über Professionalität die Rede von Professionskonzepten und -modellen. Damit wird der schlichten Tatsache entsprochen, dass der sozialpädagogische Professionalisierungsdiskurs immer auch bestimmte epistemologische und methodologische Grundlagen, Forschungs- und Berufspolitiken sowie analytische und normativ absichtsvolle Elemente implizit mit diskutiert. In der empirischen Forschung über Professionalität spiegelt sich diese Beobachtung darin, dass nicht einmal ein konsistenter, allgemein geteilter Forschungsgegenstand zu identifizieren ist. Wird davon abstrahiert, dass es immer um die Frage der Charakterisierung und Analyse eines besonderen Typs beruflichen Handelns in sozialpädagogischen Handlungsfeldern geht, erfolgt die Lokalisierung und Beschreibung unter jeweils differenten, beispielsweise organisationsbezogenen, qualifikatorischen, interaktionistischen, systemtheoretischen oder kompetenztheoretischen Fragestellungen mit jeweils unterschiedlichen empirischen Operationalisierungen und Gegenstandsfokussierungen.

Die ethnographischen, gesprächsanalytischen, biographischen oder auch sozialstatistischen Analysen zu sozialpädagogischen Praxen jüngerer Datums empfehlen nachdrücklich, davon auszugehen, dass sich Professionalität nur sehr eingeschränkt in formalen Qualifikationszertifikaten widerspiegeln kann. Merkmal- und indikatorengestützte Modelle können wie auch system-, struktur- und machtheoretische Modelle, die nach der Bedeutung, der gesellschaftlichen Funktion oder der funktionalen Eigenständigkeit beruflicher Tätigkeiten fragen, berufliche Professionalität und die sie bestimmenden Mechanismen nur unzureichend aufklären (vgl. Abb. 1).¹ Würden die formalen Parameter indikatorengestützter Professionskonzepte – über ein akademisches Studium ausgewiesenes Fachwissen, Kompetenz zum autonomen Handeln, eine altruistische und ethisch abgefederte Handlungsorientierung, Bestehen einer disziplinären Kommunikationspraxis sowie die Existenz von Standesorganisationen und eigenen Publikationsformen (vgl. u.a. Combe & Helsper, 1996) – auf die beruflichen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit bezogen, wäre das hier anzutreffende Professionalisierungsniveau allein schon aufgrund der hier vorliegenden vielfältigen, keineswegs durchgängig akademischen Qualifikationsprofile der Beschäftigten kritisch zu sehen. Sozialpädagogisches Handeln wird hier keineswegs nur von Personen realisiert, deren Status und Kompetenz über die „soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert“ (Herrmann, 1999, S. 414) ist.

Gegen formale und indikatorengestützte, struktur- und machtheoretische Fassungen von Professionalität argumentieren einerseits empirisch auf die Rekonstruktion pädagogischer Praxen ausgerichtete Professionalisierungsmodelle fall- und feldbezogenen: Professionalität lässt sich demnach in und über die pädagogischen Beziehungen, über die Genese, Konsistenz, Kontinuität und Ausgestaltung der pädagogischen Interaktionen zwischen Professionellen und Kindern oder Jugendlichen, SchülerInnen oder AdressatInnen dokumentieren (vgl. zuletzt Reinisch, 2009; Kurz, 2009; vgl. u.a. auch Oevermann, 1996; Combe & Helsper, 1996; Albus et al., 2010). Andererseits lässt sich auch theoretisch gegen strukturelle Professionsmodelle votieren, wenn man als Kern einer Professionalisierungsidee weniger die Strukturen, sondern die real sichtbaren oder kodierbaren Kompetenzen von PädagogInnen betrachtet. Demnach wäre „erfolgreiches pädagogisches Handeln nicht eine Angelegenheit des Fallverstehens, sondern eine Frage der sorgfältigen pädagogischen Planung, die an über Erfahrung gesättigte und fachlich ausgewiesene Deutungs- und Handlungskompetenzen“ anknüpft (Baumert & Kunter, 2006, S. 476). Im Kern liegen dieser Markierung von Professionalität wirksamkeitsevaluierende respektive qualitätssichernde Prämissen zugrunde (vgl. Klieme &

1 In der schematischen Darstellung (vgl. Abb. 1) werden unterschiedliche professionelle Modelle referiert. Die Übersicht stellt den Versuch dar, die relevantesten Modelle pädagogischer Professionalität in Bezug auf die Soziale Arbeit zu konturieren. Da jedoch die einzelnen Modelle unterschiedlich motiviert sind, sich teils ausdrücklich aufeinander beziehen, teils aber auch keinen Bezug aufeinander nehmen und dazu historisch zu verschiedenen Zeiten entwickelt wurden und ihnen eine unterschiedliche Bedeutung zugesprochen wird, suggerieren die Achsen im Schema eine größere Eindeutigkeit als im Diskurs.

Leutner, 2006; Beher & Gragert, 2004; vgl. auch die Beiträge in Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009).

Zu erkennen sind solche Markierungen von Professionalität in den manageriell inspirierten und risikokalkulatorisch fundierten Modellen evidenzbasierter Praxis, die sowohl die Strukturen als auch die Binnenlogiken wie auch erfahrungsgesättigte Deutungskompetenzen in ihrer Betrachtung ausklammern und stattdessen die handlungspraktische Optimierung von notwendigerweise kleinschrittigen pädagogischen Maßnahmen, Treatments und Interventionen ins Zentrum stellen. Damit rücken Fragen nach der Basis empirisch abgesicherter Forschung in den Mittelpunkt oder – in einer anderen, derzeit noch prominenteren Variation – Fragen nach der wettbewerblichen Logik pädagogischer Projekte und Angebote (vgl. Otto, Albus, Polutta, Schrödter & Ziegler, 2007). Auch in diesen Ansätzen geht es explizit um Professionalität (vgl. Mullen, Bledsoe & Bellamy, 2010; Kindler, 2005). Zugleich werden damit bisherige Modelle der Beschreibung von Professionalität als unzureichend kritisiert. Wie sehr solche Modelle nicht nur theoretische Konstrukte, sondern ebenfalls greifbare Modelle darstellen, zeigen pädagogische Programme, in denen solche Ideen bereits verankert sind. Inwiefern diese Programme sich in realen pädagogischen Praxen darstellen, ist derzeit empirisch noch ungeklärt.

Je nach dem professionsstrategischen beziehungsweise fachlich-theoretischen Standpunkt ist es bei der Betrachtung der Professionsmodelle durchaus fraglich, ob allen Ansätzen der Status eines Professionsmodells zugestanden werden kann. So kann mit einiger Berechtigung aus Perspektive etwa des Modells reflexiver Professionalität aus die Frage gegenüber formalistischen, aber auch insbesondere gegenüber evidenzbasierten oder effizienzorientierten Modellen gestellt werden, ob hier nicht der Bezug zu Fragen der Professionalität gänzlich ignoriert wird. Für evidenzbasierte Modelle lässt sich dies etwa an Beiträgen von Eileen Gambrill (2001) oder auch C. A. McNeece und Bruce A. Thyer (2004) zeigen. Die AutorInnen fordern eine neue Professionalität, die sich an den Befunden experimenteller Forschung ausrichten und nicht an reflexiven sozialwissenschaftlichen, gesellschaftstheoretischen oder ethischen Wissensbeständen und erst recht nicht am aus dieser Sicht tendenziell autoritären, patriarchalen, ideologiegeprägten Erfahrungswissen oder der situativen Einschätzung professioneller SozialarbeiterInnen. Bemerkenswerterweise finden sich in den manageriell argumentierenden Studien (vgl. Langer, 2004) neben ökonomischen Analysen dezidiert professionstypisch ausgewiesene ethische Begründungen. So wird herausgestellt, dass es moralisch nicht haltbar ist, wohlfahrtsstaatliche Leistungen nur über den Input zu steuern.

Die gegenwärtigen, professionstheoretischen Kontroversen, die sich in den parallel vorgetragenen, nicht durchgängig aufeinander Bezug nehmenden Beiträgen andeuten, fokussieren nicht nur die aktuell prominenten Konfliktlinien zwischen indikatorengestützten und „pragmatischen“, manageriellen und steuerungsoptimistischen beziehungsweise evidenzbasierten oder reflexiven Professionalisierungskonzepten. Mit Bezug auf die Arbeiten von Ulrich Oevermann (vgl. insbesondere 1996, 2009) zu einer revidierten Professionstheorie formulieren sozialpädagogische Professionsmodelle (vgl. aktuell u.a. Cloos et al., 2009; Köngeter, 2009; Becker-Lenz & Müller, 2010), dass weniger die

Bereiche des Vergleiches Professionalisierungsmodelle & Konzepte professionellen Handelns	Dimensionen und Faktoren der Lokalisierung von Professionalität	Dokumentiertes Wissen über Professionalität	Empirische Befunde bezüglich der Identifizierung von Professionalität	Methodische Zugänge der Identifizierung von Professionalität	Primäre Orte der Rezeption & Diskurse des Professionsmodells
Formale Professionalisierungsmodelle	Zertifikate, Dokumente und formale Abschlüsse Indikatoren für formale Zuständigkeit in gesellschaftlichen Funktionssystemen	Wissen über den Professionalisierungs-, Verberuflichungs-, Akademisierungs- und Verfachlichungsgrad	Quantität & Dichte der fachlichen Formalqualifikationen Verteilung der beruflichen Qualifikationen und Beschäftigungsverhältnisse	Statistische Sekundärauswertungen amtlicher Statistiken Standardisierte Befragungen	Politik, Sozial- & Bildungsadministrationen, Qualifizierungssysteme Pädagogische Institutionen & Organisationen
Indikatorengestützte Professionalisierungsmodelle	Formale & inhaltliche Kriterien und Items	Wissen über den formalen Professionalisierungsstand	Formales Niveau und formaler Grad der Professionalisierung	Indikatorengestützte & sekundäranalytische Studien	Wissenschaftstheoretische und professionsbezogene Diskurse
Kompetenzdiagnostische Professionalisierungsmodelle	Merkmale und Items der Kompetenzbestimmung	Wissen über die fachliche, ethische, handlungsbezogene Rahmung des pädagogischen Handelns und deren Begründungen	Verfügbarkeit über Kompetenzen und ihre Präsenz in pädagogischen Settings und Szenarien	Indikatorenbasierte Studien Experimentelle Studien Vignettenstudien Ethnografische & videobasierte Studien	Wissenssoziologische, kompetenztheoretische & handlungskompetenzbezogene Diskurse
„Pragmatische“ Professionalisierungsmodelle	Selbstauskünfte über das Format der im Feld realisierten Fachlichkeit	Wissen über die Deutungen der pädagogischen AkteurInnen über die von ihnen aktivierte Professionalität	Daten über aktiviertes Können & Wissen in den pädagogischen Praxen, Best Practice Modelle	Standardisiert & teilstandardisierte Befragungen Fall- und Handlungsfeldstudien	Professionsbezogene Fachdiskurse Akteure in der Sozial- & Bildungsadministration
Reflexive Professionalisierungsmodelle	Modulation, Orchestrierung & Performativität pädagogischer Praxen	Wissen über das Wissen und Können, die Performativität sowie die Modalitäten pädagogischer Praxen & das Können als Relationierung von Wissensformen	Praxen & Formen von Professionalität in pädagogischen Feldern Konstituierung pädagogischen Handelns Identität & Habitus von Professionellen	Biografische Studien Ethnografische & videobasierte Studien Konversations- und Interaktionsstudien	Erziehungswissenschaftliche Professionsdiskurse Organisations- & institutionsbezogene Diskurse Theoriegenerierende Diskurse
Evidenzbasierte Professionalisierungsmodelle	Effektivität, Wirksamkeit pädagogischen Handelns in konkreten Interventionen, Hilfen und Maßnahmen	Wissen zur Anleitung pädagogischer Fachkräfte und über die Praxen des Transfers von Wissen in den pädagogischen Alltag	Wirksamkeit von Interventionen unter kontrollierten Bedingungen	(Randomisierte) Kontrollexperimentaldstudien Interventionsstudien	Disziplinäre & politische Diskurse Administrationen im Sozial- & Bildungssystem
Effizienzorientierte Professionalisierungsmodelle	Effizienz und Wirtschaftlichkeit pädagogischen Handelns	Wissen über die Kosten-Nutzen Relationen wohlfahrtsstaatlich verfasster, professionell erbrachter Leistungen sowie über rationale Entscheidungsanreize	Makro- und Mikroökonomische Analysen Rekonstruktion einer Professionsökonomik Managementkonzepte	Ökonometrische, volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Sekundär- und Primäranalysen	Politik Administrationen im Sozial- & Bildungssystems

Abb. 1: Modelle pädagogischer Professionalität & Professionalisierung im Vergleich

formalen, zertifizierten, funktionalistischen oder merkmals-theoretischen Zugänge Professionalität im Kern zu bestimmen vermögen, sondern die spezifischen Fähigkeiten zum reflexiven Umgang mit den Wissens- und Könnensdimensionen, mit den Institutionen Sozialer Arbeit, mit den wohlfahrtsstaatlichen Kontexten oder den in professionellem Handeln konstitutiv eingelagerten Widersprüchen und Fehlerquellen.

Vor diesem Hintergrund kritisieren reflexiv ausgerichtete Modelle auch standes- oder statusfixierte Modelle, die Profession über formale, partiell auch normative Kriterien zu bestimmen suchen. Zugleich grenzen sich reflexive Modelle von pragmatischen Ansätzen ab, in dem sie Professionalität gesellschaftstheoretisch kontextualisieren und

zunächst sich einer kritischen Analyse verpflichtet sehen – eine Perspektive, nach der etwa die Selbstauskünfte von Professionellen, die Selbstdarstellung pädagogischer „best practice“ gerade nicht zur Rekonstruktion oder kritischen fachlichen Weiterentwicklung von Professionalität geeignet erscheinen.

3.2 *Zum Wissen über das Wissen, Können und die professionellen Kompetenzen von MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit*

Im Folgenden wird das verfügbare Wissen über die Professionalität der MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass der jeweiligen Ausrichtung des methodologischen Programms entsprechend die Untersuchungen jeweils unterschiedlich dichte Rekonstruktionen professioneller Profile präsentieren. Die empirischen Erkenntnisse dokumentieren sowohl deskriptive Beschreibungen als auch deutlich konturierte Professionstypiken und Nachzeichnungen der Konstituierung von sozialpädagogischen Handlungsvollzügen.²

Zu *formalen Professionalisierungsmodellen* finden sich Studien, die sich in gesellschaftstheoretischer Perspektive damit befassen, inwieweit die Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Funktionssystemen wie beispielsweise der Kinder- und Jugendhilfe im Altenhilfebereich oder Gesundheits- und Pflegewesen Merkmale von eigenständiger Professionalität, von Deutungshoheit oder von exklusiver Problembearbeitung aufweist (vgl. Merten & Olk, 1996; Bommers & Scherr, 2000; Stichweh, 1992). Über solche, vornehmlich systemtheoretisch kontextualisierten Analysen hinaus sind unter dem formalen Modell aber auch sekundäranalytische Studien (vgl. u.a. Züchner, 2007; Züchner & Cloos, 2010), die im Zeitverlauf über die Anzahl von Fachkräften, die formalen Qualifikationsniveaus und die Tätigkeitsfelder Professionalität informieren, zu finden. Obwohl die Daten des Mikrozensus einen Trend in Richtung von über einer Millionen Beschäftigten in sozialpädagogischen Kernberufen (vgl. Züchner & Cloos, 2010, S. 938) ausweisen – und damit zwischen 1995 und 2007 fast eine Verdoppelung des Personals zu konstatieren ist –, finden sich zugleich hinsichtlich der Professionalisierung ernüchternde Befunde beschrieben, denn der Anteil der akademisch Qualifizierten in der Sozialen Arbeit liegt unterhalb eines Fünftels der insgesamt Beschäftigten (vgl. Züchner & Cloos, 2010, S. 949). Empirische Forschungen in der Perspektive *indikatorengestützter Professionalisierungsmodelle* und *kompetenzdiagnostischer Professionalisierungsmodelle* versuchen in Handlungsfeldern Sozialer Arbeit fachliche, ethische und handlungspraktische Fähigkeiten, Wissens- und Könnensdimensionen zu eruieren.

2 Um die disziplinären empirischen Wissensbestände über die Profession Sozialer Arbeit zu systematisieren, wäre im Grunde eine – hier nicht weiter verfolgte – Verständigung darüber notwendig, was als eine professionsbezogene Empirie ausgewiesen werden kann. Die von Bernd Dewe und Hans-Josef Wagner (2006) vorgeschlagene Differenzierung zwischen Forschung zu „Profession als Form“, zum Prozess der Professionalisierung und zu handlungstheoretischen Fragen, die die Binnenlogiken professionellen Handelns betreffen, kann als ein Idee angesehen werden, zu systematisieren.

Entsprechende Studien stellen heraus, dass für die Professionellen die Nutzung von beispielsweise psychologisch-therapeutischen Methoden und Techniken bedeutsam ist und dass wesentliche Kompetenzen unter Verweis auf rechtliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen und durch Fortbildung geschulte Fähigkeiten zur Gesprächsführung sowie der Rückgriff auf ein Netzwerk ethischer Normierung erlangt werden. Auch die organisationsspezifische Strukturierung über betriebswirtschaftliche, kundenorientierte Produktdefinitionen und der Rückgriff der individuell Handelnden auf kollektive Reflexionen im Team (vgl. u.a. Klatetzki, 1995) hält nach diesen empirischen Befunden die Möglichkeit bereit, das Dilemma des vorgefundenen geringen professionellen Rückgriffs auf Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz zu lösen. Der geringe Bezug auf disziplinäres Wissen wird in diesem Kontext auch dahingehend kommentiert, dass sich die Handlungspraxis Sozialer Arbeit keineswegs theoriefrei vollzieht, da sie ihre Handlungskompetenz „immer auch auf eine berufspragmatische Weise ‚theoretisch‘“ reflektiert (Flad, Schneider & Treptow, 2008, S. 23). Empirische Forschung im Rahmen *pragmatischer Professionalisierungsmodelle* schließt insofern an Studien zur Handlungskompetenz an, als dass hier die Selbstauskünfte der im Feld Tätigen den Kern des verfügbaren Datenmaterials bilden (vgl. Beher & Gragert, 2004). Statt diese Daten zu theoretisieren, verdichten pragmatische Modelle die erhobenen Daten auf einem mittleren Abstraktionsniveau beschreibend.

Mit mehr oder weniger deutlichem Bezug zu *reflexiven Professionalisierungsmodellen* liegen Befunde vor, die handlungstheoretisch die Binnenlogiken professionellen Handelns, die Herausbildung eines professionellen Habitus, die Bedeutung von Arbeitsbündnissen zwischen Professionellen und AdressatInnen oder die Identifikation von und den Umgang mit Antinomien respektive Paradoxien professionellen Handelns referieren (vgl. u.a. Böhm, Mühlbach & Otto, 1989; Thole & Küster-Schapfl, 1997; Harrach et al., 2000; Nadai et al., 2005; Cloos et al., 2009; Köngeter, 2009; Riemann, 2009; Oevermann, 2009) oder spezifische Fragestellungen (vgl. u.a. aktuell Hanses, 2008) aufgreifen. Neuere empirische Analysen von Nina Thieme schließen den Umgang mit Paradoxien wie der adressatenbezogenen Kategorisierung weiter auf, in dem beispielsweise Anteile eines „nicht-reflexiven Modus“ und eines „reflexiven Modus“ (Thieme, 2011) bei der Kategorisierung empirisch nachgezeichnet werden. In unmittelbarem Anschluss an Ulrich Oevermanns professionstheoretische Entwürfe haben Roland Becker-Lenz und Silke Müller ihre empirischen Studien angelegt, mit denen eruiert wird, „ob bestimmte Anforderungen der beruflichen Praxis Kompetenzen erfordern, die auf der Ebene eines professionellen Habitus zu verorten wären und ob das Studium gegebenenfalls zur Bildung eines (...) Habitus beiträgt“ (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 203). Bislang konzentrierten sich die meisten vorliegenden Studien (Schnurr, 2003; Thole & Küster-Schapfl, 1997; Kutscher, 2003) auf die Rekonstruktion von Interviewmaterial oder Gruppendiskussionen. Folgt man jedoch der Annahme, dass die vielfach aufgeschichteten Wissensbestände der Professionellen größtenteils in routinisierten Handlungen eingebunden sind und diese folglich als latente Hintergrundfolie von den sozialpädagogischen AkteurInnen quasi inkorporiert werden, also nicht abgefragt werden können, dann ist ethnographischen Projekten mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Jün-

geren Studien gelingt es so, die Konstitutionsbedingungen und die Performativität sozialpädagogischer Handlungsfelder unter Rückgriff auf ethnografische Verfahren (vgl. u.a. Cloos et al., 2009; Retkowski, Schäuble & Thole, 2011) oder die kommunikative Emergenz von Professionellen und KlientInnen in kommunikativen Interaktionen, etwa in Hilfeplangesprächen, mit Hilfe gesprächsanalytischer Verfahren zu analysieren (vgl. Messmer & Hitzler, 2007; Greschke, Klingler & Messmer, 2010). Auf der Ebene von empirischen Ergebnissen zur Dynamik von Professionalität und von Professionalisierungsprozessen bewegen sich auch diskursanalytische Rekonstruktionen von Professionalität. So haben Fabian Kessl (2005) und Catrin Heite (2008; vgl. auch Heite & Kessl, 2009) Analysen vorgelegt, die weder auf eine formale noch auf eine handlungstheoretische Professionalisierungsperspektive ausgerichtet sind. Über die Analyse des professionellen Umgangs mit Aktivierungs- und Subjektivierungsstrategien rekonstruieren sie die Steuerungs- und Regierungslogiken professionell erbrachter Sozialer Dienste. Dass die „Managerialisierung und Ökonomisierung als neue Hoffnungsträger der Professionalisierung“ (Heite, 2008, S. 185) relevant werden und keineswegs als Gegensatz zu Professionalisierung zu analysieren sind, wird über die Studien ebenso deutlich wie der Umstand, dass Formen der manageriellen Professionalisierung allerdings als riskant und wenig ertragreich anzusehen sind.

Im Kontrast zu diesen Studien ist die empirische Wissensbasis, die *evidenzbasierte Professionalisierungsmodelle* zu begründen suchen, deutlich weniger auf die Rekonstruktion von Handlungslogiken professioneller Praxen als vielmehr auf das Wissen um wirksame Maßnahmen in Bezug auf bestimmte Zielgruppen gerichtet. Solches Wissen findet sich zusammengetragen etwa in den Datenbanken der Campbell Collaboration oder des Social Care Centre for Excellence (vgl. McNeece & Thyer, 2004). In der Bundesrepublik Deutschland sind bislang weder programmatische Wissenszentren noch Modelle der evidenzbasierten Praxis implementiert. Vielmehr zeigen sich Mischformen aus *evidenzbasierten* und *effizienzorientierten Modellen* unter dem Stichwort wirkungsorientierter Steuerungsverfahren. Zu deren Umsetzungspraxen wiederum liegen durchaus erste empirische Erkenntnisse vor. So liefern Stefanie Albus et al. (2010) Hinweise auf die Leistungsfähigkeit eines bestimmten Typs von Professionalität, der eine notwendige Voraussetzung für gelingende Hilfen zur Erziehung darstellt. Die referierten Befunde zu den Wirkungen erzieherischer Hilfen lassen erkennen, dass es empirisch begründet ist, einen reflexiv und beteiligungsorientiert ausgerichteten professionellen Handlungsmodus und entsprechende pädagogische Arbeitsbeziehungen als praktisch wirksam anzusehen.³

3 Bemerkenswert ist, dass ökonomischen Analysen analog zu strukturtheoretischen und reflexiven Ansätzen im Kern die Bedingungen der Herstellung von Arbeitsbündnissen thematisieren, wenn auch unter der Perspektive von Effizienz: „Interaktion zwischen Professionellen und Adressaten [und ein] vertrauensvolles Verhältnis [werden] als eine wesentliche (nicht ausschließliche) Grundvoraussetzung für Wirtschaftlichkeit angesehen“ (Langer, 2004, S. 288).

4. Ausblick

Die in dem Beitrag vorgeschlagene Systematisierung der Modelle und Konzepte zu Professionalität und Professionalisierung im Feld der Sozialen Arbeit sowie die vorliegenden empirischen Befunde können erstens dazu anregen, die Reichweite und die Charakteristika der divergierenden Modelle präziser zu bestimmen. Je nach dem – mehr oder weniger – ausgewiesenen theoretischen Standpunkt ergibt sich ein unterschiedlicher Blick auf das, was als Professionalität angesehen wird und – vor allem – welche Relevanz dieser für die Wertungen über gelingende oder nicht gelingende Professionalität hat. In den Blick gelangen so aber nicht nur die jeweils zur Bestimmung von Professionalität herangezogenen Merkmale und die zur ihrer Begründung herangezogenen empirischen Befunde, sondern es wird zweitens auch möglich, die Kontroversen und Übereinstimmungen zwischen den Modellen herauszustellen, sowie drittens die Desiderate der gegenwärtigen Professionalisierungsforschung zu benennen. Insbesondere für drei Konfliktlinien scheint gegenwärtig im Kontext der sozialpädagogischen Professionsforschung ein besonderer Klärungsbedarf zu bestehen.

Fast in einem antagonistischen Widerspruch befinden sich – *erstens* – reflexiv angelegte und auf normativen Prämissen basierende Professionsmodelle. Reflexive Professionalisierungsmodelle gehen davon aus, dass sich professionelles Engagement in Interaktionspraxen realisiert, in den jeweiligen Arbeitsprozessen sich das Fachwissen und Können der sozialpädagogischen AkteurInnen situativ aktiviert und in einem spezifischen Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und AdressatInnen respektive NutzerInnen manifestiert. Demgegenüber insistieren „pragmatische“, kompetenzorientierte oder auch evidenzbasierte Modelle darauf, angeben zu müssen – und zu können –, welche fachlichen Prämissen und Standards, welche ethischen Regeln und welche fachlichen Kompetenzen von den professionellen AkteurInnen bezogen auf die jeweils anstehenden Frage- und Aufgabenstellungen idealer Weise im Sinne der Entwicklung einer „guten“, gelingenden und damit auch erfolgreichen Praxis fall- und feldbezogen zu operationalisieren sind. *Zweitens* zeigen die Modelle recht divergent angelegte Zugänge insofern, als dass einerseits Professionalität über die handelnden AkteurInnen und andererseits über einen gesellschaftstheoretischen Blick generiert wird. Bei einem Fokus auf die handelnden AkteurInnen wird das konkrete Agieren im Feld der Sozialen Arbeit beziehungsweise die von ihnen aktivierten Kompetenzen zur Lokalisierung und Beschreibung herangezogen wohingegen eine gesellschaftstheoretische Bestimmung primär den gesellschaftlichen Auftrag der Sozialen Arbeit, Soziale Arbeit als wohlfahrtsstaatliche Akteurin und die strukturellen Rahmungen sozialpädagogischen Handelns betrachtet. Eine *dritte*, schwächere Konfliktlinie lässt sich zwischen den Rekonstruktionen von „Antinomien und Fehlerquellen“ und den Identifikationen „gelingender Praxis“ ausmachen. Wünschen die einen, über empirische Sondierungen und theoretischen Kodierungen, beispielsweise von feldtypischen Paradoxien, die Möglichkeiten und Grenzen professionellen Handelns zu filtern, setzen andere darauf, über die Evaluation und exemplarische Beschreibung von gelungenen Praxen die Effektivität und möglicherweise auch Effizienz Sozialer Arbeit zu qualifizieren.

Eine theoretische Konzeptualisierung von Professionalität und Professionalisierungsprozessen kann diese Divergenzen nicht ignorieren. Gleichwohl scheint sie aufgefordert, sie nicht über weitere Grenzziehungen zu zementieren, sondern zumindest insofern zu synthetisieren, als dass die Relevanz der jeweiligen Modelle und theoretischen Positionen für ein sozialpädagogisches Konzept von Professionalität sichtbar wird. Professionelles Handeln kann sich nur in konkreten, situationsbezogenen und die jeweiligen Kontexte reflektierenden Praxen unter den jeweils gesellschaftlich und politisch gegebenen Bindungen und nur unter Beachtung dieser erfolgreich realisieren. Das Handeln in Hilfe-, Bildungs- und Beratungssituationen kann nicht anders als situativ auf vorhandenes Wissen und Können zurückzugreifen. Eine professionelle Expertise, die das professionelle Handeln absichert und theoretisch-formales und faktisch-praktisches Wissen und Können sowie die beruflichen Haltungen zu professioneller Kompetenz verbindet ist also – in einer spezifischen Form – bereits vorhanden und gewährleistet im besten Fall gelingende Praxen. Das diese Expertise fundierende Reservoir an Wissen und Können kann, ohne damit vorzugeben, ob und wenn in welchen Handlungssituationen es abgerufen und aktiviert werden kann, dimensioniert werden. Es ist nicht zuletzt mit Blick auf die vorliegende Empirie naheliegend, dass sozialpädagogische Professionelle pädagogisches, aber auch methodisches, themen- und sachbezogenes sowie psychologisches und soziologisches Wissen und darüber hinaus, um die Rahmungen sozialpädagogischen Handelns verstehen und gestalten zu können, juristisches, sozial- und gesellschaftstheoretisches Wissen benötigen, um überhaupt situativ Deutungs- und Handlungskompetenzen unter ethisch nachvollziehbar zu vertretenen Prämissen aktivieren zu können. Ob dann dieses über Wissen abgestützte, situativ modellierte Handeln in der empirischen Beobachtung mit Blick auf die im Handeln zu erkennenden Fehler oder mit Blick auf die gelungenen Sequenzen, mithin auf seine Wirksamkeit hin analysiert wird, ist zwar nicht unbedeutend, aber, zumindest wenn der Anspruch besteht, die Prozessqualität des Handelns zu kommunizieren, lediglich eine analytisch-rekonstruktive Frage.

Diese, die unterschiedlichen Professionalitätsmodelle verdichtende Konzeption sozialpädagogischen Handelns zeigt sich allerdings aufgrund ihrer Komplexität und Abstraktheit gegenüber einer empirischen Operationalisierung sperrig. Forschungsperspektiven, die etwa nach den im Kontext sozialpädagogischen Handelns aktivierten Wissensdomänen fragen, sind nicht ohne weiteres kompatibel mit Forschungsintentionen, die moralischen oder ethischen Grundlagen nachspüren oder beispielsweise den Selbstregulationen, Motiven oder den subjektiven Theorien, Erfahrungen und Wertorientierungen nachgehen, mit denen die sozialpädagogischen MitarbeiterInnen ihr Handeln absichern und begründen. Damit ist der bestehende Forschungsbedarf zumindest angedeutet. Systematisch wären die weißen Flecken auf der empirischen Landkarte zu lokalisieren. In diesem Zusammenhang wäre auch zu fragen, ob bestimmte Aspekte von Professionalität bislang nicht zu einseitig empirisch ausgeleuchtet werden. Empirische Studien könnten beispielsweise Professionalisierungsstrategien, wie sie sich in den Standardisierungen von Diagnose-, Entscheidungs- und Interventionsprozessen zeigen, sowohl unter dem Gesichtspunkt der professionellen Leistung – im Sinne von Ergebnis-

sen, Nutzen, und nicht intendierten Wirkungen – untersuchen als auch unter der Frage analysieren, ob und wenn ja welche bislang als konstitutiv geglaubten Antinomien im professionellen Handeln sich wie wandeln. Für die Rekonstruktion des gegenwärtigen Professionalisierungsniveaus und die Förderung der weiteren Professionalisierungsanstrengungen in der Sozialen Arbeit wären auch empirische Studien zu dem allgemein pädagogischen, aber auch zu dem methodischen, themen- und sachbezogenen Wissen, Können und Tun der MitarbeiterInnen und zu den Kompetenzen, organisatorische und institutionelle Settings zu gestalten, anzuregen. Zudem fehlen belastbare Erkenntnisse zu den Inszenierungsformen sozialpädagogischer Alltage in den unterschiedlichen Handlungsfeldern, zu den Formen und Praktiken der Herstellung von Arbeitsbeziehungen sowie zu der Gestaltung und Orchestrierung spezieller Angebote.

Insgesamt lassen sich die vorliegenden empirischen und gesellschaftstheoretischen Forschungsergebnisse dahingehend bündeln, dass – bei aller Unterschiedlichkeit in den Konzeptualisierungen – Professionalität in der Sozialen Arbeit nicht nur eine abstrakte akademische Figur oder eine Chiffre für berufs- oder sozialpolitische Strategien darstellt, sondern substanziell für das Gelingen Sozialer Arbeit bestimmend ist. Die Skepsis der sozialpädagogischen PraktikerInnen gegenüber ihren eigenen Praxen mag ein Motiv dafür sein, sich Modellen ökonomischer Qualitätsentwicklung und Organisationsmodernisierung zuzuwenden und daran die Hoffnung zu adressieren, grundlegende Konflikte, inhaltliche und organisatorische Unzulänglichkeiten aufzuknoten und die allgemeinen Handlungskompetenzen über neue Qualitätsstandards, Kennziffern, Produktbeschreibungen, output- beziehungsweise outcomegesteuerten Zielformulierungen und -überprüfungen, Flussdiagramme und geschickte Managementtechniken zu qualifizieren. Dass sich jedoch über die Praktizierung von Rationalisierungsstrategien auch die Ziele und normative Standards, ethische Grundprämissen und Handlungsintentionen verschieben, findet in Forschung und praktischer Reflexion bislang kaum Aufmerksamkeit. Zu reflektieren ist insbesondere, ob und wenn inwiefern der Umgang mit Ungewissheit über eine neue „Lust auf Gewissheiten“ Prozesse des Rückgriffs auf Formen der „wirkungsorientierten Ökonomisierung“ fördert.

Neues Wissen über Professionalität in der Sozialen Arbeit kann vielleicht nicht einmal ausschließlich über eine Forschung gefunden werden, die im engeren Sinne spezifische Modelle von Professionalität in den Praxen und Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu finden sucht. Die Abgrenzung der Professionsforschung von einer Organisations- oder Institutionen-, einer AdressatInnen- oder NutzerInnen-, einer Wirkungs- oder Wirksamkeitsforschung ist vermutlich weniger ertragreich als die Suche danach, welche empirischen Befunde entsprechende Studien generieren hinsichtlich einer schon bestehenden, zu verteidigenden oder zu erlangenden Professionalität.

Literatur

- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B., Messmer, H., Micheel, H.-G., Otto, H.-U., & Polutta, A. (2010). *Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms*. Münster: Waxmann Verlag.

- Amthor, R. Ch. (2003). *Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Becker-Lenz, R., & Müller, S. (2009). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 195-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckmann, C., Otto, H.-U., Richter, M., & Schrödter, M. (Hrsg.) (2004). *Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K., & Gragert, N. (2004). *Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe*. Dortmund/München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Böhm, W., Mühlbach, M., & Otto, H.-U. (1989). Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung* (S. 226-247). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bommes, M., & Scherr, A. (2000). *Soziologie der sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik & Kultur 2*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Daheim, H. (1973). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch Verlag.
- Dewe, B., & Wagner, H.-J. (2006). Professionalität und Identität in der Pädagogik. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 51-76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flad, C., Schneider, S., & Treptow, R. (2008). *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine Qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gambrill, E. (2001). Social Work: An Authority-Based Profession. *Research on Social Work Practice*, 11(2), 166-175.
- Gängler, H. (1994). Akademisierung auf Raten? In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 229-253). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Graßhoff, G., & Schweppe, C. (2009). Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 307-317). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gray, M., Plath, D., & Webb, S. (2009). *Evidence-based Social Work: A Critical Stance*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Greschke, H., Klingler, B., & Messmer, H. (2010). Praxis im Modellprogramm – Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In S. Albus, B. Greschke, H. Klingler, H.-G. Messmer, H.-U. Micheel, H.-U. Otto & A. Polutta (Hrsg.), *Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms* (S. 62-104). Münster: Waxmann Verlag.
- Hanses, A. (2008). Wissen als Kernkategorie einer nutzerInnenorientierten Dienstleistungsanalyse. *Neue praxis*, 38(6), 563-577.
- Harrach, E.-M. von Loer, Th., & Schmidtke, O. (Hrsg.) (2000). *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Heite, C. (2008). *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven*. München/Weinheim: Juventa Verlag.
- Heite, C., & Kessl, F. (2009). Professionalisierung – Professionalität. In J. Oelkers, S. Andresen, R. Casale, Th. Gabriel, R. Horlacher & S. Larcher (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart* (S. 682-697). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Herrmann, U. (1999). Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 408-426). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hüttemann, M., & Sommerfeld, P. (Hrsg.) (2007). *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keil, S., Bollermann, G., & Nieke, W. (Hrsg.) (1981). *Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen*. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag.
- Kessl, F. (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kindler, H. (2005). Evidenzbasierte Diagnostik in der Sozialen Arbeit. *Neue praxis*, 35(5), 540-544.
- Klatetzki, Th. (1995). *Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation*. Bielefeld: KT-Verlag.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876-890.
- Königter, S. (2009). Professionalität in den Erziehungshilfen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 175-191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulbach, R., & Wohlfahrt, N. (1994). *Öffentliche Verwaltung und soziale Arbeit – Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg i.Br.: Lambertus Verlag.
- Kunstreich, T. (1975). *Der institutionalisierte Konflikt*. Offenbach: Verlag 2000.
- Kurz, Th. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45-53). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kurz, Th. (2010). Organisation und Profession als Mechanismen gesellschaftlicher Strukturbildung. *Soziale Passagen*, 2(1), 15-28.
- Kutscher, N. (2003). *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe* (Dissertation Universität Bielefeld). <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/406/> [03.01.2011].
- Langer, A. (2004). Professionsökonomik, Verträge und Vertrauen. Zur Mikrofundierung professioneller Dienstleistungen durch die Agenturtheorie am Beispiel der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 5, 284-304.
- Lau, Th., & Wolff, S. (1982). Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? In S. Müller, H. Peter, H.-U. Otto & H. Sünker (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. Interventionsmuster und Praxisanalysen* (S. 261-302). Bielefeld: AJZ-Verlag.

- Maeder, Ch., & Nadai, E. (2004). Zwischen Armutsverwaltung und Sozialarbeit: Formen der Organisation von Sozialhilfe in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 30(1), 59-76.
- McNeece, C. A., & Thyer, B. A. (2004). Evidence-Based Practice and Social Work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1(1), 7-25.
- Meinhold, M. (1973). Zum Selbstbild und zur Funktion von Sozialarbeitern. In W. Hollstein & M. Meinhold (Hrsg.), *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen* (S. 208-225). Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Mennicke, C. (1930). Sozialpädagogik als Volksbildung. In Hauptausschuß für Arbeiterwohlfahrt e.V. (Hrsg.), *Lehrbuch der Wohlfahrtspflege* (S. 434-468). Berlin: Selbstverlag.
- Merchel, J. (2001). *Sozialmanagement: Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit*. Münster: Votum Verlag.
- Merten, R., & Olk, Th. (1996). Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 570-612). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Messmer, H., & Hitzler, S. (2007). Die soziale Produktion von Klienten. Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Ludwig-Mayerhofer, O. Behrend & A. Sondermann (Hrsg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten* (S. 41-73). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mühlmann, Th. (2010). *Studien- und Berufserwartungen von Studienanfängern Sozialer Arbeit*. Norderstedt: Books on Demand.
- Mullen, E. J., Bledsoe, S. E., & Bellamy, J. L. (2010). Evidenzbasierte Sozialarbeitspraxis – Konzepte und Probleme der Implementation. In H.-U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Hrsg.), *What works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 29-62). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, B. (2010). Professionalität. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (3. überarb. und erw. Aufl., S. 955-973). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, S., Peter, H., Otto, H.-U., & Sünker, H. (Hrsg.) (1982). *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bd I: Interventionsmuster und Praxisanalysen*. Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Müller, S., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (1986). *Verstehen oder Kolonialisieren*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Müller, S., Peter, H., Otto, H.-U., & Sünker, H. (Hrsg.) (1984). *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik Bd. II: Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen*. Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Münchmeier, R., & Thiersch, H. (1976). Die verhinderte Professionalisierung. In H. D. Haller & D. Lenzen (Hrsg.), *Jahrbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 225-246). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Nadai, E., Bühlmann, F., Krattinger, B., & Sommerfeld, P. (2005). *Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelerich, G., & Schaarschuch, A. (Hrsg.) (2005). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München: Reinhardt Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-181). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Olk, Th., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2003). *Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Olk, Th., Otto, H.-U., & Backhaus-Maul, H. (2003). Soziale Arbeit als Dienstleistung – Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzeptes. In Th. Olk & H.-U. Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Dienstleistung* (S. IX–LXXII). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Otto, H.-U. (1999). Dialogische Reflexionen II. In H. G. Homfeldt, R. Merten & J. Schulze-Krüdenener (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen* (S. 115-127). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Otto, H.-U., Albus, St., Polutta, A., Schrödter, M., & Ziegler, H. (2007). What Works? Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.), *Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe.
- Otto, H. U., Polutta, A., & Ziegler, H. (Hrsg.) (2010). *What works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Payne, M. (2005). *Modern Social Work Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Peters, H., & Cremer-Schäfer, H. (1975). *Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeit mit Devianten umgeht*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Reinisch, H. (2009). Lehrprofessionalität als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33-43). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Retkowski, A., Schäuble, B., & Thole, W. (2011). „Diese Familie braucht mehr Druck“. *Handlungsplanung im Rahmen der Bearbeitung eines Kinderschutzfalles im Allgemeinen Sozialen Dienst*. Kassel (MS).
- Riemann, G. (2009). Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 287-305). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sachße, Ch. (1986). *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Salomon, A., & Wronski, S. (1921). *Leitfaden der Wohlfahrtspflege*. Leipzig/Berlin: G. B. Teubner Verlag.
- Schallberger, P., & Schwendener, A. (2008). Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. *Neue praxis*, 38(6), 609-630.
- Schnurr, S. (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In H.-U. Otto, G. Oelerich & H. G. Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung. Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Probleme* (S. 393-400). München: Luchterhand Verlag.
- Schoneville, H., Kruse, E., & Thole, W. (2010). Soziale Arbeit Studieren. *Sozial Extra*, 34(9), 32-36.
- Schweppe, C. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Sommerfeld, P. (Hrsg.) (2005). *Evidence-Based Social Work. Towards a New Professionalism?* Bern: Peter Lang Verlag.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In R. Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Profession* (S. 362-378). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Thieme, N. (2011) (im Erscheinen). AdressatInnenbezogene Kategorisierungen durch professionelle AkteurInnen der Kinder- und Jugendhilfe – Theoretische Konstituierungen. In Arbeitskreis „Jugendhilfe im Wandel“ (Hrsg.), *Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen* (S. 239-250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W., & Cloos, P. (2000). Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In H.-G. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen* (S. 277-297). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Thole, W., & Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Wendt, W. R. (2008). *Geschichte der sozialen Arbeit. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage* (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Züchner, I. (2007). *Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaates. Expansion und aktuelle Lage der Sozialen Arbeit im internationalen Vergleich*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Züchner, I., & Cloos, P. (2010). Das Personal der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (3. überarb. und erw. Aufl., S. 933-953). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Thole, Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften,
Abteilung für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter und -lagen, Arnold-Bode-Str. 10,
34109 Kassel, Deutschland
E-Mail: wthole@uni-kassel.de

Andreas Polutta, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Berliner Platz 6-8, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: andreas.polutta@uni-due.de

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung

1. Einleitung

Das Lernen im Lebenslauf und damit verbunden das Lernen im Erwachsenenalter erfahren gegenwärtig eine zunehmende bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutungsaufwertung (vgl. umfassend Hof, 2009). Dies zeigt sich nicht nur an der Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens als einer generalisierten gesellschaftlichen Erwartungshaltung an alle Gesellschaftsmitglieder, sondern auch an den vielfältigsten Initiativen und Programmen zur bildungsbereichsübergreifenden Kooperation, zum Übergangsmanagement, zur Modularisierung und Durchlässigkeit von Bildungsgängen, zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, etc. Pointiert formuliert lässt sich gegenwärtig ein Gestaltwandel des Lernens beobachten, der alle Bereiche und alle Ebenen (individuell, organisatorisch, professionell, systemisch) des Bildungswesens umfasst. Vorangetrieben und forciert wird dieser Wandel vor allem durch zwei zeitgleich verlaufende Prozesse, die sich in ihrer wechselseitigen Verschränkung potenzieren: einerseits durch die zunehmende Wissensbasierung aller Lebensbereiche bei gleichzeitig dramatischer Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens, andererseits durch ein historisch neuartiges demographisches Muster – zumindest in modernen (westlichen) Gesellschaften –, bei dem wenige junge Menschen vielen erwachsenen und zunehmend älter werdenden Menschen gegenüberstehen. Beide Effekte – die ubiquitäre Ausweitung und zugleich der Verlust an zeitlicher Festigkeit des Wissens *und* der demographische Wandel mit seiner drastischen Verschiebung der relativen altersbezogenen Bevölkerungsanteile – führen zu der auch bildungsökonomisch bedeutsamen Notwendigkeit, die Bildungsinvestitionen über den Lebenslauf neu zu überdenken und neu zu verteilen.

Dieser bildungspolitische, infrastrukturelle und lernbezogene Gestaltwandel betrifft auch und gerade die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die sich als Teilbereich einer lebenslaufbezogenen pädagogischen Begleit- und Betreuungsstruktur in vielfältiger Weise neu positionieren und ausrichten muss. Im Folgenden sollen die Veränderungen dieses Gestaltwandels mit Blick auf die Erwachsenenbildung präziser beschrieben und insbesondere in ihren professionsbezogenen Konsequenzen genauer erläutert werden. Zentrale These des Aufsatzes ist, dass die umfassende Ausweitung des Lernens Erwachsener in sozialer, inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt stärkt und daher nicht von einem Verlust, sondern im Gegenteil von einer Erhöhung organisations- und professionsgestützten Lernens auszugehen ist. Durch den verallgemeinerten Lernbezug werden gleichzeitig auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung selbst zunehmend unter dem Ge-

sichtspunkt lernförderlicher und entwicklungsorientierter Gestaltung und Gestaltbarkeit thematisiert. Zeitlichkeit, Entwicklungsorientierung, Reflexivität und Beobachtung werden zu zentralen Kategorien zeitdiagnostischer, erwachsenenpädagogischer und professioneller Analyse.

2. Veränderte Ausgangslagen des Professionellen: 5 Trends

Versucht man, den skizzierten Gestaltwandel des Lernens im Lebenslauf und des Lernens Erwachsener genauer zu beschreiben, so lassen sich mindestens fünf zentrale Trends ausmachen:

2.1 Temporalisierung

Bereits in semantischer Perspektive signalisiert der Begriffswandel von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung hin zur Weiterbildung und zum Lebenslangen Lernen eine Bedeutungsaufwertung der Zeitperspektive. Der Wechsel von einem Adressatenbezug (Kollektiv-, Individualadressat) zu einem Zeitbezug vollzieht sich zunächst in der Begrifflichkeit der Weiterbildung als unspezifische Zeit (,weiter‘), während der Zeitbezug in der Begrifflichkeit des Lebenslangen Lernens sich radikalisiert, entgrenzt und dramatisiert – in der Doppeldeutigkeit eines lebenslangen-lebenslänglichen Prozesses (vgl. Seitter, 2001). Gleichzeitig wird die Erwachsenenbildung zunehmend distinkter Bestandteil einer umfassenden lebenslaufbezogenen Thematisierung des Lernens, das nicht mehr – wie noch in der Rezeption der 1970er Jahre – mit der Erwachsenenbildung gleichgesetzt wird, sondern sich auf die gesamte Lebensspanne bezieht. Kinder/Jugendliche (Pädagogik), Erwachsene (Andragogik) und alte Menschen (Gerontagogik) werden zu Adressaten des Lebenslangen Lernens, wobei die Übergänge zwischen den Altersgruppen zunehmend diffuser und durchlässiger werden¹ und auch Beginn (Pränatagogik) und Ende (Thanatagogik) der Lebensspanne immer stärker unter Lerngesichtspunkten thematisiert werden. Die Orientierung des Lernens am Lebenslauf und die Ausrichtung des Lebenslaufs auf Lernen führen daher zu einer doppelten Temporalisierungsperspektive, die den Zeitbezug und die Zeitlichkeit des Lernens sowohl in semantischer als auch in sozialer und inhaltlicher Perspektive sehr viel stärker akzentuiert.²

1 Dies betrifft sowohl die Abgrenzung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen als auch die Abgrenzungen zwischen Erwachsenen und älteren/alten Menschen. In dieser Hinsicht bestehen zunehmend divergierende Zuschreibungen, je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt die Person und ihr entsprechendes Alter thematisiert werden.

2 Zu Zeit als Basiskategorie der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener vgl. Schmid-Lauff (2008), Biesta, Field und Tedder (2010).

2.2 Topographisierung

Neben der zeitlichen Dimension hebt der Gestaltwandel des Lernens Erwachsener auch auf die räumliche Dimension ab. Denn es geht nicht nur um das lebenslange, sondern auch um das lebensbreite, lebensbegleitende Lernen, das neben den formalen und non-formalen insbesondere auch die informalen Lernkontexte umfasst.³ Lernen findet überall statt, in allen Bereichen der Lebenswelt, im Arbeits-, Freizeit- und Sozialkontext. Die Aufwertung bzw. Thematisierung eines jeden Ortes als potentiellen Lernort bedeutet eine Entgrenzung des Pädagogischen im Sinne seiner räumlichen Ausdehnung. Themenstellungen wie Lernortvielfalt, Lernortkooperation, Hybridisierung des Lernens, Gestaltung lernförderlicher Umgebungen, pädagogische Konnotierung von Räumen, etc. verweisen dementsprechend auf die Ubiquität des Lernens. Topographisierung meint daher die durchgängige Expansion des Raumbezugs von Lernen über alle Lebensbereiche hinweg mit der Perspektive, dass nicht nur jederzeit, sondern auch überall gelernt wird (werden kann).

2.3 Digitalisierung

Die beiden Dimensionen der Temporalisierung und Topographisierung werden durch die Dimension der Digitalisierung noch weiter verschärft. Verzeitlichung und Verräumlichung werden durch Digitalisierung auf Dauer gestellt, wobei die zunehmende Mobilisierung der digitalen Medien für eine weitere Ausdehnung, Beschleunigung und Verstetigung des Lernens sorgt. Dabei werden in den digitalen Medien selbst Räume und Zeiten mit eigenen Gesetzmäßigkeiten produziert, die mit den leiblich-gebundenen Formen des raum-zeitlichen Austauschs unter Anwesenden unterschiedlichste Kombinationsmöglichkeiten eingehen (können) (vgl. Nolda, 2004, S. 183-198).

2.4 Erosion des Wissens und verändertes demographisches Muster

Zwei weitere Tendenzen, die diesen Gestaltwandel des Lernens Erwachsener (mit-)bedingen, haben mit der Wissensbasierung aller Lebensbereiche und mit der zunehmenden Halbwertszeit des Wissens sowie mit dem neuartigen demographischen Muster der Gegenwart zu tun: Die traditionelle Zweiteilung der Pädagogik in eine lernintensive Jugendzeit und eine lernentlastete, anwendungsorientierte Erwachsenenzeit basierte auf zwei Kontinuitäts- und Stabilitätsprämissen: erstens auf der Festigkeit des Wissens über einen langen Zeitraum mit der Konsequenz, dass das in der Jugendzeit gelernte Wissen im Er-

3 Gerade in dieser Hinsicht gibt es seit etlichen Jahren eine breite internationale Diskussion, die – anknüpfend an die UNESCO-Terminologie – dem Lernen in informalen Kontexten eine sehr viel stärkere gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit zuschreibt und entsprechende Verfahren der Sichtbarmachung und Anerkennung annimmt. Für einen Überblick vgl. Overwien (2005) und Werquin (2010).

wachsenenalter noch Gültigkeit beanspruchen kann; zweitens auf dem nahezu vollständigen Übertritt einer Jugendkohorte in das Erwachsenenalter – ein Übertritt, der erst mit dem drastischen Rückgang der Kindersterblichkeitsrate im 19. Jahrhundert zur demographischen Normalität wurde und der erst dadurch die entsprechenden Bildungsinvestitionen in das Kinder- und Jugendalter bildungsökonomisch rechtfertigte.⁴ Beide Prämissen werden in der Gegenwart obsolet: Wissen wird schnelllebig und ungewiss, kanonische Inhalte erodieren, Wissen auf Vorrat wird dysfunktional (vgl. Kade & Seitter, 2003); das demographische Muster der vielen Jugendlichen, die ins Erwachsenenalter drängen und die dortigen Erwachsenen mit begrenzter Lebenserwartung ersetzen, kehrt sich um: immer weniger Jugendliche stehen immer mehr Erwachsenen mit einer steigenden Lebenserwartung gegenüber. Dementsprechend werden auch die lange Erwachsenenphase zunehmend mit Lernansprüchen konfrontiert, der erwachsene Mensch als dynamisch und lernfähig konzipiert und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als permanente Aufgabe definiert.

Die Veränderung des Gestaltwandels von Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter vor dem Hintergrund eines veränderten demographischen Musters und einer Reduzierung der Geltungsdauer von Wissen zeigt nachstehende Tabelle, die die Ausgangslage im 19. Jahrhundert mit der gewandelten Situation im 21. Jahrhundert kontrastiert:

Ziel	Lernen	Anwendung des Gelernten
		Anwenden/Lernen/Anwenden/Lernen...
Adressat	Jugendliche	Erwachsene
Modus	unfertig	fertig
		unfertig
Inhalt	Wissen	Wissen
Modus	konstant	konstant
	ungewiss	ungewiss
Medium	Schulbildung	kompensatorische Erwachsenenbildung
		permanente Erwachsenenbildung
Menge	viele	viele/begrenzte Lebenserwartung
	wenige	viele/steigende Lebenserwartung
Mittel	hoch	niedrig
		hoch

Abb. 1: Wissen – Lebenslanges Lernen – Demographie (19. Jahrhundert/21. Jahrhundert)

4 Dies ist im Übrigen auch der entscheidende Grund, warum erst das 19. Jahrhundert – mit seiner demographischen Stabilisierung und dem Entstehen einer lebensbiographischen Kontinuitätserwartung – zum Jahrhundert der Schule avancierte (vgl. Imhof, 1988; Seitter, 2010).

Die Etablierung des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens lässt sich daher in ihren Konsequenzen summarisch als die umfassende Ausdehnung des Lernens (Erwachsener) in inhaltlicher, sozialer, zeitlicher und räumlicher Perspektive beschreiben. Kennzeichnend für den gegenwärtig beobachtbaren Gestaltwandel ist die Erweiterung der historischen Formel des Johann Amos Comenius, der allen (omnes), alles (omnia) und in allumfassender Weise (omnino) lehren wollte, durch eine raum-zeitliche Entgrenzung von Lerninhalten und Lernaktivitäten (*ubique et semper*).⁵ Für die Bildungspolitik und die Gesellschaft insgesamt bedeuten diese Veränderungen eine säkulare Herausforderung: nämlich über die Verteilung der Bildungsinvestitionen im Lebenslauf wieder neu zu entscheiden.

3. Konsequenzen des Gestaltwandels

Welches sind nun die konkreten Konsequenzen dieses Gestaltwandels auf den unterschiedlichen Ebenen und welche Veränderungen bedeuten sie für die professionelle Ausgestaltung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Auf der individuellen Ebene setzt sich ein dynamisiertes Erwachsenenverständnis als Normalverständnis durch, das den Erwachsenen als entwicklungsoffen und lernbereit thematisiert. Die zunehmende Rezeption insbesondere entwicklungspsychologischer, lerntheoretischer, soziologischer und historischer Forschungsstränge zur Psychologie der Lebensspanne, zu altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, zu kristalliner und fluider Intelligenz, zu multiplen oder Patchwork-Identitäten, zu diskontinuierlichen Erwerbsbiographien, zur Entstandardisierung des Lebenslaufregimes, etc. zeichnen ein Erwachsenenverständnis, das den Erwachsenen nicht mehr als einen fertigen, statischen, von Veränderungszumutungen enthobenen, sondern als einen unfertigen, dynamischen und entwicklungsoffenen Menschen konzipiert (vgl. Faltermaier, Mayring, Saup & Strehmel, 2002). Mit dieser veränderten Erwachsenenkonzeption wird in gesellschafts- und bildungspolitischer Perspektive dann zunehmend die Frage relevant, inwieweit sich diese Veränderung auch tatsächlich in einem entsprechenden Lern- und Beteiligungsverhalten äußert. Dabei lassen sich insbesondere drei Stoßrichtungen unterscheiden: so wird die Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener – neben den klassischen Strängen der Teilnehmer-, Adressaten-, Zielgruppen-, Biographie- und Milieuforschung – zunehmend auch durch quantitativ und international ausgerichtete Panelstudien vermessen und dem gesellschaftlichen Vergleich zugänglich gemacht (u.a. durch den Adult Education Survey, den European Lifelong Learning Index, dem Nationalen Bildungspanel oder der Nationalen Bildungsberichterstattung; vgl. Gnahn, 2010). Ebenso erfährt das informelle Lernen, seine individuelle Sichtbarmachung und seine für

5 Wenn man die Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens als einer generalisierten gesellschaftlichen Erwartungshaltung in dieser inklusiven, ausgreifenden und totalisierenden Form beschreibt, wird auch nachvollziehbar, warum derzeit gourvernementalitätstheoretische Analysen so Konjunktur haben (vgl. exemplarisch Klingovsky, 2009).

gesellschaftlich-funktionale Tauschzwecke ausgerichtete Anerkennung und Zertifizierung durch vielfältige Formen der Kompetenzbilanzierung eine enorme Bedeutungsaufwertung, wodurch das individuelle Lernen mit seinen Lernresultaten in der ganzen Breite sichtbar gemacht wird. Und schließlich wird – trotz oder gerade wegen der vielen empirischen Befunde über kummulative Selektionseffekte der Weiterbildung und ausgeprägte milieuspezifische Bildungspräferenzen – der Diskurs über sog. weiterbildungsferne Zielgruppen und ihre Eingliederung in das lebenslange Lernen intensiviert und die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zum politischen Programm erhoben (derzeitige politische Maßgabe: Erhöhung von 43% auf 50% bis 2015).

Mit Blick auf diese Veränderungen hat es das *professionelle Handeln* auf der Individualebene einerseits mit einer enormen Diversifizierung und Individualisierung des Adressatenbezugs zu tun. Der dynamische, lernfähige und entwicklungsoffene Erwachsene ist auch anspruchsvoller, kompetenter und fordernder geworden, er vermag seine eigene pädagogische Erfahrung und (Vor-)Informiertheit selbstständig als Koexpertenschaft einzusetzen. Die einzelnen Kurs- und Angebotsformate werden daher individualisierter, milieuspezifischer, bunter, kürzer, interessens- und verwertungsorientierter (Ambos, 2010, 121-122). Individualisierung, Coaching, Lernbegleitung, Beratung, Moderation, etc. avancieren neben Wissensvermittlung zum zweiten zentralen Standbein professioneller Arbeit in der konkreten Kontakt- und Beziehungsnahe zum Teilnehmer/Kunden. Andererseits wird das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung auch zunehmend eingesetzt zur Anerkennung von vorausgehendem (informellem) Lernen durch entsprechende Verfahren der Kompetenzbilanzierung oder zur gezielten Nutzbarmachung des Informellen durch bewusst geplante Einsätze in sozialen und alltäglichen Bereichen zu Zwecken der Persönlichkeitsanreicherung oder gezielten Personalentwicklung. Schließlich ist das professionelle Handeln – gerade auch in öffentlich kofinanzierten Einrichtungen – zentral mit der Frage der Erreichbarkeit von weiterbildungsfernen oder -abstinenten Zielgruppen konfrontiert. Aufsuchende Bildungsarbeit, niedrigschwellige Formen der Ansprache, Bildungsberatung und Bildungswerbung, aber auch der Einsatz neuer kommunikativer web 2.0 Formate sind Formen des Professionellen, die zunehmend projekt- und programmgesteuert die Weiterbildung auf weitere lernbezogene Inklusionsgewinne ausrichten.

Auf der organisatorischen Ebene sind ebenfalls entsprechende Veränderungen und Effekte zu erkennen: mit Blick auf Angebotsgestaltung eine differenzierte Zielgruppenansprache und ein milieuspezifisches Marketing, mit Blick auf Angebotsformate die Erprobung neuer Lehr-/Lernformen, die verstärkte Implementierung von Modi selbstgesteuerten Lernens oder der Einsatz von E- und Blended-Learningvarianten, mit Blick auf Individualisierung der Nachfrage die Etablierung von Bildungsberatung, Coaching oder maßgefertigten Inhouse-Schulungen.

Hinsichtlich der Temporalisierung des Lernens im Lebenslauf sind auf Organisationsebene mehrere parallel laufende Phänomene zu beobachten: Zum einen forcieren Einrichtungen die direkte Ausweitung auf altersphasenbezogene Zielgruppen. Gerade Mehrspartenanbieter mutieren zunehmend zu Lebenslaufanbietern, die durch ein lebenslaufbezogenes Adressatenmarketing die gesamte Altersspanne abzudecken versuchen.

Prototyp dieser Entwicklung sind Universitäten (Kinderuniversität, Schüleruniversität, akademische Erstausbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Seniorenuniversität), aber auch Volkshochschulen, kirchliche Träger oder Einrichtungen wie die Bildungswerke der Wirtschaft wenden sich vermehrt an neue, altersphasenspezifische Adressatengruppen. Zum anderen gibt es eine indirekte Ausweitung des altersspezifischen Zielgruppenbezugs, indem Einrichtungen der Weiterbildung zunehmend mit Professionellen anderer Bildungssegmente zusammenarbeiten, in Teams, durch Schulungsangebote, in der interorganisationalen Koordination. Schließlich erfahren Einrichtungen der Weiterbildung eine vertikale, lebenslaufbezogene Öffnung durch die bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit mit Einrichtungen, die – wie Kindertagesstätten, (Abend-)Schulen, Berufliche Schulen oder Organisationen der Wirtschaft – schwerpunktmäßig je spezifische Altersphasen bedienen. Bezugspunkt sind hier weniger die Adressaten oder Professionellen, sondern die Organisationen, die durch ihre andere Segmentverortung die Anbieter der Weiterbildung zu einer entsprechenden lebenslaufbezogenen Öffnung bzw. Orientierungsleistung zwingen.

Mit Blick auf Topographisierung geht es bei den Einrichtungen verstärkt um die Frage ihrer Positionierung im Raum als standortkonzentrierte oder räumlich verteilte Anbieter, als Partner, die sich in Kooperationen oder Netzwerkstrukturen auch in räumlicher Perspektive ausdehnen und festigen, als Organisationen, die in der regionsbezogenen Ausrichtung in horizontal-bereichsbezogener und in vertikal-bereichsübergreifender Abstimmung mit anderen Partnern eine verstärkte Form des Raumbezugs entwickeln. Erreichbarkeit, Flächendeckung, Zentralität/Dezentralität, Partnerschaften und neue Allianzen sowie die Erschließung der räumlichen Organisationsinfrastruktur sind daher Themen, die auf Einrichtungsebene von Weiterbildung zunehmend Beachtung finden (vgl. exemplarisch Schemmann & Seitter, 2011).

Neben den Effekten von Temporalisierung und Topographisierung ist als dritte wichtige Tendenz die Selbstbezüglichkeit des Lernens für die Einrichtungen selbst zu konstatieren. Lernen wird auch für die Organisationen relevant, durch ihre Positionierungsnotwendigkeiten im geographischen Raum und in der biographischen Zeit, durch Konkurrenzdruck unter den Anbietern, durch verändertes Nachfrageverhalten oder Effizienzerwartungen seitens öffentlicher Verwaltungen. Das *professionelle Handeln* in der Weiterbildung ist daher zunehmend auch auf die lernförderliche Gestaltung und Entwicklung von Organisationen ausgerichtet. Leitung und Führung, Bildungsmanagement, Projektaquise, Personal- und Organisationsentwicklung, kontinuierliches Qualitätsmanagement, systematische Umweltbeobachtung, etc. werden zu wichtigen Tätigkeitsfeldern der Professionellen, so dass neben der didaktischen und betriebswirtschaftlichen zunehmend die organisationspädagogische Kompetenz Bedeutung gewinnt (vgl. Feld, 2009). Zudem wird die Steuerung von Einrichtungen mit Blick auf die unterschiedlichen Anspruchsgruppen der Organisation immer wichtiger. Hinsichtlich der unterschiedlichen Reproduktionskontexte von Weiterbildung (Gemeinschaft, Öffentlichkeit, Markt, Betrieb vgl. Schrader, 2010) stehen insbesondere größere Einrichtungen vor der Herausforderung, die divergenten Logiken, Ansprüche und Erwartungen der unterschiedlichen Reproduktionskontexte simultan bedienen zu müssen. Die Gleichzeitig-

keit von öffentlicher Förderung, marktgerechter Anreizung und korporatistischer Vergemeinschaftung bedeutet für viele Einrichtung eine Komplexitätssteigerung der organisationalen Steuerung mit entsprechend ausdifferenzierten Institutionalförmlichkeiten reflexiver (Selbst-)Beobachtung.

Auf der Systemebene sind ebenfalls Veränderungen zu beobachten, die (große) Auswirkungen auf die professionelle Gestalt und Gestaltbarkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben. So erfordert etwa die bildungsbereichsübergreifende Weiterentwicklung durch horizontale und vertikale Vernetzung über Programme wie Lernende Regionen, Lernen vor Ort, Hessencampus oder Weiterbildungsverbünde die zunehmende Etablierung von Netzwerkmanagement und Kooperationsarbeit in den Einrichtungen (vgl. Mickler, 2009). Die programminduzierten Formen organisationsübergreifender Kooperation sind dabei eng verbunden mit Entwicklungsaufgaben wie Modularisierung, Durchlässigkeit und Übergangsmanagement, Bildungsberatung und Weiterbildungsmarketing, Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring. Mit Blick auf die Harmonisierung der nationalen Bildungssysteme werden zunehmend Angebote und Abschlüsse auf den europäischen Qualifikationsrahmen hin ausgerichtet sowie die Kompetenzorientierung der Lern- und Angebotsgestaltung mit entsprechenden Formen von Kompetenzbilanzierung und Kompetenzzertifizierung vorangetrieben. Hinsichtlich der monetären Anreizsysteme und Finanzierung der Weiterbildung durch Elemente wie Bildungssparen und Qualifizierungsscheck entwickeln Einrichtungen zunehmend einen doppelten Kundenbezug, um Individuen wie Unternehmen für eine verstärkte Weiterbildungsbeteiligung aufzuschließen. Durch Systemevaluationen schließlich – wie sie derzeit in Hessen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden – wird die Arbeit an der Neujustierung gesetzlicher Rahmenbedingungen sowohl auf Verbands- wie auf Einrichtungsebene zu einer bildungslobbyistischen Aufgabe. Die Beobachtung und – wenn möglich – (Mit-)Steuerung weiterbildungsgünstiger Rahmenbedingungen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene sind daher ebenfalls bedeutsame erwachsenenpädagogische Tätigkeitsbereiche.

Aufgrund der gesellschaftspolitischen Bedeutungsaufwertung der Weiterbildung ist das *professionelle Handeln* – neben der Individual- und der Organisationsebene – zunehmend auch auf die Systemebene ausgerichtet. Die interorganisationale Zusammenarbeit, die bildungsbereichsübergreifende Kooperation, die Ausgestaltung einer kompetenzorientierten, modularen, durchlässigen und im formalen Bildungssystem anrechnungsfähigen Angebotspalette, die Verbindung von angebots- und nachfrageorientierten Steuerungsanreizen sowie die bildungslobbyistische Stärkung der Weiterbildung im lokalen wie regionalen Kontext sind zunehmend wichtiger werdende Tätigkeitsbereiche, welche das professionelle Handeln nicht nur auf die Gestaltung von lernförderlichen Interaktions- und Organisationsarrangements verpflichten, sondern auch auf die Gestaltung lernförderlicher gesellschaftlicher, politischer, rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen von Weiterbildung.

4. Professionelle der Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung

Nach der – summarischen – Beschreibung des Gestaltwandels des Lernens Erwachsener sowie der damit verbundenen Veränderungen und Herausforderungen des Professionellen im Feld der Weiterbildung soll im Folgenden die Praxis der professionellen Akteure selbst ins Zentrum der Beobachtung gestellt werden. Dabei wird der Fokus auf drei Spannungsverhältnisse gelegt, welche die Ausübung erwachsenenpädagogischer Professionalität gegenwärtig stark prägen: die Spannung von Heterogenität und Standardisierung bei der Qualifizierung und den Qualifikationsvoraussetzungen des erwachsenenpädagogischen Personals, die Spannung von Profession und Organisation mit ihren – scheinbar – divergenten und inkommensurablen Handlungslogiken sowie die Spannung von expliziter oder impliziter pädagogischer Rahmung erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Fokussiert man in der *ersten* Perspektive die Professionellen der Weiterbildung mit klassischen Parametern wie Anzahl, Beschäftigungsverhältnisse, Qualifizierung, etc., so ist das Feld durch große Heterogenität und quantitative Diffusität geprägt. Schon die einfache Frage, wie viele Personen in der Weiterbildung tätig sind, ist nur approximativ zu beantworten.⁶ Nach einer repräsentativen Studie von Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) im Jahr 2005 gibt es – mit allen Vorbehalten der Hochrechnung – ca. 1.046.000 Beschäftigungsverhältnisse in der lehrbezogenen Weiterbildung. Darunter finden sich 140.000 sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse, ca. 771.000 Honorarkräfte/Selbstständige sowie 100.000 Ehrenamtliche (vgl. WSF, 2005, S. 36). Die große Gruppe der Honorarkräfte/Selbstständigen setzt sich dabei aus 37 Prozent hauptberuflichen und 62 Prozent nebenberuflichen Lehrenden zusammen (S. 49). Da die Lehrenden in der Weiterbildung durchschnittlich 2,2 Beschäftigungsverhältnisse haben, kommt die Untersuchung auf eine Gesamtzahl von ca. 650.000 beschäftigten Personen in der Weiterbildung. Dies liegt etwas unter den früheren Schätzungen von ca. 700.000 bis 800.000 Beschäftigten (vgl. Kraft, 2006; Nittel, 2009).

Mit Blick auf die Qualifizierung der Beschäftigten in der Weiterbildung zeigt sich einerseits ein hoher Akademisierungsgrad, andererseits ist der explizit erwachsenenpädagogische Bildungshintergrund sehr heterogen und auch nicht notwendigerweise vorhanden. Viele der in der Weiterbildung Tätigen sind ‚Quereinsteiger‘, die keine oder lediglich ‚irgendeine Form‘ pädagogischer Qualifizierung aufweisen. In dieser Hinsicht gibt es bislang keine standardisierte, verbindliche Qualifizierung für Weiterbildner/innen und auch keine Rahmenvereinbarungen oder Regelungen über Mindestanforderungen. Stattdessen existiert eine Vielzahl von Abschlüssen und Zertifikaten, die kaum miteinander vergleichbar und in ihrem Marktwert schlecht einschätzbar sind. Auch die Fortbildungsmöglichkeiten für Weiterbildner sind sehr heterogen und stehen bislang un-

6 Je nachdem, wie breit man Weiterbildung fasst, kommen sehr unterschiedliche Ziel- und Beschäftigtengruppen in den Blick. Vgl. dazu die Unterscheidung von expliziter und impliziter Weiterbildung in Kade, Nittel und Seitter (2007, S. 143-144).

systematisiert nebeneinander. Neben den grundständigen universitären Studiengängen mit unterschiedlichen Abschlüssen (Diplom, BA/MA) gibt es Aufbau- und Zusatzstudiengänge (eine Zusammenstellung findet sich unter www.die-bonn.de/service/hochschulen), träger- und verbandsspezifische Aus- und Fortbildungen sowie eine Vielzahl von Angeboten freier Träger zur Qualifizierung der Beschäftigten in der Weiterbildung (www.die-bonn.de/qualitat). Zudem gibt es neben zahlreichen Einzelangeboten umfangreiche Fortbildungskonzepte mit modularem Aufbau (zu weiterführenden Informationen vgl. Kraft, Kollewe & Seitter, 2009, S. 36-46; zum Fortbildungsbedarf von WeiterbildunglerInnen vgl. von Hippel & Tippelt, 2009).

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – dieser Heterogenität von Berufsverläufen, Rekrutierungswegen, Tätigkeitsprofilen, Qualifikationen und Fortbildungsmöglichkeiten der in der Weiterbildung Tätigen lassen sich in jüngerer Zeit Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen identifizieren, die auf eine verstärkte Normierung und Standardisierung der Weiterbildungspraxis und Qualifikationsstruktur der in der Weiterbildung Tätigen setzen. So haben auf *bildungspolitischer* Ebene in den letzten Jahren die obligatorischen und gesetzlich vorgeschriebenen Rahmensetzungen für Standards und Mindestqualifizierungen als Voraussetzung für die Vergabe von Aufträgen und öffentlichen Geldern deutlich zugenommen, wie etwa bei der Gesundheitsbildung (Krankenkassen), bei der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung (Bundesagentur für Arbeit) oder bei den Integrationskursen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). Auf *verbandlich-institutioneller* Ebene sind zunehmend freiwillig eingeführte Standards bei der Mitarbeiterqualifikation zu beobachten, wie etwa Angebote zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation für Kursleitende oder zur Berufseinführung von WeiterbildunglerInnen nach bundesweit anerkannten Standards. Auf *individueller* Ebene ist die zunehmende Nachweis- und Bestätigungsorientierung individueller Praktiken der Weiterqualifizierung als eine individuell-biographische Form der Qualitätsdokumentation und Personalentwicklung zu deuten. Neben der Varianz individueller Nachweispraktiken (Pässe, Portfolio, etc.) gibt es auch bereits Instrumentarien, die das individuelle Dokumentationsbestreben mit Formen offener, gleichwohl systematischer Organisationsentwicklung verbinden.⁷

Die Parallelität dieser unterschiedlichen Praktiken hat bis jetzt jedoch die enorme Heterogenität in den Ausbildungsformen, Rekrutierungswegen und Tätigkeitsprofilen der in der Weiterbildung Tätigen nicht in Richtung eines verbindlichen Mindestqualifizierungsniveaus harmonisieren können (zu einem ersten Vorschlag in dieser Richtung vgl. Kraft et al., 2009). Dies liegt nicht nur daran, dass diese Praktiken auf unterschiedlichen Ebenen (System-, Organisations-, Individualebene) angesiedelt sind und z.T.

7 In dieser Hinsicht ist insbesondere das von den Landesverbänden der Volkshochschulen und dem Deutschen Volkshochschul-Verband entwickelte Kursleiter-Portfolio „Kompetenzprofil Lehren in der Volkshochschule“ ein Standardisierungs- und Nachweisinstrument, das individuelle und institutionelle Formen der Personalentwicklung zusammenbindet und als strategisches Entwicklungsinstrument für beide Seiten eingesetzt werden kann.

auch gegenläufige Effekte produzieren.⁸ Es ist insbesondere eine Frage der Funktionalität, Flexibilität und Integrationsfähigkeit, welche der Standardisierung von Weiterbildung als einer gesellschaftsweit anerkannten – und relativ billigen – Lernagentur von vornherein enge Grenzen setzt.⁹

Neben der Gleichzeitigkeit von Heterogenität und Standardisierung betrifft ein zweites zentrales Spannungsverhältnis die Frage nach dem Verhältnis von Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. nach den divergenten Handlungslogiken beider Bereiche. Organisationen gelten im Diskurs der Weiterbildung – wie im *mainstream* der organisationssoziologischen Literatur – als stabile und fixierte Gebilde, die sich durch Merkmale wie Strukturiertheit, Hierarchie, Mitgliedschaftsregelungen, klare Grenzziehungen, Personenungebundenheit, formale Abläufe und Zielgerichtetheit auszeichnen.¹⁰ Professionelles Handeln wird hingegen – insbesondere in der differenztheoretischen Variante von Professionalität (vgl. Nittel, 2000, S. 70–85) – über den Interaktionsbezug definiert mit all seinen situativen Anfälligkeiten, Paradoxien und der Notwendigkeit, einen spezifischen pädagogischen Takt auszubilden. Diese dichotome Gegenüberstellung von Organisation und Profession wird in jüngeren Studien zur erwachsenenpädagogischen Professionalität zunehmend durch eine *relationale* Betrachtungsweise ersetzt, die nicht die divergenten Logiken, sondern die je unterschiedlichen Relationen im Verhältnis von Organisation und Profession betont. So konnten beispielsweise Untersuchungen über Netzwerke und deren Koordinierung zeigen, das sich Netzwerkmanagement als interaktive und kommunikative Verstetigungsarbeit innerhalb der organisationsbezogenen Flüchtigkeit von Netzwerken beschreiben lässt (vgl. Mickler & Seitter, 2010). Mit Blick auf Organisation bringt eine derartige Betrachtungsweise die abgedunkelte Seite des Fluiden, des Nicht-Standardisierbaren zum Vorschein, mit Blick auf Profession fokussiert sie hingegen die abgedunkelte Seite des Routinehaften und Schematischen, das als ‚paradoxe Technologie‘ gerade das Nicht-Planbare planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse geben und Überraschungsfähigkeit zur Routine machen will (vgl. Tenorth, 2006, S. 588). Auch die organisationspädagogische Aufwertung und ‚Eingemeindung‘ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Blick auf die entwicklungsförderliche Gestaltung von Einrichtungen, Unternehmen und Betrieben verdeutlicht die zunehmende Tendenz, Profession und Organisation nicht als entgegengesetzt zu sehen, sondern professionelles Handeln auch auf

8 So können Mindestqualifikationsanforderungen von Professionellen und Einrichtungen unterschiedlich gewichtet und bewertet werden: für die in der Weiterbildung Tätigen kann damit die Erwartung verbunden sein, eine höhere qualifikationsgerechtere Entlohnung zu erreichen, für die Einrichtungen kann dagegen der erhöhte Kostendruck im Vordergrund stehen.

9 Auch in internationaler Perspektive wird die Frage nach Standards und Kompetenzprofilen erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten breit diskutiert. Vgl. etwa Strauch, Radtke und Raluca (2010) sowie die Aktivitäten des ESREA Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development (<http://www.esrea-renadet.net/>).

10 Diese Form der Thematisierung findet sich verstärkt im Diskurs über Qualitätsmanagement, wo Einrichtungen der Erwachsenenbildung zunehmend auf Standardisierung und Normierung hin ausgelegt werden (vgl. prototypisch Hartz & Schrader, 2009).

(Inter-)Organisation als ein zu gestaltendes Handlungsgefüge zu beziehen.¹¹ Und schließlich konzeptualisieren kulturwissenschaftliche Studien erwachsenenpädagogische Professionalität als eingebunden in ständige organisationsbezogene Kommunikations- und Austauschroutinen (vgl. Schicke-Gerke, 2010). Die Fortentwicklung der erwachsenenpädagogischen Praxis und des darin eingewobenen professionellen Wissens und Könnens wird in einer derartigen Perspektive als ein fortlaufender Prozess der kollektiven Bedeutungs- und Sinnbildung rekonstruiert, wo im Rahmen einer *community of practice* das eigene Professions- und Arbeitsverständnis – in beiläufiger oder reflexiv gestufter Form – permanent weiterentwickelt wird.¹²

Das dritte Spannungsverhältnis betrifft schließlich die explizite oder implizite pädagogische Rahmung von erwachsenenpädagogischer Professionalität. Der Nachweis, dass gerade in nicht pädagogisch gerahmten Einrichtungen vielfältige Formen pädagogischen Wissens und Könnens etabliert sind und aktualisiert werden, verweist auf eine Entgrenzung des Professionellen durch die Universalisierung pädagogischer Rollensegmente. Führungskräfte und Mitarbeiter, die als Coaches, Moderatoren, ‚Kümmerer‘, Mentoren, Anleiter, etc. eingesetzt werden, nutzen ein variables Formenspektrum pädagogischer Kommunikation, das institutionell nicht pädagogisch gerahmt ist und das mit Strategien der Invisibilisierung des Pädagogischen arbeitet (vgl. Kade & Seitter, 2007). Bedeutsam ist in diesem Kontext auch die Verschiebung direkter pädagogischer Ansprüche auf die Gestaltung von Zeit-, Raum- und Sozialstrukturen bzw. auf das Arrangieren sozial-räumlicher Umgebungen, in die sich dann erst Formen pädagogischer Kommunikation einweben können. Das Entstehen (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität bei den Akteuren ist dabei gebunden an institutionalisierte Praktiken der – individuellen wie kollektiven – Selbstbeobachtung, die Wissenserneuerung und Wissenskorrektur im Modus eines über Kompetenz konstituierten Erwachsenenstatus organisieren. Die Versprachlichung der entsprechenden Beobachtungsergebnisse – forciert etwa durch Verfahren wie Wissens- oder Qualitätsmanagement – führt allerdings auch in diesen Kontexten zu einer organisationsbezogenen Vergleichbarkeit, Bewertung und Sichtbarkeit, was als Pendant zu Praktiken der individuellen Zertifizierung gewertet werden kann.

5. Zu Grenzen des Professionellen in der Weiterbildung

Betrachtet man den skizzierten Wandel des Professionellen in der Weiterbildung sowie die unterschiedlichen Spannungsverhältnisse in der Ausübung und Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität, so werden auch Grenzen der professionsge-

11 Vgl. in dieser Hinsicht auch die rasante Institutionalisierung der Kommission Organisationspädagogik in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

12 Prototyp einer derartig kommunikationsorientierten und gleichwohl organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung ist der IT-Weiterbildungsbereich, in dem die Halbwertszeiten des Wissens extrem kurz sind und daher seminaristisch und qualifikatorisch ausgeformte Prozesse der Fortbildung eher selten anzutreffen sind.

stützten Ausgestaltung und professionellen Machbarkeit des Lernens Erwachsener sichtbar. Diese Grenzen sind in den bisherigen Ausführungen bereits angeklungen, sie sollen nun am Ende noch einmal etwas expliziter betrachtet werden.

Eine erste Grenze betrifft das Sprachspiel, das durch die Figur des Lebenslangen Lernens semantische und gesellschaftliche Relevanz erfährt. Die Rede von der Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener und – komplementär – von der Weiterbildungsabstinenz/-ferne großer Bevölkerungsschichten kann auch als eine ‚Kampfrede‘ über die legitimen Formen des Lernens Erwachsener bzw. ihren entsprechenden gesellschaftlichen Tauschwert verstanden werden (vgl. in historischer Perspektive bereits Axmacher, 1990). Die Etikettierung derjenigen Personen, die an den gesellschaftlich für bedeutsam erklärten Formen des Lernens nicht teilnehmen, als Weiterbildungsabstinente, verstellt jedoch das Problem eher als dass es geklärt wird. Die Fremd- wie auch Selbstbeschreibung von Individuen im Modus des Pädagogischen produziert ein Sprachspiel von inkludierend-exkludierend legitimer Beteiligung. Erwachsenenbildung wird so zu einem Instrument der Bildungsmission, die einerseits kontrollierend, inquisitorisch, zwingend wirkt, dort, wo sie staatliche Zwangsmaßnahmen – etwa der Agentur für Arbeit – ohne Aussicht auf Erfolg exekutiert. Erwachsenenpädagogen agieren hier an der Grenze von Exklusion und Inklusion bzw. betreuen Exklusion im Modus inkludierender Exklusionskonstanz. Andererseits tritt Erwachsenenbildung als Bildungsmission werbend und einladend auf, aufsuchend und mit neuen Partnern liiert, um – fast im Modus ethnographischer Haltung – sich den sog. Bildungsfernen zu nähern (zur frappierenden Parallelität der Situation um 1900 vgl. Wietschorke, 2010). In dieser Perspektive werden Maßnahmen vor den eigentlichen Bildungsmaßnahmen entfaltet, die pädagogisch extrem niedrigschwellig sind und mit der größtmöglichen Freigabe von Aneignung(-skontrolle) operieren.¹³ Erwachsenenbildung inszeniert sich so als ‚Protopädagogik‘ (vgl. dazu auch Tenorth, 2009, S. 165-166 für den Bereich jugendlicher ‚Schulverweigerer‘), um die Adressaten für die eigentliche pädagogische Arbeit erst vorzubereiten, um sie für das eigene Sprachspiel anschlussfähig zu machen oder um sie schlicht von den Defiziten und Beschämungen bereits erfahrener Pädagogik zu befreien. In historischer Perspektive hat die Schule Vollinklusion durch Schulpflicht durchgesetzt. Ihr Exklusionsproblem war – und ist – neben Schulabsentismus vor allem gedankliche Abwesenheit (Aufmerksamkeitsdefizit). Die Erwachsenenbildung hat historisch bis heute an der Freiwilligkeit der Anwesenheit als Pendant für inhaltliches Interesse festgehalten. Ist die Ausweitung erwachsenenpädagogischer Beteiligungsquoten unter diesen Prämissen überhaupt denkbar – und zwar dann, wenn *bestimmte* Formen der Beteiligung als die gesellschaftlich legitimen Formen von Beteiligung präsentiert werden?

Eine zweite Grenze betrifft die Frage des professionellen Aufgabenzuschnitts bei zunehmender Informalisierung der Weiterbildung und des Lernens Erwachsener. Die Auf-

13 In einem DFG-Projekt über Lebenswelten von Führungskräften und Obdachlosen konnte am Beispiel der zweiten Gruppe das große Arsenal von Aktivitäten und Formen rekonstruiert werden, um Obdachlose als Bildungsferne wieder dem ‚Dunstkreis‘ der Organisation und den damit verbundenen Möglichkeiten der pädagogischen ‚Bearbeitung‘ im Inneren der Organisation zuzuführen (vgl. Fischer, 2007).

merksamkeitsfokussierung auf das informelle Lernen kann zu Instrumentalisierungen einer Lernform führen, deren Kennzeichen bisher gerade in der Opakheit der – individuellen wie gesellschaftlichen – Aufmerksamkeit lag. Die Tendenz zur generalisierten Nutzbarmachung der Informalität des Lernens zeigt sich dabei nicht nur an dezidierten Strategien der Engagementorientierung, wo – wie etwa im Bereich betrieblicher Personalentwicklung – der Seitenwechsel vom betrieblichen Lernen zum informellen Lernen in soziale Kontexte hinein als neue und privilegierte Form von Corporate Social Responsibility konzipiert wird. Viel gravierender ist die Frage, in welcher Weise sich das informelle Lernen verändert, wenn potentiell alle Lernresultate beobachtbar, bilanzierbar, versprachlicht, vergleichbar und bewertbar gemacht werden (können). Der totalisierende Zugriff auf die ganze Person und in alle Lebensbereiche hinein über Möglichkeiten und Zumutungen von Kompetenzbilanzierung – verbunden mit zukünftigen Formen längsschnittlicher Dauerbeobachtung der Outputresultate des Lernens Erwachsener – bedeutet eine Kolonialisierung von Informalität, die diese letztlich zerstört bzw. nur noch als zu verwertende Ressource wahrnimmt. Welches könnten in dieser Hinsicht intelligente Formen professioneller Selbstbegrenzung sein?

Gegenüber den Mißbrauchsmöglichkeiten des lebenslangen Lernens als einem totalisierenden Dispositiv und des selbstgesteuerten Lernens als einer subtilen Form von Steuerung und Anpassung ist immer wieder auf die Unverfügbarkeit von Bildungs- und Lernprozessen hinzuweisen. Bildung als Selbstaneignung von Wissen und Welt ist nicht planbar, nicht steuerbar, nicht erzwingbar. Angesichts der Unaufhaltsamkeit der Pädagogik und ihres inklusiven (professionellen) Zugriffs in der Moderne (Tenorth, 1992) ist zu fragen, wo der utopische Ort sein kann, an dem Bildung – noch oder auch – als das gedacht und gelebt werden kann, was trotz Steuerung und Planung jenseits professioneller Verfügbarkeit liegt: als Emergenz, als Neues, als Überraschung, als Staunen. Das Nachdenken über die paradoxe Figur des abhängigen Unabhängigwerdens bzw. der unabhängigen Abhängigkeit, aber auch der Respekt vor und die Würdigung von professionsdistanten, eigensinnigen, ‚randständigen‘ und ‚grenzwertigen‘ Lernformen sind daher immer wieder – und immer wieder neu – zentrale (Reflexions-)Aufgaben erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Literatur

- Ambos, I. (unter Mitarbeit von M. Wieland) (2010). Angebots- und Themenstrukturen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 93-125), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Biesta, G., Field, J., & Tedder, M. (2010). A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions of learning through the lifecourse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 317-327.
- Faltermaier, T., Mayring, Ph., Saup, W., & Strehmel, P. (2002). *Einwicklungspsychologie des Erwachsenenalters* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Feld, T. C. (2009). Organisationspädagogische Entwicklungsförderung als (neues) Element des Leitungshandelns in der Erwachsenenbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 37-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, M. (2007). Herstellung von Bindungsbereitschaft im Medium des Erstkontakts (Phase I). In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Bd. 2: *Pädagogisches Wissen* (S. 151-174). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gnahs, D. (2010). Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 25-33), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hartz, S., & Schrade, J. (2009). Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 319-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, Ch. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Imhof, A. E. (1988). *Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit. Fünf historisch-demographische Studien*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50-72). Weilerswist: Verlag Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 181-198.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung: eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, DIE Reports zur Weiterbildung*.
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [17.12.2010].
- Kraft, S., Kollwe, L., & Seitter, W. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Mickler, R. (2009). Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen? In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 19-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2009). Der Erwachsenenbildner. In Th. Fuhr, Ph. Gonon & Ch. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, 4, S. 487-504). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Nolda, S. (2004). *Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339-355.
- Schemmann, M., & Seitter, W. (2011). *Hessischer Weiterbildungsbericht 2010* (i.E.).
- Schicke-Gerke, H. (2010). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation* (unveröffentlichte Dissertation). Berlin.

- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267-284.
- Seitter, W. (2001). Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich?* (S. 83-96). München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Seitter, W. (2010). Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 305-316.
- Strauch, A., Radtke, M., & Raluca, R. L. (Hrsg.) (2010). *Flexible pathways towards professionalization. Senior adult educators in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufmerksamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-W. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (S. 129-139). 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 580-597.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 155-173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Hippel, A., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD.
- Wietschorke, J. (2010). ‚Ins Volk gehen!‘ Zur kulturellen Logik der Volksfreundschaft im deutschen Bildungsbürgertrum vor 1933. *Zeitschrift Historische Anthropologie*, 18(1), 88-119.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Kerpen*.
http://www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [28.06.2011].

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Straße 6B, 35032 Marburg, Deutschland
 E-Mail: seitter@staff.uni-marburg.de

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld

Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung

1. Einleitung

Reflexion ist der Pädagogik als Anspruch eigen. Schon Platons Politeia lässt sich als Reflexion pädagogischen Handelns, zunächst des Bedarfs an Erziehung, begreifen, auch wenn er die Reflexion auf die Erziehung ausgewählter Bürger begrenzt und die Erziehung der arbeitenden Bevölkerung als eine behandelt, „die keiner weitergehenden Abstimmung und Reflexion bedarf“ (Benner & Hellekamps, 2004, S. 947), und erst in der Neuzeit „sich die Reflexion über pädagogisches Denken und Handeln schrittweise aus ihrer linearen Abhängigkeit von vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnungen löste“ (Benner, 1996, S. 19).

In der Moderne gewinnt, in Zusammenhang mit der Reflexion der pädagogischen Beziehung, die Selbstreflexion des pädagogischen Akteurs an Bedeutung, etwa romanhaft in Rousseaus Emile (vgl. Rousseau, 1998, S. 23ff.) und autobiographisch in Pestalozzis Schriften (vgl. Göhlich, 1996). Diese Forderungen nach einer – auf das pädagogische Gegenüber, das pädagogische Handeln, die pädagogische Beziehung, und/oder das pädagogische Selbst bezogenen – Reflexion sind im pädagogischen Diskurs bis heute gängig. So postuliert etwa Giesecke (1997, 127-128; Hervorheb. i.O.): „Wie das pädagogische Handeln überhaupt, so bedarf auch die pädagogische Beziehung der ständigen Reflexion. (...) Zur Reflexion der pädagogischen Beziehung gehört auch, über die eigenen Erwartungen nachzudenken.“ Ähnlich, wenngleich etwas gebrochener und zudem speziell auf die Ausbildung von Pädagogen bezogen, heißt es in einer jüngeren Publikation von Prange und Strobel-Eisele (2006):

Wenn von ‚Reflexion‘ als einer maßgebenden Kompetenz der pädagogischen Profession die Rede ist, dann gehört diese („diese“ bezieht sich auf die zuvor geforderte „hinreichende Klarheit“ über „die biographisch vermittelte Erfahrung des Erziehenseins“; M.G.) *lernbiographische Selbstreflexion* unbedingt dazu. Sie kann sich weder in einsamer Besinnung noch in theoretischer Allgemeinheit erschöpfen; sie entsteht vor Ort und im beratenden Gespräch zwischen denen, die den Beruf erlernen, und denen, die ihn ausüben. Dafür eine geeignete Form zu finden, steht der Pädagogik noch bevor. (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 195; Hervorheb. M.G.)

Die zitierten Reflexionspostulate Gieseckes und Pranges fokussieren auf das pädagogische Selbst. Die auf das pädagogische Handeln bezogene Forderung nach einer explizit wissenschaftlichen Reflexion findet sich prominent in Henningsens vielzitiertem Aufsatz ‚Peter stört‘:

Aus der Art und Weise, wie ein Lehrer konkret handelt, können wir, indem wir dies Handeln im Blick auf unsere eben entwickelten Gesichtspunkte und vor dem Hintergrund unserer pädagogischen Erfahrung interpretieren (*erziehungswissenschaftliche Reflexion* ist im wesentlichen Umfang Hermeneutik pädagogischen Handelns), ermessen, was ihm wichtig ist und welche Rangordnung er jenen Gesichtspunkten im Handeln zumisst. Nicht als ob nun der Lehrer, mitten in der Situation diese als solche erkennend und aus ihr ‚aussteigend‘, mit sich zu Rate ginge, Überlegungen gegeneinander aufwäge und eine Entscheidung herbeiführte. ‚Wenn ich anfangs zu überlegen, ist alles schon entschieden‘, sagt Sartre. Das Handeln ist aber nachträglich explizierbar, und in der hinterherkommenden Reflexion sind die Werte zu erkennen, die dieses Handeln, wie Sartre sagt, ‚wie Rebhühner aufscheucht‘. Gegenstand *erziehungswissenschaftlicher Reflexion* in der hier vorausgesetzten Bedeutung ist also ganz entschieden nicht Vorentwurf künftigen pädagogischen Handelns, sondern Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit, die im Augenblick des Darüber-sprechens immer schon vorgegeben ist. Freilich ist ein Ziel solcher Reflexion – neben der Einsicht in Sachverhalte – immer auch Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns. (Henningsen, 1967, S. 55; Hervorheb. M.G.)

Die im letztzitierten Satz erkennbare optimistische Funktionszuweisung an die Reflexion ist der Erziehungswissenschaft inzwischen, gerade wo sie sich als reflexive versteht, ein Stück weit verloren gegangen. In der Praxis lebt sie jedoch nicht nur weiter fort, sondern feiert geradezu fröhliche Urständ. Die Professionalisierung von Reflexion, genauer: die Professionalisierung der Unterstützung von Reflexion, nimmt rapide zu. Es entsteht eine zweite Ebene des Reflexionshandelns: Es geht heute nicht mehr nur um Reflexion als Mittel der Professionalisierung des (z.B. pädagogischen) Handelns, sondern es geht um die Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) selbst.

Dass sich die Pädagogik aufgrund ihrer im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eingesetzten Selbstreflexion als Erziehungswissenschaft und ihrer dezidierten Abkehr von praxisbezogener Normativität die praktische Intervention schwer macht, mag mit dazu beigetragen haben, dass die in weiten Bereichen gesellschaftlicher Praxis zunehmende Professionalisierung der Reflexion bzw. der Reflexionsunterstützung nicht in erster Linie von der Profession der (z.B. Sozial- oder Erwachsenen-)Pädagogen, sondern häufiger von der Profession der Psychologen und anderen Professionen bedient wird. Trotz Anerkennung der Notwendigkeit pädagogischer Selbstreflexion gegenüber Machbarkeitsvisionen (vgl. Göhlich, 2008) ist der vorliegende Beitrag, indem er nicht nur von der Reflexion *in* pädagogischen Feldern handelt, sondern die Reflexionsarbeit selbst als pädagogisches Feld behandelt, auch ein Plädoyer dafür, dass die Pädagogik als Profession und Wissenschaft dieses Feld für sich entdeckt und gewinnt.

Der Beitrag setzt sich mit dem Phänomen der zunehmenden Professionalisierung von Reflexion(sunterstützung) in pädagogischen Feldern und als pädagogisches Feld auseinander. Dies erfolgt in drei Schritten: Zunächst werden Entwicklung und Stand der Professionalisierung von Reflexion bzw. Reflexionsunterstützung und der Expansion von „Reflexionsprofessionellen“ – um einen Begriff Helspers (2002, S. 76) aufzugrei-

fen (wobei es sich genau genommen um Reflexionsunterstützungsprofessionelle handelt) – beschrieben und, insbesondere anhand der in Selbstbeschreibungen einschlägiger Verbände und Studiengänge vorliegenden Daten, im Einzelnen belegt. Das zweite Kapitel zielt darauf, mittels einer modernisierungstheoretischen Interpretation nach Gründen des Phänomens zu suchen. In einem dritten Schritt wird die Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) als pädagogisches Problem und als pädagogische Chance erörtert.

2. Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) und Expansion der Reflexionsprofessionellen – Eine Beschreibung

Als Reflexion wird im pädagogischen Diskurs, das wurde einleitend deutlich, in erster Linie das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen. Diese Reflexion bzw. deren Unterstützung wird seit dem 20. Jahrhundert vor allem in der Sozialpädagogik und in jüngerer Zeit auch in anderen pädagogischen Feldern zunehmend professionalisiert. Neben bzw. über die Reflexion des eigenen Handelns als Bedingung der Professionalisierung dieses Handelns tritt die (wiederum reflexive und professionelle) Unterstützung der Reflexion, also eine professionelle Reflexion der zum professionellen Handeln gehörenden Reflexion. Als Form der Professionalisierung der Reflexion(sunterstützung) ist in erster Linie die Supervision (eine „Beratung zweiter Ordnung“; Belardi et al., 2007, S. 61) zu nennen, jedenfalls im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Im schulischen Bereich findet sie sich seltener, dort ist dafür häufiger die Organisationsberatung bzw. -entwicklung zu finden, eine Professionalisierungsform der Reflexions(sunterstützung), die auch in Heimen und Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Anwendung kommt.

Die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung ist allerdings im gesellschaftlichen Kontext betrachtet weder überraschend noch etwas völlig Neues. In der Politik existiert die Funktion des Beraters seit Jahrhunderten. Im Bereich der Wirtschaft werden schon seit Mitte des 20. Jahrhunderts verschiedenste Varianten expliziter Organisationsberatung und -entwicklung und seit den 1970er Jahren des Coaching praktiziert. Die Grenzen zwischen der aus dem Arbeitszusammenhang der „Wohlfahrt“ (charity) bzw. der Sozialarbeit stammenden Supervision und dem in der Wirtschaft verbreiteten Coaching sind schon konzeptionell, vor allem jedoch in der Praxis fließend. Inzwischen ist die Nachfrage nach solch professionalisierter Reflexionsunterstützung auch in der Verwaltung, in Kirchen, in zivilgesellschaftlichen Organisationen groß. Die Unterstützung von Reflexion ist somit zu einem neuen professionellen Handlungsfeld geworden. Die in den letzten Jahren rasch angewachsene Menge an Reflexionsprofessionellen ist, was die disziplinäre Herkunft der einzelnen Akteure angeht, eine bunte Schar aus Psychologen, Betriebswirten, Philosophen, Soziologen, Pfarrern, Sozialarbeitern, jedoch bislang erst wenigen Pädagogen. Dabei könnte dieses Feld, wenn Reflexion als Bestandteil eines

menschlichen Lernprozesses und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis verstanden werden, als pädagogisches ausgewiesen und entsprechend professionell besetzt werden.

Wie stark die Professionalisierung der Reflexion und die Expansion der Reflexionsprofessionellen zugenommen haben, wird im Folgenden an den Formen der Supervision, des Coaching und der Organisationsberatung verdeutlicht.

Die Supervision entstand Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA im Bereich der Wohlfahrt. Schon 1911 bietet das Charity Organisation Department der Russell Sage Foundation eine Weiterbildung in Supervision an, wobei Supervision als Unterstützung und Kontrolle sozialer Arbeit verstanden wird. Konkret ging es anfangs um die Überwachung und Anleitung der – die Almosen der Wohlfahrtsorganisationen verteilenden – ehrenamtlichen HelferInnen durch bezahlte Supervisoren. Remigrierende SozialarbeiterInnen, allen voran Dora von Caemmerer, führten die Supervision in den 1950er Jahren in den deutschsprachigen Raum ein, wobei Dora von Caemmerer selbst zunächst noch den Begriff Praxisberatung verwendet (vgl. Krauß, 2010, S. 720; Belardi (1994) greift dies im Titel seines Standardwerks „Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung“ auf). Anfang der 1960er werden Praxisberatung bzw. Supervision Ausbildungselemente an Fach-(später: hoch)schulen für Sozialarbeit. 1964 richtet der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge erstmals eine Weiterbildung in Praxisberatung bzw. Supervision aus. 1974 wird an der wenige Jahre zuvor gegründeten, explizit reformorientierten Gesamthochschule Kassel im Rahmen des Kasseler Modells der Aufbaustudiengang „Supervisor für Soziale Berufe“ eingerichtet. Bedeutsam für die Entwicklung war auch die Akademie für Jugendfragen in Münster, die schon 1971 ein „gruppendynamisches Organisationslaboratorium“ (vgl. Sievers, 2000, S. 260) veranstaltete und Ende der 1970er Jahre den ersten Fachkongress für Supervision „Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution“ ausrichtete (vgl. Akademie für Jugendfragen, 1980). Mit der Gründung der Zeitschrift „Supervision“ im Jahr 1982 wird der Diskurs publizistisch weiter vorangetrieben. Dass damit die Professionalisierung nicht nur speziell der Supervision, sondern auch anderer Formen der Reflexionsunterstützung betrieben wird, macht das heutige Selbstverständnis der Zeitschrift deutlich, sich an einen „qualifizierten LeserInnenkreis in den Bereichen Supervision, Organisationsberatung und Sozialwissenschaft“ zu wenden, zu dem auch „Fachkräfte aus den Bereichen Fortbildung und Personalentwicklung in Organisationen zählen“ (Homepage, Beltz Verlag). Mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) 1989 wird die Supervision als Form der Reflexionsunterstützung schließlich auch verbandlich professionalisiert. Die Gesellschaft versteht sich als Berufs- und Fachverband von Berater/innen, die auf der Grundlage des Konzepts der Supervision Beratungsleistungen entwickeln und anbieten, und hat inzwischen über 3700 persönliche und 30 juristische Mitglieder (laut Homepage der DGSv). Von diesem Verband zertifizierte Ausbildungen zum Supervisor werden derzeit bundesweit von ca. 40 Ausbildungsstätten angeboten. Bemerkenswert ist die starke Präsenz kirchlicher Ausbildungsstätten (Diakonie, pastorales Feld, evang. bzw. kathol. Hochschulen und andere kirchl. Träger), die in der Übersicht der DGSv über Weiterbildungen und Studien-

gänge in Supervision zu erkennen ist. In den letzten Jahren werden zunehmend Studiengänge für Supervision eingerichtet. So gibt es seit 2004 einen Masterstudiengang „Supervision“ an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, ein weiterer Masterstudiengang „Supervision“ findet sich an der Katholischen Fachhochschule Münster, zudem wird seit 2008 an der Fachhochschule Frankfurt ein Masterstudiengang „Beratung in der Arbeitswelt (Coaching und Supervision)“ angeboten.

Der skizzierte Institutionalisierungsprozess ebenso wie die inzwischen erreichte Mitgliederzahl des Verbandes belegen die Expansion der Reflexionsprofessionellen, zumal zu berücksichtigen ist, dass es neben der Deutschen Gesellschaft für Supervision weitere Verbände gibt, in denen sich (jedenfalls: auch) Supervisoren finden. Zu nennen ist hier vor allem die 1993, also vier Jahre später, gegründete „Systemische Gesellschaft“, die im Untertitel als „Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V.“ firmiert. Der Systemischen Gesellschaft haben sich die meisten explizit systemisch ausgerichteten Weiterbildungsinstitute in Deutschland angeschlossen. Einen „Arbeitskreis Supervision“ gibt es zudem in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGP) und in der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin, die auf ihrer Homepage festhält: „Supervision ist in vielen palliativmedizinischen und Hospiz-Einrichtungen für haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitende verpflichtend oder zumindest dringend empfohlen. Verstanden als tätigkeitsbezogene Beratung und Begleitung dient sie der notwendigen systematischen Reflexion einer besonders verantwortungsvollen Tätigkeit.“ In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gibt es keinen Arbeitskreis zu diesem Thema. Zumindest verbandlich überlässt die wissenschaftliche Pädagogik dieses Feld – die Supervision als professionelle Reflexion(sunterstützung) – anderen Disziplinen.

Wenngleich Supervision im pädagogischen Bereich bis heute, ihrer historischen Herkunft folgend, eher in sozialpädagogischen Feldern und Organisationen eingesetzt wird, findet sie sich auch im schulischen Bereich. Auch die Deutsche Gesellschaft für Supervision bemüht sich laut eigenem ausdrücklichen Bekunden darum, „Unterstützungssysteme für Schulleitungen und Lehrkräfte zu stärken und für strukturelle Veränderungsprozesse Orientierung in Bezug auf die Qualität von Beratungsdienstleistungen anzubieten“ (Homepage DGSv). Zu diesem Bemühen zählt die von ihr seit 2004 jährlich veranstaltete Konferenz zu „Supervision und Schule“ wie auch der Zusammenschluss einiger ihrer Mitglieder zu einem Arbeitskreis „Supervision und Schule“. Allerdings greifen Schulen bis heute erheblich seltener auf Unterstützungsleistungen wie Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung etc. zurück als Einrichtungen der Sozialen Arbeit oder Unternehmen. Dies wurde in einer vergleichenden Befragung von 1000 Organisationen und Unternehmen im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken deutlich (DGSv, 2008a, 2008b). Sie kam zu dem Ergebnis: „Supervision, Coaching und Teamentwicklung sind in verschiedenen Organisationen unterschiedlich weit verbreitet. Einrichtungen der psychosozialen Beratung (82%) und der Jugendhilfe (87%), aber auch Einrichtungen zur Hilfe für psychisch kranke (72%) oder für behinderte Menschen (55%) nehmen externe Beratungs- und Unterstützungsleistungen weit mehr in Anspruch als etwa Schulen (31%) oder vorschulische Einrichtungen (33%).“ (DGSv 2008a, 3) Zu Recht merken die Auto-

ren an, dass diese Spanne umso bedeutsamer ist, als etwa in Beratungseinrichtungen nur 69% der Mitarbeiter/innen in direktem Kontakt zu Klient/innen stehen, in Schulen aber über 85% der Mitarbeitenden direkt mit den Schüler/innen arbeiten.

Festzuhalten ist, dass der Feldanspruch der Supervision längst weit über die Sozialarbeit hinausgeht. In der Fachliteratur hat sich ein weites Verständnis von Supervision als berufsbezogene, auf Kompetenzerweiterung zielende Beratung durchgesetzt (vgl. Belardi, 1998, S. 44). Auch die heutige verbandliche Definition – „Supervision dient grundsätzlich der Entwicklung von Personen und Organisationen. Sie verbessert das Handeln von Menschen in beruflichen Rollen und in deren institutionellem Kontext.“ (DGSv, 2006, S. 3) – unterstreicht den weiten Feldanspruch.

Im Zuge dieses weiten Feldanspruchs überlappen sich Supervision, Coaching, Organisationsberatung und andere Formen professionalisierter Reflexionsunterstützung. In der Schweiz ist der Zusammenhang zwischen Supervision, Coaching und Organisationsberatung sogar verbandlich ausdrücklich hergestellt. Der dortige „Berufsverband für Supervision, Organisationsberatung und Coaching“ (BSO, gegründet 1976 als „Berufsverband für Supervision und Praxisberatung“) hat derzeit laut seiner Homepage 1300 Einzelmitglieder sowie 14 Ausbildungsstätten als juristische Mitglieder. Aber Titel und Sample der vom DGSv (2008a, 2008b) beauftragten Marktbefragung machen deutlich, dass der Zusammenhang der Formen professionalisierter Reflexion und die damit verbundene potentielle Feldweite jeder dieser Formen auch hierzulande befördert wird. Dabei wird festgestellt: „Supervision, Coaching und Teamentwicklung sind weit verbreitet. 58% der Befragten geben an, in den letzten drei Jahren ihren Mitarbeiter/innen – vor allem – Supervision als Unterstützungsinstrument angeboten zu haben. Dabei geht das Angebot Supervision häufiger mit dem Angebot Coaching einher als mit anderen Leistungen.“ (DGSv, 2008a, S. 3).

Wiewohl sich Coaching und Supervision also als Reflexionsunterstützungs-Angebote konzeptionell zumindest berühren, praktisch vermutlich sogar überlappen, hat sich auch die Form des Coaching inzwischen verbandlich organisiert. Die „Deutsche Gesellschaft für Coaching e.V.“ (DGfC) wurde 2002 als Interessenverband für professionelle Coaches gegründet. Derzeit (Stand Juli 2010) hat der Verband 211 Mitglieder. Dies ist allerdings nur die Spitze eines Eisbergs. Nach Berechnungen der International Coach Federation ist in den USA die Zahl der Coaches in den Jahren 1998 bis 2001 von 5000 auf 15 000 gewachsen (vgl. Nuber, 2002, S. 38). In Deutschland hat sich die Zahl der Coaches zwischen 2003 und 2009 angeblich gar um das 20fache erhöht (vgl. Wenderoth, 2009). Laut Homepage des Verbands haben alle Mitglieder „eine berufsspezifische qualifizierte Ausbildung durchlaufen“, „erkennen als Selbstverpflichtung eine kontinuierliche Weiterbildung innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes an“ und „verpflichten sich zu wissenschaftlicher Redlichkeit, zu wertschätzender Haltung, Schweigepflicht gegenüber Dritten und fairem Umgang mit geistigen Eigentum“. Coaching wird dabei definiert als:

eine professionelle, moderne, flexible und nachhaltige Form der Beratung, [die] hilft, Qualität zu sichern und verbessern, Probleme zu bearbeiten und Ziele zu erreichen, [sie] bezieht immer die persönliche Situation der KlientInnen mit ein (Einzel-

person, Team oder Gruppe), fördert und entfaltet die vorhandenen Möglichkeiten, hilft, Grenzen zu erkennen, zu verändern und Alternativen zu entdecken, unterstützt Reflexion, Stabilisierung und Bewältigung schwieriger Situationen, reflektiert und vertieft Hintergründe im beruflichen Kontext. (DGfC Homepage; Änderungen M.G.)

Wie die oben ausgeführte Entwicklung der Supervision sprechen auch diese Coaching-bezogenen Befunde – nicht nur die gewachsene Zahl der Coaches, sondern vor allem die verbandliche Institutionalisierung und Definition des Coaching, die Selbstverpflichtung der Mitglieder zu spezifischer Weiterbildung sowie zur Einhaltung eines beruflichen Ethos als Coach (ähnlich hat die DGSv ethische Leitlinien für die Supervision aufgestellt, vgl. DGSv, 2006) – für die zunehmende Professionalisierung der Reflexionsunterstützung in unserer Gesellschaft. „Für Trainings- und Kontroll-Coaching entsteht ein zunehmender Bedarf, weil sowohl interne als auch externe Coaches eine Reflexion ihrer professionellen Tätigkeit benötigen.“ (Pohl & Fallner, 2010, S. 8) Als weiterer Beleg kann die vor wenigen Jahren erfolgte Gründung der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) gelten, die als Dachorganisation fungiert und inzwischen 31 Verbände, darunter auch die DGSv und die DGfC, auf Basis eines gemeinsamen Beratungsverständnisses, fachlicher Standards und ethischer Grundsätze verbindet. In den Mitgliedsorganisationen der DGfB sind laut deren Homepage inzwischen als 30.000 Berater/innen und zahlreiche Weiterbildungsstätten vertreten, die personen- und organisationsbezogene Beratungsleistungen sowie Weiterbildungen anbieten.

Wie im Bereich Supervision drückt sich die Professionalisierung zudem auch im Bereich des Coaching und anderer Reflexionsunterstützungsformen in der Einrichtung von Studiengängen aus. Der an der FH Frankfurt angebotene Masterstudiengang „Beratung in der Arbeitswelt (Coaching und Supervision)“ wurde bereits genannt. An der FH Olten in der Schweiz wird ein Masterstudiengang „Coaching“ angeboten. Weitere Coaching-bezogene Studiengänge sind beispielsweise der Masterstudiengang „Business Coaching und Change Management“ an der Europäischen Fernhochschule Hamburg und der Masterstudiengang „Innovative Veränderungsprozesse (Coaching und Systementwicklung)“ an der Internationalen Hochschule Calw. Im Wintersemester 2011 startet die Deutsche Sporthochschule Köln den Masterstudiengang „Exercise Science and Coaching“. Auch Universitäten bauen inzwischen entsprechende Angebote auf, so die Universität Kassel mit ihrem vor wenigen Semestern angelaufenen Masterstudiengang „Mehrdimensionale Organisationsberatung. Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung“. Das Design dieses Studiengangs belegt zugleich einmal mehr die Verwandtschaft von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als verschiedene Formate professionalisierter Reflexionsarbeit. Der seit 2006 bestehende Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ kann als ein weiterer Versuch angesehen werden, die verschiedenen Formate professionalisierter Reflexionsunterstützung in der universitären Ausbildung zusammenzuführen.

Beziehen wir dementsprechend noch das Feld der Organisationsberatung bzw. -entwicklung ein, so erhöht sich die oben angeführte Menge an Belegen für die Professio-

nalisierung der Reflexionsarbeit und die Expansion von Reflexionsprofessionellen nochmals. Hieran blieb die Profession der Pädagogen lange Zeit unbeteiligt, weil „Organisation“ im pädagogischen Diskurs negativ besetzt war und noch Mitte der 90er Jahre dem professionellen pädagogischen Handeln als Zwang und Einschränkung gegenübergestellt wird (vgl. Göhlich, 2005, S. 14). In den letzten Jahren hat sich dies gewandelt, jedenfalls sind Akteure pädagogischer Provenienz inzwischen nicht mehr nur bei der Organisationsentwicklung im Bereich der Schule (vgl. schon Dalin, Rolff & Buchen, 1990) beteiligt, sondern agieren als Personal- und Organisationsentwickler z.T. auch in Betrieben und anderen nicht originär pädagogischen Organisationen. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive publizierte Reflexionen zur Organisationsentwicklung auch in nicht-pädagogischen Feldern indizieren und stärken diese Entwicklung (vgl. König & Volmer, 2008; Schiersmann & Thiel, 2009). Auch hier zeigen Studiengänge die spezifische Professionalisierung an. So gibt es seit 2001 den organisationspädagogisch ausgerichteten Masterstudiengang „organization studies“ an der Universität Hildesheim, seit 2006 den organisationspädagogisch ausgerichteten Masterstudiengang „Organisations- und Personalentwicklung“ an der FAU in Erlangen und den sozialpädagogisch ausgerichteten Masterstudiengang „Organisationsentwicklung. Beratung und Leitung in sozialen Organisationen“ an der Evangelischen Fachhochschule Ludwigsburg, sowie seit 2010 den Masterstudiengang „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ an der Universität Dresden.

Die Befunde sind eindeutig: nicht nur die Reflexion als Bestandteil der Professionalisierung des Handelns, sondern auch die Professionalisierung der Reflexion – genauer: die Professionalisierung der Reflexion zweiter Ordnung, der Unterstützung der Reflexion durch verschiedene Beratungsformate – und die Expansion der Reflexionsprofessionellen schreiten zügig voran und sind bereits weit gediehen.

3. Gründe der Reflexionsprofessionalisierung – Eine modernisierungstheoretische Interpretation

Die Bedeutungszunahme der Reflexion, die den Bedarf an Reflexionsunterstützung und schließlich auch deren Professionalisierung nach sich zieht, ist im Kontext des gesellschaftlichen Wandels zu sehen. Bei der Suche nach Gründen bietet sich somit ein Rückgriff auf die Ende des 20. Jahrhunderts entwickelten Modernisierungstheorien von Beck und Giddens an, die den Zeitgeist, in dem die im ersten Abschnitt beschriebene Professionalisierung der Reflexionsunterstützung ihren Anfang nimmt, einfangen. Dementsprechend greift beispielsweise Tiefel (2004) in ihrer Dissertation zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne, in der sie auf das Verhältnis von Beratung und Reflexion fokussiert, sinnvollerweise auf diese Ansätze zurück. Auch Buchinger und Klinkhammer (2007) lassen in ihrer Erörterung der Zunahme von Coaching, Supervision und Organisationsberatung Rückgriffe auf die genannten Modernisierungstheorien zumindest ahnen.

Zur Erklärung des, von ihnen selbst bezüglich der modernen Gesellschaft festgestellten Umbruchs, greifen die genannten Modernisierungstheorien auf den Begriff bzw.

das Prinzip der Reflexivität zurück, bei Beck im Sinne gesellschaftlicher Rückkopplung, bei Giddens im Sinne kognitiver Reflexionsleistungen der Akteure (vgl. Lamla, 2009, S. 344). In der reflexiven Modernisierung lösen sich die Selbstverständlichkeiten der ersten Moderne auf. Diese Reflexivität in Becks Sinne umfasst sowohl (und vor allem) die zunächst unbemerkte Rückwirkung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns als auch die Reflexion. Die nicht-intendierten Nebenfolgen des zunehmenden Einwirkens menschlichen Handelns auf die Welt wirken auf die Handlungssysteme und damit auf die Handlungsbedingungen zurück. „Dieses Phänomen der Rückkopplung des menschlichen Handelns auf die Bedingungen des Handelns sowie der erzeugten Nebenfolgen ist das, was Beck als Reflexivität der Zweiten Moderne bezeichnet“ (Giesel, 2007, S. 212) Die Nebenfolgen bleiben ihm zufolge zunächst unreflektiert, können aber auf Dauer nicht von der Wahrnehmung ausgeblendet werden. Ihre unreflektierte Wahrnehmung erzeugt Gefühle der Unsicherheit und Angst und schließlich den Bruch tradierter Selbstverständlichkeit. Die durch die Wahrnehmung unbeabsichtigter Nebenfolgen eröffnete Einsicht in die Komplexität der Welt bringt die Notwendigkeit verstärkter Reflexion mit sich. In ähnlicher Weise spricht Giddens von einer erhöhten sozialen Reflexivität, die durch die Einsicht in die Komplexität und Kontingenz der Welt notwendig wird (vgl. Giesel, 2007, S. 213). Beck führt hierzu differenzierend aus:

In der ersten Sicht – für die die Beiträge von Anthony Giddens und Scott Lash stehen – wird reflexive Modernisierung (...) wesentlich an Wissen (Reflexion) über Grundlagen, Folgen, Probleme von Modernisierungsprozessen gebunden, in der zweiten Sicht, für die mein Beitrag steht (...), wesentlich an Nebenfolgen von Modernisierungen. (Beck, zit. n. Lamla, 2009, S. 367)

Wenngleich Becks Reflexivitätsbegriff letztlich dennoch auch Reflexion (zumindest als Folge) impliziert, zeigt das Zitat an, dass es für unsere Frage, wie die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung modernisierungstheoretisch zu begründen ist, sinnvoller ist, auf Giddens zurückzugreifen.

Giddens kennzeichnet die zweite Moderne durch drei Entwicklungen: das Auseandertreten von Raum und Zeit, die Entbettung sozialer Systeme und Tätigkeiten, und die – hier besonders interessierende – institutionelle bzw. institutionalisierte Reflexivität (bei Giddens, 1993, S. 6, ist von „institutional reflexivity“ die Rede; in der deutschen Literatur wird meist der Begriff „institutionalisierte Reflexivität“ verwendet). Diese Reflexivität meint nicht einfach die reflexive Steuerung des Handelns. Giddens (1993) weist der Wissenschaft eine entscheidende Rolle bei der Institutionalisierung der Reflexivität zu. Die reflexive Aneignung von Wissen über die Kernprozesse der Moderne ist durch die Wissenschaft ein unverzichtbares Element der Reproduktion sozialer Systeme geworden und wirkt in die Gesellschaft zurück, so dass das Wissen nicht mehr demjenigen im herkömmlichen Sinne entspricht, auch nicht mehr dessen gegebene Gewissheit hat (vgl. Jäger & Meyer, 2003, S. 104). Es geht Giddens (1993) bei seinem genannten, dritten Charakteristikum der zweiten Moderne um die (bzw. den Modus der) reflexive(n) Aneignung von Wissen über die Gesellschaft bzw. die gesellschaftliche Praxis.

Im Gegensatz zu diesen traditionellen Gewissheiten vormoderner Gesellschaften besteht die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft darin, dass keine soziale Praxis mehr vollzogen werden kann, ohne im Lichte immer neuer hinzukommender Informationen und Erkenntnisse permanent überprüft und gegebenenfalls verändert zu werden. (Wagenblass, 2004, S. 56)

Damit wird die modernisierungstheoretisch mögliche Begründung für die wachsende Reflexionsnotwendigkeit und den aus ihr folgenden Reflexionsunterstützungsbedarf, der wiederum die steigende Nachfrage und letztlich die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung zur Folge hat, deutlich: da nicht mehr von Traditionen geleitet, steht der Einzelne heute ständig vor Entscheidungssituationen, die der Reflexion als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung bedürfen. Aufgrund von Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, wachsender Komplexität und Kontingenz sind die Akteure in der reflexiven Moderne sowohl für sich selbst als auch ggf. als Organisationsmitglieder immer stärker und immer häufiger aufgefordert, Entscheidungen zu treffen, hierfür Wissen zu bilden bzw. abzurufen und zu prüfen, Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu revidieren, etwas Neues auszuprobieren und anderes mehr. Zu Recht weist Tiefel (2004) darauf hin, dass sich diese Aufforderung in immer kürzeren Abständen wiederholt, „weil diese neuen Arrangements von Selbst- und Weltverständnissen, von Gruppenzugehörigkeit oder aktivem Vertrauen in bestimmte Expertensysteme aufgrund der zunehmenden Reflexivität zeitlich nur von kurzer Dauer sind“ (S. 105). Mit der Zunahme von Reflexivität in Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse nimmt also auch die Notwendigkeit, zu reflektieren, zu.

Dies gilt auch für diejenigen, die den somit wachsenden Bedarf an Reflexionsunterstützung befriedigen, also für die Supervisoren, Coachs und Organisationsberater selbst. Und hierin liegt der Grund für die Professionalisierung der Reflexionsarbeit. Die Supervisoren, Coachs und Organisationsberater müssen sich selbst ständig neu vergewissern. Hierzu dienen ihnen die verbandliche Einheit, die Definition des Beratungsformats, die ethischen Prinzipien, die eigene Weiterbildung und schließlich Formen wie die Intervention, in denen ihnen selbst bei ihrer Reflexion über das eigene Reflexionsunterstützungshandeln Hilfe zuteil wird. Kam die erste Moderne, was die Professionalisierung des Handelns angeht, bis weit ins 20. Jahrhundert mit neuen Formen der Arbeitsteilung (der eine – im Betrieb: (Mit-)Arbeiter, im sozialen Bereich: Ehrenamtliche – handelt, der andere – im Betrieb: Führungskraft, später auch explizit zum Coach erklärt, im sozialen Bereich: hauptamtlicher Supervisor – reflektiert und leitet die Reflexion des Handelnden an) aus, so schlägt in der reflexiven Moderne die institutionalisierte Reflexivität auf diese die Reflexion der Handelnden Anleitenden bzw. Unterstützenden zurück. Supervisoren, Coachs und Organisationsberater sind heute gezwungen, sich selbst zu professionalisieren, um dem wachsenden eigenen Reflexionsbedarf zu genügen.

4. Professionalisierung der Reflexionsunterstützung – Chance und Problem der Pädagogik

Wie verhält sich nun die Pädagogik¹ hierzu? In der Praxis beteiligt sie sich zunehmend an der oben gezeigten Entwicklung. Wurde die Reflexionsunterstützung früher selbst in pädagogischen Feldern gerne Psychologen bzw. Psychoanalytikern überlassen, so agieren heute Pädagogen als Supervisoren, Coachs und Organisationsberater nicht nur in pädagogischen Feldern bzw. Einrichtungen, sondern zunehmend auch in nicht-pädagogischen Organisationen, in Betrieben, Kliniken und Behörden. Die Reflexionsarbeit ist grundsätzlich zu einem pädagogischen Handlungsfeld geworden. Darin liegt zweifellos eine Chance für die AbsolventInnen pädagogischer Studiengänge.

Für die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin stellt sich die Entwicklung hingegen weniger als Chance denn als Problem dar. Als reflexive Erziehungswissenschaft erkennt sie in Supervision, Coaching und Organisationsberatung Machbarkeitsvisionen (vgl. Göhlich, 2008). Auch die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung erscheint aus dieser Sicht nur als eine Machbarkeitsphantasie zweiter Ordnung, als eine Selbsttäuschung der Praxis über die – wie bei pädagogischem Handeln grundsätzlich – trotz aller Professionalisierung bestehen-bleibende Ungewissheit. So weist etwa Winkler darauf hin, dass Reflexivität keineswegs zu einem Zuwachs kritischer Vergewisserung führt, sondern: „Im Gegenteil: die Pädagogik gewinnt als reflexive nur um den Preis gesellschaftlicher Affirmativität, der die möglichen Restbestände kritischer Potentiale offensichtlich aufzehrt“ (Winkler, zit. n. Maurer & Weber, 2006, S. 16).

Andererseits lässt sich gerade die einer reflexiven Pädagogik eigene Brechung als Potential ansehen, dass der Pädagogik in der reflexiven Moderne eine zentrale Funktion zuweist. In Winklers, allerdings im Hinblick auf den Fortbestand sozialpädagogischer Institutionen skeptischer, Aufsatz zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung sozialpädagogischer Denkweisen wird dies zumindest angedeutet: „Die für Sozialpädagogik unlösbare Spannung zwischen Infrastruktur und Systemgestalt führt dazu, dass sie gleichsam in den gesellschaftlichen Zusammenhang hinein implodiert; ihre institutionellen Beschränkungen fallen, sie wird verstreut (vgl. Lüders, 1994). Dabei wirkt ein subtiler und sublimier Mechanismus. Denn moderne Gesellschaften befreien sich aus den Dilemmata eines Infrastruktur gewordenen pädagogischen Systems, indem sie diese in einen kommunikativen Prozess überführen, Sozialpädagogik wie Pädagogik insgesamt als einen Code zur prozeduralen Bewältigung von gesellschaftlich erzeugter Kontingenz zur Verfügung stellen; die Individuen lernen, sich selbst pädagogisch zu reflektie-

1 Als Pädagogik gilt mir Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und pädagogische Praxis. Es wäre einen eigenen Beitrag wert, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen, das sich die Pädagogik geschaffen hat, als sie sich in Erziehungswissenschaft umbenannte, um ihren wissenschaftlichen Anspruch zu unterstreichen, statt wie die Medizin als selbstbewusste praxisbezogene Wissenschaft einfach zwischen (medizinischer bzw. pädagogischer) Forschung und (medizinischer bzw. pädagogischer) Praxis zu unterscheiden. Die in den letzten Jahren zu beobachtende Tendenz, statt von Erziehungswissenschaft von Bildungswissenschaft zu sprechen, unterstreicht nur das Problem, statt es zu lösen.

ren und somit zu erziehen“ (Winkler, 1999, S. 98). In explizitem Anschluss an Giddens' Theorem beschreibt er dies als institutionalisierte Reflexivität: „Sozialpädagogik wird nämlich zu einem Code, dessen sich die individuellen Subjekte bedienen. Über ihn konstituiert sich ihre gesellschaftliche Integration, sie tragen das – wie es genauer heißen müsste – Sozialpädagogische als ein dispositionelles und operatives Zentralmoment im individuellen Bewusstsein. Aber unter dieser Voraussetzung bedürfen sie keiner institutionellen Form der Sozialpädagogik mehr. Diese löst sich auf in die Allgemeinheit des Sozialpädagogischen, das nicht mehr als Sozialpädagogik zu identifizieren ist“ (Winkler, 1999, S. 99). Eine ähnliche Argumentation findet sich bei Kade für den Bereich der Erwachsenenbildung. Mit dem Individualisierungsschub der zweiten Moderne werde Erwachsenenbildung als organisationsförmige Bildungsinstitution brüchig. „Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellende zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs.“ (Kade, zit. n. Seelmayer, 2008, S. 40).

Aus heutiger Sicht erscheinen diese beiden Ende der 1990er publizierten Sterbebesänge auf sozialpädagogische und erwachsenenbildnerische Institutionen bzw. Organisationen verfrüht. Im Gegenteil: Im Zuge des wachsenden Bedarfs an Reflexion, an Reflexionsunterstützung, an Reflexion der Reflexionsunterstützung und letztlich an Professionalisierung der Reflexionsunterstützung sind weitere, neue Institutionen bzw. Organisationen entstanden, die allmählich als pädagogische begriffen werden. Hierzu zählen die inzwischen unzähligen Supervisions-, Coaching- und Organisationsentwicklungs-Agenturen ebenso wie die zahlreichen Ausbildungsstätten für diese Reflexionsunterstützungsformen. Zu deren Verständnis als pädagogische kann und muß die Pädagogik als Wissenschaft beitragen. Möglich wird dies, wenn Reflexion als Bestandteil menschlicher Lernprozesse und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis ausgewiesen wird. Ein pädagogischer Begriff des Lernens, der dessen inhaltliche Vielschichtigkeit als Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernen an der historischen Institutionalisierung von Reflexion und dessen Modalität zuvorderst an der Erfahrungsreflexivität festmacht (vgl. Göhlich, 2001; Göhlich & Zirfas, 2007), kann hierbei hilfreich sein.

5. Resümee

Die im ersten Abschnitt zusammen getragenen Befunde belegen, dass nicht nur die Reflexion als Element der Professionalisierung des Handelns, sondern auch die Professionalisierung der Reflexionsarbeit – genauer: die Professionalisierung der Reflexion zweiter Ordnung, der verschieden formatierten Reflexionsunterstützung – und die Expansion der Reflexionsprofessionellen seit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts rapide zugenommen hat. Die im zweiten Abschnitt vorgenommene modernisierungstheoretische Interpretation macht deutlich, dass diese Entwicklung in der für die zweite Mo-

derne charakteristischen institutionalisierten Reflexivität der Gesellschaft begründet ist und als Antwort auf die Auflösung von Selbstverständlichkeiten, die Zunahme zu treffender Entscheidungen und die dennoch bestehende Ungewissheit bzw. Kontingenz zu verstehen ist. Der im dritten Abschnitt erfolgte Rückgriff auf und die Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Positionen zeigt, dass die Professionalisierung der Reflexionsunterstützung aus Sicht einer selbst reflexiven Erziehungswissenschaft als eine über die Kontingenz des Reflexionshandelns hinweg täuschende Machbarkeitsphantasie der Praxis zu kritisieren ist. Andererseits ist auch von der pädagogischen Wissenschaft als Chance zu erkennen, dass im Zuge des wachsenden Bedarfs an Reflexion, an Reflexionsunterstützung, an Reflexion der Reflexionsunterstützung und letztlich an Professionalisierung der Reflexionsunterstützung neue Institutionen bzw. Organisationen entstehen, die als pädagogische begriffen werden können, wenn Reflexion als Bestandteil menschlicher Lernprozesse und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis ausgewiesen wird.

Literatur

- Akademie für Jugendfragen (1980). *Kongress Supervision: Referate und Unterlagen zum Kongress Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution*. 20.-22. Sept. 1979 in Münster.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Belardi, N. (1994). *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Belardi, N. (1998). *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Belardi, N., Akgün, L., Gregor, B., Neef, R., Pütz, Th., & Sonnen, F. R. (2007). *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung* (5. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik* (3. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D., & Hellekamps, S. (2004). Staatspädagogik, Erziehungsstaat. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 946-970). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Buchinger, K., & Klinkhammer, M. (2007). *Beratungskompetenz. Coaching, Supervision, Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- DGSv (Hrsg.) (2006). *Profession: Supervision*. Köln: DGSv Eigenverlag.
- DGSv (Hrsg.) (2008a). *Die Praxis von Coaching, Supervision und Teamentwicklung in Organisationen und Unternehmen. Eine Befragung von 1000 Organisationen und Unternehmen im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken. Ergebnisse für den Bereich der Organisationen*. Köln: DGSv Eigenverlag.
- DGSv (Hrsg.) (2008b). *Die Praxis von Coaching, Supervision und Teamentwicklung in Organisationen und Unternehmen. Eine Befragung von 1000 Organisationen und Unternehmen im bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken. Ergebnisse für den Bereich der Unternehmen*. Köln: DGSv Eigenverlag.
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method* (2. Aufl.). Stanford: Stanford University Press.
- Giesecke, H. (1997). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (6. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Giesel, K. D. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2001). *System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Göhlich, M. (2005). Pädagogische Organisationsforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-Th. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 9-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2007). „Gute Organisationen“? Organisationsinterne Beratung zwischen Exzellenz und Ethik. In M. Göhlich, E. König & Ch. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 23-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-Th. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, Ch. (2007). Beratung, Macht und organisationales Lernen. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 7-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M., Weber, S., Seitter, W., & Feld, T. (Hrsg.) (2009). *Organisation und Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft* (S. 67-86). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Henningsen, J. (1967). Peter stört. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (S. 51-70). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jäger, W., & Meyer, H.-J. (2003). *Sozialer Wandel in soziologischen Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, E., & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Krauß, E. J. (2010). Supervision für soziale Berufe. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriß Soziale Arbeit* (3. Aufl., S. 719-733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamla, J. (2009). Die politische Theorie der reflexiven Modernisierung: Anthony Giddens. In A. Brodacz & G. S. Schaal (Hrsg.), *Politische Theorien der Gegenwart II* (3. Aufl., S. 347-376). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Maurer, S., & Weber, S. M. (2006). Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In S. M. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft* (S. 9-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuber, U. (2002). Coach statt Couch. *Psychologie heute*, 4, 38-39.
- Pohl, M., & Fallner, H. (2010). *Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emil oder über die Erziehung* (13. Aufl.). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schiersmann, Ch., & Thiel, H.-U. (2009). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seelmayer, U. (2008). *Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Sievers, B. (2000). Das Management psycho-sozialer Dynamik und unbewußter Prozesse in Organisationen. In H. Pühl (Hrsg.), *Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 260-273). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagenblass, S. (2004). *Vertrauen in der sozialen Arbeit*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Wenderoth, A. (2009). Wie mache ich mehr aus meinem Leben? *GeoWissen*, 43(4).
- Winkler, M. (1999). Integration ohne Grenzen? Zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung sozialpädagogischer Denkweisen. In R. Treptow & R. Hörster (Hrsg.), *Sozialpädagogische Integration* (S. 83-101). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Anschrift des Autors

Prof. Dr Michael Göhlich, FAU Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik,
Lehrstuhl für Pädagogik I, Bismarckstraße 1, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: Michael.Goehlich@rzmail.uni-erlangen.de

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?

1. Qualität im Bildungssystem – Fazit einer Debatte

Die in den letzten Jahren zunächst ausgesprochen kontrovers geführte Debatte um die Übertragung des betriebswirtschaftlich geprägten Qualitätsbegriffs auf den Bildungsbe-
reich (vgl. z.B. Arnold, 1995; Nittel, 1997) und die daraus sich ableitende Diskussion
um Wege der Qualitätsmessung und -entwicklung (vgl. Helmke, Hornstein & Terhart,
2000), ist inzwischen zunehmend in der Bildungspraxis angekommen. Die Offenheit
und Unterbestimmtheit des Qualitätsbegriffs wird von den Kritikern als wesentliches
Argument gegen seine Anwendung ins Feld geführt und gleichzeitig von Befürwortern
als wesentliche Stärke des Terminus betrachtet, der nicht als Merkmal des beschriebenen
Gegenstands interpretiert werden darf, sondern als perspektivische Zuschreibung
und Ergebnis eines Bewertungsprozesses zu verstehen ist (vgl. Kuper, 2002). In diesem
Sinne entfaltet der Qualitätsbegriff primär als Medium von Kommunikations- und Aus-
handlungsprozessen sein Potenzial, das ebenso schnell ins Gegenteil verkehrt wird,
wenn – als Ausdruck einer Definitionsmacht – eine dogmatische Bestimmung von Qua-
litätskriterien erfolgen soll. Wichtig ist es daher, sich der Gefahr eines empirischen
Fehlschlusses bewusst zu sein, der Kriterien und Indikatoren allein aufgrund ihrer Mess-
barkeit zur normativen Richtgröße erhebt.

Begreift man Qualität als eine auf kontinuierlichen Aushandlungsprozessen beru-
hende, zunächst wertneutrale Zuschreibung (vgl. Hartz, 2004), die nicht auf verbindli-
che und situationsunspezifische Kriterien reduziert werden kann, so ergeben sich daraus
unmittelbare Konsequenzen für die Messung und Entwicklung von Qualität. Einerseits
verlagert sich die Frage der Qualitätsmessung hin zur Erfassung von Lernergebnissen
(Output) und den mittel- bis langfristigen Effekten von Bildungsmaßnahmen (Out-
come). Die Outputmessung erfolgt im schulischen Bereich u.a. durch large-scale-as-
sessments wie TIMSS, PISA oder IGLU auch im internationalen Vergleich und hat sich
in den letzten Jahren zu einer festen Bezugsgröße schulischer Qualitätsdiskurse ent-
wickelt. Dennoch ist auch hier kritisch zu reflektieren, dass die in diesen Studien er-
hobenen Kompetenzen nicht den Anspruch erheben können, die Qualität schulischer
Lehr-Lern-Prozesse abzubilden, sondern lediglich als Indikatoren einen Teil der Lern-
ergebnisse erfassen. Dennoch ist anzunehmen, dass qualitative Veränderungen in schu-
lischen Bildungskontexten sich (auch) in diesen Indikatoren widerspiegeln.

Andererseits rücken hinsichtlich der Qualitätsentwicklung Strukturen und Maßnah-
men in den Fokus, die auf die Initiierung und Aufrechterhaltung eben dieser Aushand-
lungsprozesse hindeuten oder diese zumindest befördern. Die hierfür teilweise aus der
industriellen Produktion adaptierten, teilweise spezifisch für einzelne Bildungsbereiche

entwickelten Konzepte der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Spezifität und Reichweite. Insbesondere die aus anderen Wirtschaftsbereichen übernommenen Qualitätsmanagementmodelle versuchen, Richtlinien zur Qualitätsentwicklung so allgemein zu formulieren, dass sie mehr oder weniger unabhängig von Wirtschaftszweig, kommerzieller Ausrichtung und Art des hergestellten Produkts bzw. der angebotenen Dienstleistung Gültigkeit beanspruchen können. Qualitätsentwicklungskonzepte dagegen, z.B. für den Weiterbildungsbereich, orientieren sich an den spezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen dieses Bildungssektors, ohne dabei aber die erheblichen Differenzen zwischen unterschiedlichen Trägern, Einrichtungen, Zielgruppen und Inhalten im Einzelnen berücksichtigen zu können. In Anlehnung an die Theorienklassifikation von Strauss und Corbin (1990) könnte hier auch von Qualitätsentwicklungskonzepten mittlerer Reichweite gesprochen werden. Exemplarisch wird auf einige der angesprochenen Modell und Konzepte noch einzugehen sein.

Festzuhalten bleibt hier, dass angesichts der zahlreichen Programme und Modelle zur Qualitätsentwicklung und zum Qualitätsmanagement in Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen (vgl. Klieme & Tippelt, 2008), die Bildungspraxis die wissenschaftliche Diskussion um Für und Wider des Qualitätsbegriffs im Bildungssystem überholt zu haben scheint. Auch durchaus berechtigte Vorbehalte gegenüber einer Übertragung von Begrifflichkeiten und Steuerungslogiken aus dem Wirtschafts- und das Bildungssystem (z.B. Nittel, 1997), scheinen angesichts der Etablierung von Qualitätsmanagement in allen Bereichen des Bildungssystems kaum mehr Gehör zu finden. Klar ist auch, dass die Qualitätsdebatte in Zusammenhang mit einem Wechsel des bildungspolitischen Steuerungssystems von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung zu sehen ist. Beides, die Einführung von Systemen strukturierter Qualitätsentwicklung und die ergebnisorientierte Steuerung des Bildungssystems, sind unmittelbar aufeinander verwiesen. Damit werden die Qualität der pädagogischen Arbeit und auch deren Nachweis in vielen Bildungsbereichen zunehmend zu einer existenziellen Frage für die einzelnen Einrichtungen. Davon sind Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich mit Qualitätszertifikaten über das Bildungsmarketing direkt an ihre „Kunden“ – also interessierte Erwachsene aber auch Betriebe – wenden (vgl. Meisel, 2008), ebenso betroffen, wie Schulen, die zunehmend unter dem Druck stehen, die Qualität der erbrachten pädagogischen Leistungen gegenüber Eltern und staatlichen Kontrollinstanzen darzustellen (vgl. Ditton, 2008). Ähnliches gilt für viele Bereiche der sozialen Arbeit (vgl. Schelle, 2008) und auch die Hochschulen, die sowohl im Wettbewerb um Forschungsgelder und herausragende Wissenschaftler als auch um besonders leistungsfähige und -willige Studierende in einem internationalen Wettbewerb stehen (vgl. Schmidt, von Hippel & Tippelt, 2010).

2. Qualitätsentwicklungsstrategien – Formen und Modelle

Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung sind inzwischen in allen Bildungsbereichen ein wesentliches Thema, wenngleich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in verschiedenen Teilen des Bildungssystems unterschiedliche Strategien zur Qualitätsent-

wicklung erforderlich machen. Nachdem der aus der Industrie stammende Qualitätsbegriff ein Medium in der Interaktion zwischen Produzent bzw. Dienstleister und Kunden darstellt, ist für die Akteure im Bildungssystem zunächst die Frage zu klären, wer als Kunde zu betrachten ist. In den verschiedenen Bildungsbereichen ist diese Frage unterschiedlich zu beantworten, woraus sich schließlich unterschiedliche Qualitätsentwicklungsstrategien ableiten.

2.1 Quartärer Bildungssektor

Während in der allgemeinen Erwachsenenbildung die Lernenden selbst als Kunden verstanden werden, nehmen in der beruflichen Weiterbildung auch Betriebe oder Arbeitsagenturen diese Rolle ein, da sie einen erheblichen Teil des Angebots in diesem Bereich finanzieren (vgl. DIE, 2009). Damit steht der Weiterbildungssektor vor der Herausforderung, die Qualität der Angebote für einen möglichst breiten Kreis von Interessenten sichtbar zu machen und darüber hinaus – zumindest gilt das für große Teile der beruflichen Weiterbildung – anschlussfähig für Qualitätsmanagementsysteme aus anderen Wirtschaftsbereichen zu bleiben. Die inzwischen im quartären Bildungssektor weit verbreiteten Qualitätsmanagementsysteme (vgl. auch LAEA, 2006) erfüllen zu einem gewissen Grad beide Funktionen. Bereichsunspezifische Modelle, wie EFQM oder ISO 9000, sind unmittelbar anschlussfähig für Betriebe, die diese ebenfalls einsetzen. Vor allem aber ermöglichen diese sowie auch die spezifisch für den Weiterbildungsbereich entwickelten Modelle des Qualitätsmanagements (z.B. LQW) die Zertifizierung der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Hartz, 2010) und liefern damit ein marketingtaugliches Label. Für potenzielle Teilnehmer an Erwachsenenbildung vermitteln diese Zertifikate zwar den Eindruck der kontrollierten Einhaltung von Qualitätsstandards, bleiben aber insofern weitgehend intransparent, als die Voraussetzungen für das jeweilige Zertifikat i.d.R. durch komplexe Bewertungssysteme überprüft werden und nicht an wenigen Kriterien festzumachen sind. Bildungstests sind in diesem Kontext als wichtige Ergänzung der auch nach außen transparenten Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten zu verstehen (vgl. Töpfer, 2002). Sie adressieren direkt die Lernenden und entziehen sich der unmittelbaren Einflussnahme durch die Bildungsträger.

2.2 Tertiärer Bildungssektor

Für die Hochschulen sind nicht nur Studierende bzw. Studieninteressierte und die Gesellschaft als Ganzes – vertreten durch staatliche Organe – Adressaten von Qualitätsentwicklung, sondern in vielen Bereichen auch Akteure aus der Wirtschaft, die als Geldgeber für Forschungsvorhaben und über Mitglieder in Hochschulleitungsgremien Einfluss nehmen. Entsprechend vielfältig sind Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung in diesem Sektor. Eine Schlüsselrolle spielen zentrale Indikatoren zur Bewertung der Leis-

tungsfähigkeit von Hochschulen, Fächern und Forschungseinheiten, die für verschiedene Formen meist komparativ angelegter Qualitätstestierung herangezogen werden. So werden sowohl in Rankings wie in internen und externen Evaluationen u.a. das Drittmittel-aufkommen, die Qualität und Quantität von Publikationen und Patenten, Anzahl von Promotionen und Habilitationen, die internationale Ausrichtung sowie – je nach Schwerpunkt der Begutachtung – verschiedene Kriterien der universitären Lehre (z.B. Betreuungsrelationen, Absolventenzahl) berücksichtigt (vgl. Schmidt, 2008). Für verschiedene Adressaten werden hier also unterschiedliche Systeme der Qualitätssicherung eingesetzt, die z.T. parallel laufen und sich auf ähnliche Kriterien beziehen. Häufig werden dabei Forschung und Lehre zwar nicht völlig getrennt, aber doch als unterschiedliche Bereiche der Qualitätsentwicklung betrachtet. Für die Lehre haben sich Akkreditierungen inzwischen als obligatorische Form der Qualitätssicherung durchgesetzt, die vor allem der Legitimierung von Hochschulausbildungsgängen dient, während Rankings und auch Förderprogramme (z.B. Exzellenz-Initiative) wichtige Instrumente der Qualitätskommunikation mit potenziellen Studierenden sind (vgl. Schmidt et al., 2010).

2.3 Schulbildung

Die weiterführenden und beruflichen Schulen, die in Deutschland noch überwiegend in der Hand des Staates sind, sind in erster Linie politischen Institutionen unterschiedlicher Ebenen Rechenschaft schuldig, gleichzeitig bleiben aber Eltern ein wesentlicher Gesprächspartner in Qualitätsdiskursen, insbesondere angesichts einer demografisch bedingt wachsenden Konkurrenz um die Schülerschaft zwischen verschiedenen Schulformen und -profilen in der Sekundarstufe (vgl. Weishaupt, 2009). Im Primarbereich sind aufgrund der Sprengelverteilung der Schülerschaft politische Kontrollinstanzen zentrale Ansprechpartner im Qualitätsdiskurs. Im Gegensatz zum Weiterbildungssektor kamen Qualitätsmanagementmodelle – wie z.B. EFQM – im schulischen Bereich kaum über einzelne Modellversuche hinaus zum Einsatz (z.B. Künzel, 2008), auch wenn ein zentraler Bestandteil dieser Qualitätsmanagementsysteme, die interne Evaluation, auch im schulischen Bereich zu den zentralen Qualitätsentwicklungsinstrumenten zählt. Evaluationen, die insbesondere die Input- und Prozessqualität von Schulen erfassen, bilden die eine Säule schulischer Qualitätssicherung (vgl. Klopsch, 2009), Bildungsstandards zur Überprüfung der Outputqualität die andere (vgl. BMBF, 2007). Während Evaluationen teilweise mit externen Beratern, überwiegend aber von den Lehrkräften und Schulleitungen selbst durchgeführt werden, wird die Entwicklung von Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards an Forschungsinstituten vorangetrieben.

2.4 Elementarbildung

Der bislang kaum durch rechtliche Vorgaben oder staatliche Kontrolle tangierte Bereich der Früherziehung ist praktisch ausschließlich den Eltern und ggf. dem Träger verant-

wortlich, weshalb hier die Eltern in Qualitätsentwicklungsprogrammen die Rolle der Kunden einnehmen (vgl. BMFSFJ, 2005). Die Kritik an der unzureichenden Qualitätssicherung in diesem Bildungssektor hat zu einer verstärkten Diskussion und verschiedenen Vorschlägen zur Qualitätsentwicklung geführt, die insbesondere auf die Professionalisierung der in diesem Bildungsbereich Tätigen (vgl. Becker-Stoll in diesem Band) sowie die Einführung und Kontrolle von Mindeststandards in den Einrichtungen (vgl. BMFSFJ, 2005) abzielen. Die Bestrebungen um eine verbesserte Qualität in diesem Sektor konkurrieren allerdings mit dem ebenso benötigten quantitativen Ausbau von Angeboten im Elementarbereich (vgl. Rauschenbach & Schilling, 2009).

Vorangetrieben und gestützt werden die Diskurse um Qualität in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems auch durch ein in den letzten Jahren etabliertes kontinuierliches Bildungsmonitoring in Form eines nationalen Bildungsberichts (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) und eines noch im Aufbau befindlichen nationalen Bildungspanels (vgl. Blossfeld, Doll & Schneider, 2009). Ziel des Bildungsmonitorings ist die Bereitstellung umfassender empirischer Evidenzen zur Beschreibung der aktuellen Lage und der Entwicklung des Bildungssystems als Ausgangspunkt für dessen Weiterentwicklung. Insofern ist das Bildungsmonitoring ebenfalls als ein wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung auf Systemebene zu verstehen, dass auch die Schnittpunkte zwischen den verschiedenen Bildungssektoren mit ihren jeweils eigenen Logiken und Qualitätsentwicklungssystemen in den Mittelpunkt rückt. Exemplarisch wird im Folgenden der Weiterbildungssektor in den Blick genommen, in dem Qualitätsmanagementsysteme inzwischen breite Anwendung finden und Zertifikate als werbewirksame Botschaften besondere Relevanz in der Kommunikation mit Adressaten erhalten.

3. Qualitätsmanagement und -zertifikate in der Weiterbildung

Qualität in der Erwachsenenbildung ist eng verbunden mit Qualitätsmanagementmodellen, die Qualitätsentwicklung auf der Leitungsebene einer Einrichtung bzw. eines Trägers festschreiben, d.h. Qualitätsmanagement als die „aufeinander abgestimmten Tätigkeiten zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität“ (Zollondz, 2002, S. 191) verstehen. Drei überregionale Qualitätsmanagementmodelle, die in der deutschen und europäischen Weiterbildungslandschaft eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Meisel, 2008), werden hier exemplarisch dargestellt. Gemein ist diesen Systemen die ursprünglich aus der japanischen Automobilproduktion stammende Grundphilosophie einer ständigen Anpassung, Verbesserung und Optimierung von Produkten und Prozessen. Ergänzend zu diesen – auf die innerorganisationale Weiterentwicklung hin ausgerichteten – Systemen wird schließlich noch auf Bildungstests eingegangen (3.4), die nicht als Entwicklungsinstrument für Bildungseinrichtungen, sondern in erster Linie als Informationssystem für die Lernenden und Nachfrager von Bildungsangeboten zu verstehen sind.

3.1 Die ISO-9000-Normreihe

Die aus dem militärischen Bereich abgeleitete und in der industriellen Produktion international weit verbreitete ISO-9000-Normreihe ist eines der auch im Weiterbildungssektor übernommenen Qualitätsmanagementmodelle, das als primär prozessorientiert beschrieben werden kann. Anschlussfähig für den Bildungsbereich war die ISO-9000-Normreihe v.a. deshalb, weil sie nicht die Beschaffenheit von Produkten oder Dienstleistungen definiert, sondern Anforderungen an das Qualitätsmanagement selbst festlegt, also nur die Makroebene der Qualitätsentwicklung in einer Organisation in den Blick nimmt.

Die in der ISO 9001 festgelegten Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem beziehen sich auf die Verantwortlichkeit der Leitung, die vorhandenen Ressourcen und deren Nutzung, die Qualitätssicherungsprozesse in der Realisierung von Produkten bzw. Dienstleistungen und Maßnahmen zur Überwachung, Steuerung und Verbesserung der erbrachten Leistungen. Diese einzelnen Handlungsfelder sind in Teilbereiche untergliedert und durch konkrete Normanforderungen beschrieben, die intern erfasst und dokumentiert werden (vgl. Hartz, 2004). Die Realisierung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in den verschiedenen Feldern soll so einer kontinuierlichen internen Kontrolle unterliegen, die Zertifizierung von Einrichtungen erfolgt aber primär auf Basis von Audits mit externen Gutachtern, die sich wiederum auf die interne Dokumentation stützen (vgl. Zollondz, 2002, S. 265ff.). Gegenstand im Zertifizierungsprozess sind aber die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, nicht die Qualität der angebotenen Veranstaltungen selbst (vgl. Stephan, 1995). Insofern wird kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen organisationalem Qualitätsmanagement auf der einen Seite und der Qualität konkreter Lehr-Lern-Interaktionen hergestellt und es bleibt offen, inwieweit Qualitätsmanagement in dieser Form überhaupt in konkrete Bildungsveranstaltungen hineinwirken kann (vgl. auch Seiverth, 1999).

Der Fokus der ISO-Norm – wie auch anderer Qualitätsmanagementsysteme – auf Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit wird für den Weiterbildungsbereich seit längerem auch kontrovers diskutiert, wobei Kritiker zu Recht darauf verweisen, dass Kundenzufriedenheit nicht das alleinige Kriterium für Qualität im Weiterbildungsbereich sein kann (vgl. Arnold, 1995). Die ISO-9000-Normreihe selbst ist allerdings durchaus offen für verschiedene Bezugspunkte, von welchen der Kunde nur einer – wenn auch ein sehr zentraler – ist (vgl. Hartz, 2004).

3.2 Das EFQM-System

Die interne Selbstevaluation, die im ISO-System primär der Vorbereitung der externen Begutachtung dient, steht im Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) im Zentrum des Qualitätsmanagements. Das ebenfalls für Industrie und Dienstleistungssektor entwickelte „EFQM-Modell für Excellence“ ist gerade in öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, aber auch in Einrichtungen der sozialen Arbeit

schon seit einigen Jahren weit verbreitet (vgl. Schiersmann, Thiel & Pfizenmaier, 2001). Da das, was die Qualität von Bildungsangeboten und -einrichtungen ausmacht, stark von der Perspektive der Betrachtung abhängig ist, zielt das EFQM-Modell darauf ab, verschiedene Interessensgruppen gleichermaßen zu berücksichtigen. Es geht in den Grundsätzen des EFQM-Modells nicht nur um den Nutzen für alle Beteiligten, sondern auch um die Herstellung eines Interessensausgleichs. Die Grundsätze der Kundenorientierung, der Verantwortlichkeit des Managements und die kontinuierliche Überprüfung der Qualität des eigenen Handelns, sind auch hier wesentlich, ihnen gleichgestellt ist aber auch die Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung, der Aufbau von Partnerschaften sowie die Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit. Die Vernetzung und öffentliche Verantwortung von Bildungseinrichtungen wird damit ebenso als relevant für die Qualitätsbewertung betrachtet, wie die Mitsprache der Lehrenden und die Zufriedenheit von Lernenden (vgl. auch Hartz, 2010).

Die Qualitätsentwicklung selbst stützt sich auf einen Kriterienkatalog zu den genannten Grundsätzen sowie ein System prozessorientierter Qualitätskontrolle, das durch den Kreislauf von Zielentwicklung – konkreter Planung – Umsetzung – Ergebnisüberprüfung und -bewertung eine Spirale der Qualitätsentwicklung in Gang setzen und aufrechterhalten soll. Überprüft und begleitet wird dieses Ablaufschema durch Selbstevaluationen, für die das EFQM-Modell den Akteuren konkrete Kriterien an die Hand gibt (vgl. EFQM, 2009), die aber noch für die jeweilige Organisation operationalisiert werden müssen. Zwar ist eine EFQM-Zertifizierung – ähnlich wie beim ISO-System – mit Audits verbunden, die durch externe Gutachter auf Basis der Selbstberichte durchgeführt werden (vgl. auch Ditton, 2009), der eindeutige Schwerpunkt liegt hier allerdings auf dem Instrument der Selbstevaluation. Kritisch zu betrachten ist im Rahmen des EFQM-Modells die fehlende theoretische Basis für die Qualitätskriterien (vgl. Schiersmann et al., 2001, S. 41) sowie die Gefahr einer unreflektierten, ritualisierten Umsetzung, die übersieht, dass die Überprüfung selbst noch keine Qualität schafft (vgl. Zollondz, 2002, S. 282ff.). Positiv hervorzuheben ist gleichzeitig, dass EFQM die Verantwortung für Qualitätsentwicklung und -kontrolle in den Händen derjenigen belässt, die auch für die Herstellung von Qualität primär verantwortlich sind.

3.3 *Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*

Eine Alternative zu EFQM und ISO 9000-Normreihe ist die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)“, ein speziell für den Bildungsbereich entwickeltes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Zech, 2005). Die in LQW angesprochenen Qualitätsbereiche selbst unterscheiden sich auf den ersten Blick wenig von den vorher beschriebenen und sprechen verschiedene Prozesse in Bildungseinrichtungen an, Aspekte des Managements und der Personalentwicklung sowie Entwicklungsziele und Controlling. Auch hier steht der Kunde – also der Lernende – im Mittelpunkt, allerdings wird dieser als Produzent des eigenen Lernens verstanden. In diesem Punkt reagiert LQW auf die Spezifität des Weiterbildungssektors, indem die Schaffung von Lernmög-

lichkeiten als zentrales Qualitätskriterium in den Mittelpunkt rückt (vgl. ArtSet, 2010; Knispel, 2008). Das Verfahren der Testierung hebt sich dagegen kaum von anderen Qualitätsmanagementsystemen ab und basiert auf einer Handreichung für die Einrichtungen, in Selbstreports festgehaltenen Selbstevaluationsergebnissen, deren externe Begutachtung und schließlich einer Begehung durch externe Gutachter (vgl. Bosche, 2007). Für das 2000 entworfene und seither laufend weiterentwickelte LQW-System liegen inzwischen auch erste Studien zu dessen Akzeptanz und Wirkung in Weiterbildungseinrichtungen vor. Die Ergebnisse aus der Einführungsphase verweisen auf Probleme, die insbesondere aus dem Umgang mit den ungewohnten Begrifflichkeiten und Instrumenten des Qualitätsmanagements resultieren (vgl. Bosche, 2007), die aber – nicht zuletzt aufgrund hoher Erwartungen an die organisationale Entwicklung durch LQW – überwindbar scheinen. Interessant ist, dass sich in der Follow-Up-Befragung der 285 beteiligten Einrichtungen viele der erhofften Effekte nicht oder nicht im erwarteten Umfang einstellten. Insbesondere die erwarteten unmittelbaren Effekte auf die Qualität von Bildungsangeboten und Lehr-Lern-Prozessen wurde von den Einrichtungen und Gutachter/innen wenig wahrgenommen, dagegen scheinen organisationale Prozesse sowie Bedarfserhebung und Evaluation durchaus positiv von der LQW-Einführung tangiert zu sein (vgl. Hartz, Goeze & Schrader, 2008). Letztlich erfasst die Studie aber nur die subjektive Wahrnehmung der beteiligten Einrichtungen und Experten, die Perspektive der Lernenden oder objektivierbare Indikatoren wurden nicht erfasst.

3.4 *Bildungstests*

Bildungstests sind nicht den Qualitätsentwicklungsmaßnahmen im engeren Sinne zuzuordnen, da ihr vorrangiges Ziel die Information der Verbraucher – also der Adressaten von Weiterbildung – ist. Dennoch können sie insofern einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten, als sie einerseits Anreize zur Weiterentwicklung von Programmen und Bildungseinrichtungen geben und andererseits auch unmittelbare Hinweise auf Entwicklungspotenziale im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse enthalten, die durch vergleichende Gegenüberstellungen, Benchmarking und vordefinierte Standards erzielt werden. Besonderer Bedeutung kommt dabei der Unabhängigkeit und Genauigkeit der vergleichenden Bildungstests zu, da sie u.U. direkten Einfluss auf individuelle Bildungsentscheidungen und somit auf den Erfolg von Bildungseinrichtungen haben können. Mit dem Ziel der Verbraucherinformation leisten Bildungstests einen Beitrag zur Herstellung von mehr Transparenz und Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt, der durch die starke Ausdifferenzierung von Angeboten und die Pluralisierung von Trägern für die Lernenden kaum mehr zu überschauen ist (vgl. Schmidt, 2007). Ein zentraler Akteur im Feld der Bildungstests ist die Stiftung Warentest, die zwar Merkmale der Struktur- und Prozessqualität in ihren Analysen berücksichtigt, aber das Hauptaugenmerk klar auf die Ergebnisqualität richtet (vgl. Töpfer, 2002).

Im Gegensatz zu dem EFQM-Modell oder LQW spielt Selbstevaluation bei Bildungstest keine Rolle und die Selbstauskunft der Bildungsträger ist nur eine von meh-

rerer Informationsquellen, die zudem einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Insofern stellen Bildungstests zunächst keine gesonderten Anforderungen an die Professionellen im pädagogischen Feld, stellen aber umso höhere Ansprüche an die Professionalität der Mitarbeiter in den Agenturen, die für die Tests verantwortlich sind.

4. Die Rolle der Qualitätsmanager, Qualitätsagenturen und externen Gutachter – die Professionellen im Feld

Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement können in zweierlei Hinsicht mit Professionalisierung in Verbindung gebracht werden. Zum einen kann Qualitätsentwicklung einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten, wenn das pädagogische Personal als zentrale Ressource und als wichtige Größe im Qualitätsentwicklungsprozess verstanden wird. Alle der beschriebenen Qualitätsmanagementsysteme betrachten die Qualifizierung und Entwicklung der Mitarbeiter in einer Organisation als eine der wichtigsten Handlungsfelder organisationaler Qualitätsentwicklung. Darüber hinaus geht es im Qualitätsmanagement auch um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Beschäftigten und die Initiierung eines kontinuierlichen gemeinsamen Lernens der Professionellen im Feld (vgl. Zech, 2005). Im Sinne eines klassischen Professionsverständnisses (vgl. Zajac, 2009, S. 29ff.) impliziert das auch ein bestimmtes Maß an Autonomie und Handlungsfreiheit und den kontinuierlichen Austausch der Professionellen untereinander als Voraussetzung für die Entwicklung eines gemeinsamen Werte- und Normensystems. Entsprechend wären Eigenverantwortung und pädagogische Handlungsspielräume wichtige Qualitätskriterien, ebenso wie Maßnahmen zur Förderung fachlicher Diskurse zwischen den Professionsvertretern. Qualitätsentwicklung zielt dann u.a. auf die Schaffung kreativer Freiräume und verlässlicher Kooperationsstrukturen in pädagogischen Einrichtungen sowie auf die Transparenz des Handelns der Organisationsleitung (vgl. Zech, 2005). Im Weiterbildungsbereich war Qualitätsentwicklung in diesem Sinn schon seit den 1970ern eng mit der Professionalisierungsdebatte verknüpft. Dabei wurde die strukturierte, akademische Aus- und Weiterbildung der Lehrenden im quartären Bildungssektor als Schlüssel für die Verbesserung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen gesehen (vgl. Meisel, 2008).

Zum anderen bedarf die Implementierung, Durchführung und Zertifizierung von Qualitätsmanagement in pädagogischen Feldern professionell handelnder Akteure, die organisationsintern und -extern Verantwortung für Qualitätsentwicklungsprozesse und deren Überwachung übernehmen. Die Verpflichtung gegenüber einem eigenen Berufsethos und ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit sind charakteristische Merkmale für Professionen, die auch in weiten Teilen des Weiterbildungsbereichs vorzufinden sind. Angesichts der umfangreichen Freiräume der professionellen Erwachsenenbildner hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen kommt der Qualitätssicherung eine besondere Bedeutung zu, ergibt sich gleichzeitig aber auch eine hohe Eigenverantwortung der Erwachsenenbildner für die Qualität und die Qualitätsentwicklung des eigenen professionellen Handelns. In den vorgestellten Qualitätsmanagementmodellen kommt

diese Eigenverantwortung in der Selbstevaluation zum Ausdruck, für die zwar die Leistungsebene verantwortlich ist (vgl. Zollondz, 2002; Wagner, 2007), die aber ebenso auf die Mitarbeit aller Beteiligten angewiesen ist. Somit fordert Qualitätsmanagement das professionelle Handeln der Erwachsenenbildner ein, kann aber auch als Motor für die Professionalisierung des Weiterbildungsmanagements gesehen werden. Erwachsenenbildner und insbesondere die für die Leitung von Bildungseinrichtungen Verantwortlichen müssen für die ertragreiche Umsetzung von Qualitätsmanagementmodellen:

- die Funktionen und Abläufe des organisationalen Qualitätsmanagements kennen,
- sich der qualitätsrelevanten Aspekte ihres eigenen Handelns bewusst sein,
- Instrumente der Lehrevaluation effektiv einsetzen können (vgl. auch Schmidt & Timpelt, 2005) und
- die Ergebnisse von Selbstevaluationen und Begutachtungen interpretieren und die darin enthaltenen Anregungen konstruktiv für die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns umsetzen können (vgl. Biggs, 2001).

Vergleichbare Anforderungen richten sich auch an das pädagogische Personal und die Leitung anderer pädagogischer Einrichtungen – jenseits der Erwachsenenbildung, die interne Maßnahmen der Qualitätsentwicklung systematisch umsetzen. Betroffen sind Lehrer/innen und Schulleiter/innen ebenso wie Hochschullehrer/innen und Hochschulleiter/innen, wenn interne Evaluationen ein wesentlicher Bestandteil der organisationalen Qualitätsentwicklungsstrategie sind und externe Begutachtungen einen nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der organisationalen Performanz leisten sollen (vgl. Boller, 2009). Kritisch zu prüfen ist dabei, inwieweit eigenverantwortliches Handeln innerorganisational und auf Systemebene unterstützt wird, respektive ob Professionelle entsprechende Möglichkeitsstrukturen in ihrem Arbeitsfeld vorfinden. Überladene Curricula, externe Zielvorgaben, die Standardisierung von Veranstaltungen und Programmen sowie der Leistungsdruck einer zu rigiden Outputsteuerung sind nur einige Aspekte, die Eigenverantwortung der Professionellen einschränken können.

Mit den von den Zertifizierungsagenturen beschäftigten externen Gutachtern und Evaluatoren erschließt sich aber ein weiteres, ganz neues Feld professionellen Handelns im Bildungsbereich, das neben umfassenden Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich des Qualitätsmanagements, der Organisationsentwicklung sowie der Evaluation von Bildungseinrichtungen auch eine intime Kenntnis des jeweiligen Bildungssektors und der professionellen Tätigkeit dort voraussetzt (vgl. Klopsch, 2009, S. 118ff.). Zum Aufgabenspektrum der von den Agenturen beschäftigten oder für einzelne Verfahren rekrutierten Gutachterinnen und Gutachter gehört insbesondere:

- die Beratung der zu zertifizierenden Einrichtungen und Organisationen,
- die Vorbereitung und Durchführung von Audits und Begehungen,
- die Bewertung von Selbstreports und Dokumentationen,
- die Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen aus den Evaluations- und Begutachtungsergebnissen und

- die Entscheidung über eine Akkreditierung oder Zertifizierung auf Basis der Zusammenschau aller vorliegenden relevanten Informationen (vgl. Kegelmann, 1995).

Erforderlich sind also Beratungskompetenz ebenso wie die Befähigung zur hermeneutischen Analyse von Berichten und Dokumenten sowie umfassende Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Auswertung von Evaluationen. Darüber hinaus ist eine genaue Kenntnis des Handlungsfelds, in dem sich die zu zertifizierende Einrichtung bewegt, also dem jeweiligen Bildungsbereich, unabdingbar (vgl. Klopsch, 2009, S. 118ff.). Gerade Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler scheinen prädestiniert für diese Tätigkeit, da sie aufgrund der – im von der DGfE erarbeiteten Kerncurriculum geregelten (vgl. DGfE, 2010) – Ausbildung sowohl die methodischen wie fachlichen Kompetenzen mitbringen, diese dann allerdings noch durch eine besondere Expertise im Bereich der Qualitätsentwicklung erweitern müssen (vgl. Hopbach, 2008). Insbesondere verfügen Personen mit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung über das in der Begutachtung oder Evaluation von Bildungseinrichtungen unerlässliche Wissen über Lehr-Lern-Prozesse und deren Gestaltung sowie über den Einfluss von sozialen Kontexten und Rahmenbedingungen auf Lehr-Lern-Situationen.

5. Perspektiven

In der Praxis kommen ehrenamtlich oder nebenberuflich für einzelne Verfahren rekrutierte Experten zum Einsatz, aber auch hauptamtlich für die jeweiligen Agenturen tätige Gutachter. Über die Verteilung Ehren- und Hauptamtlicher in den Kommissionen sowie die Qualifikation und Expertise der Begutachtenden liegen bislang keine systematischen Erhebungen vor. Im Hochschulbereich haben sich Peer-Evaluationen bewährt, d.h. Begutachtungen und Akkreditierungen werden durch Kommissionen durchgeführt, die sich aus fachnahen Hochschullehrern rekrutieren und von hauptamtlichen Mitarbeitern der Agenturen lediglich vorbereitet und unterstützt werden (vgl. Schmidt-Hertha et al., 2010). In anderen Bildungsbereichen (z.B. Weiterbildung) kommt festgestellten Gutachtern vermutlich eine weitaus größere Bedeutung zu.

Für die verschiedenen Bildungsbereiche und die dort jeweils dominanten Qualitätsentwicklungssysteme stellt sich schließlich die Frage nach der Qualitätssicherung der Qualitätssicherung, also danach, wer für die Qualität der Akkreditierungs- und Zertifizierungsprozesse oder der Evaluationen verantwortlich ist. Im Hochschulsystem kommt dem Akkreditierungsrat hier eine zentrale Funktion zu – zumindest für den Bereich des Akkreditierungswesens. Er akkreditiert und kontrolliert die Akkreditierungsagenturen und kann in Konfliktfällen eingeschaltet werden. Er soll die strukturelle und prozedurale Qualität der Arbeit von Akkreditierungsagenturen sicherstellen sowie die Transparenz von Akkreditierungsverfahren (vgl. Hopbach, 2008).

Die Einrichtung einer mit umfassenden Befugnissen ausgestatteten zentralen Instanz, wie dem Akkreditierungsrat, setzt aber ein gewisses Maß an staatlicher Einflussnahme voraus, wie es im Weiterbildungssektor nicht gegeben ist. Hier sind einzelne

Qualitätsmanagementsysteme auf nationaler Ebene häufig eng mit einzelnen Qualitätsagenturen verknüpft, sodass weniger die Agenturen als vielmehr die Systeme der Qualitätsentwicklung untereinander konkurrieren. So gilt in Deutschland die Firma Artset als Ansprechpartner für die Implementierung und Zertifizierung von LQW während die Agentur Certqua eng mit dem Qualitätsmanagement nach ISO 9000ff. verbunden ist. Die Konkurrenz verschiedener Zertifikate und Zertifizierer erfolgt hier unter marktförmigen Bedingungen, wobei insbesondere das Image und die Verbreitung einzelner Qualitätsmanagementsysteme deren Marktwert bestimmen.

In Anbetracht der Entwicklungen und Diskurse der vergangenen Jahrzehnte kann Qualitätsentwicklung zweifelsfrei als ein wesentlicher Motor der Professionalisierung in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern bezeichnet werden. Dabei beeinflussen sich pädagogisches Handeln und Qualitätssicherung gegenseitig, indem einerseits Qualitätsmanagementsysteme an die Anforderungen des Bildungssystems angepasst werden und andererseits die Professionellen im Feld nicht nur hinsichtlich ihres Handelns und ihrer Qualifikationen auf dem Prüfstand stehen, sondern sie sich im Umgang mit Qualitätsentwicklungssystemen neuen, zusätzlichen Anforderungen konfrontiert sehen (vgl. Lucyshyn, 2010). Qualitätsmanagement erhöht somit die Anforderungen an diejenigen, deren Professionalität es weiterzuentwickeln versucht. Gleichzeitig – und von wissenschaftlichen Beobachtungen weit weniger beachtet – entwickelt sich in den Qualitätsagenturen und Akkreditierungsverbänden eine neue Profession, die angesichts der in allen Bildungsbereichen nachvollziehbaren Konjunktur von Qualitätsentwicklungssystemen weiter wachsen dürfte.

Literatur

- Arnold, R. (1995). Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling. In K. Meisel (Hrsg.), *Qualität in der Weiterbildung* (S. 54-59). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- ArtSet (2010). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung*. <http://www.artset-lqw.de/cms/> [29.11.2010].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.
- Blossfeld, H.-P., Doll, J., & Schneider, T. (2009). Die Nationale Bildungspanelstudie (NEPS). In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 59-68). Münster: Waxmann Verlag.
- BMBF (2007). *Bildungsforschung. Bd. 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosche, B. (2007). *Die Wirkungen von LQW 2 aus der Sicht von Gutachter/innen*. <http://www.die-bonn.de/doks/bosche0701.pdf> [23.11.2010].

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2009). *Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Ditton, H. (2008). Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz*. (S. 36-58) 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ditton, H. (2009). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 607-623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- European Foundation for Quality Management (EFQM) (2009). *EFQM Transition Guide*. http://www.efqm.org/en/PdfResources/Transition_Guide.pdf [22.11.10].
- Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 231-246). Münster: Waxmann Verlag.
- Hartz, S. (2010). *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hartz, S., Goeze, A., & Schrader, J. (2008). *Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung*. <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf> [23.11.2010].
- Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hopbach, A. (2008). Qualitätsanforderungen an Akkreditierungsagenturen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. [Teil] F: Akkreditierung und weitere Formen der Qualitätszertifizierung. Grundlagen und Elementarzwecke der Akkreditierung, F 1.5* (S. 1-20). Berlin: Raabe Verlag.
- Kegelman, M. (1995). CERTQUA: Zertifizierung für die berufliche Weiterbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 10, 299-302.
- Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungssystem – Eine aktuelle Zwischenbilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz*. (S. 7-13). 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klopsch, B. (2009). *Fremdevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag.
- Knispel, K. (2008). *Qualitätsmanagement im Bildungswesen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Künzel, J. (2008). Qualitätsentwicklung und Sicherung an berufsbildenden Schulen mit Hilfe des EFQM-Modells – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung*, 61(3), 271-293.
- Kuper, H. (2002). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 533-551.
- Latvian Adult Education Association (LAEA) (2006). *Managing Quality of Adult Education in Europe*. <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/MQ-A5%20angl%20val.pdf> [23.11.2010].
- Lucyshyn, J. (2010). Schul- und Qualitätsentwicklung im Kontext von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 245-252.
- Meisel, K. (2008). Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz*. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 108-121). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Nittel, D. (1997). Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen Begriffs“. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 163-184). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Rauschenbach, T., & Schilling, M. (2009). Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 18-37.
- Schelle, R. (2008). *Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Kinder- und Jugendhilfe*. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Dresden/Schelle2006.pdf> [13.11.2010].
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., & Pfizenmaier, E. (2001). *Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. WFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, B. (2007). Erwachsenenbildung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Fachlexikon Pädagogik* (S. 198-201). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, B. (2008). Qualität der Lehre an Hochschulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 156-170). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schmidt, B., & Tippelt, R. (2005). Lehrevaluation. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 227-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, B., von Hippel, A., & Tippelt, R. (2010). Higher Education Evaluation in Germany. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 98-111.
- Seiverth, A. (1999). Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung. In F. von Küchler & K. Meisel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben* (S. 183-192). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Stephan, P. (1995). Was bringt die DIN ISO 9000ff. dem Weiterbildungsbereich? In K. Meisel (Hrsg.), *Qualität in der Weiterbildung* (S. 38-46). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Töpper, A. (2002). Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In E. Heinold-Krug & K. Meisel (Hrsg.), *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung* (S. 105-114). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wagner, C. (2007). Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 345-366). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Weishaupt, H. (2009). Demografie und regionale Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(1), 56-72.
- Zajac, A. (2009). *Lernende verstehen – Lernen ermöglichen*. http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4599/pdf/Diss_komplett.pdf [08.12.2010].
- Zech, R. (2005). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch* (3. Aufl.). Hannover: Expressum Verlag.
- Zech, R. (2008). Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung. *MAGAZIN Erwachsenenbildung.at*, 4, 14-1 bis 14-10.
- Zollondz, H.-D. (2002). *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München: Oldenbourg Verlag.

Anschrift des Autors

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, TU Braunschweig, Abteilung für Weiterbildung und Medien,
 Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, Deutschland
 E-Mail: b.schmidthertha@tu-bs.de

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern

Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL

1. Vorbemerkung und Problemaufriss

Lebenslanges Lernen (LLL) „bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire“ (Tippelt, 2007, S. 444), wobei es sich tatsächlich „von den ersten Geh- und Sprechversuchen bis zur Eingewöhnung im Altersheim“ (Alheit & Dausein, 2010, S. 713) erstreckt; zugleich schließt das LLL sowohl formale, non-formale und informelle Lernformen mit ein (vgl. Commission of the European Communities, 2000). Das LLL stellt jene semantische Formel dar, mit der die Bildungspolitik die Einheit des Erziehungs- und Bildungswesens codiert: Bereits seit den 1970er Jahren – und verstärkt seit Mitte der 1990er Jahre – wird das Lifelong Learning in der europäischen Bildungspolitik diskutiert und in Programmen der UNESCO, OECD und des Europarates operationalisiert. Den bis dato richtungsweisenden Höhepunkt europäischer Bildungspolitik zum LLL stellt das Memorandum on Lifelong Learning (März 2000 in Lissabon) dar (vgl. Commission of the European Communities, 2000). Die vorherrschenden Lesarten in den theoretischen Auseinandersetzungen zum Begriff des LLL beziehen sich entweder auf das Phänomen des Lernens als realer Prozess oder auf den öffentlichen Diskurs über das Lernen (vgl. Hof, 2009, S. 15). Im wissenschaftlichen Diskurs stößt eine pluralistische Perspektive zur Gewinnung einer möglichst morphologischen Erfassung des LLL auf einen breiten Konsens; dies legt die Nutzung qualitativer wie auch quantitativer Verfahren der empirischen Sozialforschung nahe:

Auch wenn bereits einige statistische Daten über LLL vorliegen, bestehen noch beträchtliche Lücken, die bei jedem Schritt hin zur Entwicklung einer konkreten Strategie deutlich werden. [...] Statistische Informationen müssen durch Kontextinformationen ergänzt werden, um so unser Verständnis zu vertiefen und die Angaben über den Lernprozess und den Lernerfolg zu den bestmöglichen Strategien in Beziehung zu setzen. (Europäische Kommission, 2000, S. 42)

Die Behandlung des Themas LLL verharret dabei keineswegs nur auf der programmatischen Ebene bildungspolitischer Verlautbarungen, sondern hat zur nachhaltigen Institutionalisierung vertikaler Kooperationsformen und zur Realisierung größerer Programme (z.B. „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, vgl. Emminghaus & Tippelt, 2009; Tippelt, Reupold, Strobel & Kuwan, 2009) beigetragen.

Empirische Erhebungen klären darüber auf, welche Haltungen und Einstellungen in breiten Teilen der Bevölkerung zum LLL vorherrschen (vgl. Schiersmann, 2006). Erst recht wissen wir aufgrund der Verfügbarkeit einschlägiger Dokumente, welche Positionen die Politik gegenüber dem LLL ausformuliert hat. Die angedeuteten nationalen und internationalen Anstrengungen liefern darüber hinaus genügend Anhaltspunkte für die Hypothese, dass das LLL auch Spuren im Berufsbewusstsein der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen im System des lebenslangen Lernens hinterlassen haben muss. Dennoch haben wir kaum gesicherte Erkenntnisse darüber, inwieweit das LLL im Berufswissen¹ der pädagogischen Berufskulturen verankert ist. Hier zeichnet sich allgemein ein zentraler Forschungsbedarf ab: Welche Orientierungsrelevanz hat das LLL im Berufsbewusstsein unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen? Trägt das LLL tatsächlich zur Förderung der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation und damit gleichzeitig zum Abbau der Versäulung des Bildungssystems bei? Der strategische Stellenwert der Beantwortung dieser Fragen – welche im Zuge über den Beitrag hinausgehender Auswertungen zu bewerkstelligen ist – leitet sich aus dem Umstand ab, dass die Umsetzung von bildungspolitischen Verlautbarungen und die Förderung der bildungs-

1 Während die kollektiv geteilten beruflichen Orientierungsmuster der Perspektive des professionellen Rollenträgers gerecht werden und auf das Wissen der Berufskultur verweisen, zielen die individuellen Einstellungsmuster zur pädagogischen Tätigkeit auf die Haltungen und Meinungen einzelner Personen. Diese Differenz ist dem Umstand geschuldet, dass die Identität eines pädagogischen Praktikers in der Regel nicht gänzlich in seiner Berufsrolle aufgeht, sondern dass der Einzelne auch eine persönliche individuelle Meinung bzw. eine biographisch gefärbte Haltung zu den Dingen seiner beruflichen Handlungssphäre hat. Das Spezifische des hier vorgestellten Forschungsansatzes besteht mitunter darin, dass die Ebene des rollenförmigen Berufshandelns und der Phänomenbereich der persönlichen Einstellungsmuster (mitsamt den Motivstrukturen und Zufriedenheitsurteilen) nicht vermischt, sondern dass beide Dimensionen gesondert erhoben werden (mittels Gruppendiskussion und Einstellungsmessung). Unter Berufswissen verstehen wir die kollektiv geteilten Haltungen der pädagogischen Praktiker. Das Berufswissen weist in der Regel Mischungsverhältnisse auf (vgl. Nitte, 2000): Es inkorporiert weder das Alltagswissen noch bildungspolitische Deutungsmuster allein; es schöpft weder ausschließlich aus dem wissenschaftlichen Wissensvorrat noch aus dem Reservoir medialer Informationsquellen.

bereichsübergreifenden Kooperationen auf der organisationalen Ebene nicht ohne die vor Ort tätigen pädagogischen Praktiker/innen realisierbar sind. Ein stark ausgeprägtes inneres Commitment gegenüber der Maxime des LLL dürfte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Praktiker organisationsbedingte Veränderungen im Hinblick auf die Förderung von Kooperation unterstützen und auf die diesbezüglichen bildungspolitischen Vorgaben positiv reagieren. Das innere Commitment gegenüber der Maxime des LLL und die Erfolgswahrscheinlichkeit der diesbezüglichen Reformkonzepte und Programme sind wechselseitig voneinander abhängig. Erkenntnisleitend ist dabei die im folgenden Beitrag fokussierte Fragestellung, ob sich Gemeinsamkeiten zwischen den beiden genannten Berufskulturen (Grundschullehrer/innen und Weiterbildner/innen) im Hinblick auf das mit dem LLL korrespondierende Berufswissen abzeichnen. Die Auswahl dieser beiden Berufsgruppen begründet sich durch deren Zuständigkeit für Adressaten an zwei Polen im Prozess des Lebenslangen Lernens (Kinder zu Beginn der Schulzeit und Erwachsene).

2. Projekt PAELL – Rahmenbedingungen und Design der Studie

Die empirische Bearbeitung der eben skizzierten Fragestellung bildet einen Schwerpunkt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „PAELL“ (Pädagogische Berufsarbeit im System des Lebenslangen Lernens). Obwohl das komparativ angelegte Projekt das breite Spektrum pädagogischer Berufsgruppen empirisch in den Blick genommen hat, konzentrieren wir uns in diesem Beitrag aus darstellungsökonomischen Gründen auf die zwei pädagogischen Berufsgruppen der Lehrer/innen aus dem Primarbereich und der Weiterbildner/innen, welche in starken Kontrast zueinander treten. Zur Beantwortung der bildungs- und berufspolitisch relevanten Frage, ob die Maxime vom Lebenslangen Lernen in den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen faktisch orientierungsrelevant ist oder nur als Legitimationsformel unterschiedlicher Couleur dient, werden zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts PAELL vorgestellt. In der Studie werden erstmalig unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen verglichen und in Beziehung zueinander gesetzt, nämlich Erzieher/innen, Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen und des zweiten Bildungsweges, Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende.

Das Forschungsdesign setzt sich aus einer quantitativ ausgerichteten schriftlichen Fragebogenerhebung und dem qualitativen Verfahren der Gruppendiskussion zusammen. Insgesamt wurden 28 Gruppendiskussionen geführt und 1601 pädagogisch Tätige in Bayern und Hessen schriftlich befragt. Neben Aussagen, welche Varianten der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit bereits realisiert sind, und Aspekten der Arbeitsbedingungen sowie Einschätzungen zum Selbst- und Fremdbild wird untersucht, welche Bedeutung das LLL für die jeweilige pädagogische Berufsgruppe hat und inwieweit sie LLL umsetzen. Die letztgenannten Fragestellungen stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags.

Zur Beantwortung dieser Fragen greifen wir auf den Ansatz einer komparativ angelegten pädagogischen Berufsgruppenforschung zurück. Dieser Ansatz ermöglicht es mittels minimaler und maximaler Vergleiche unterschiedlicher pädagogischer Berufskulturen und unter Verwendung quantitativer und qualitativer Verfahren empirischer Sozial- und Bildungsforschung, wesentliche Merkmale sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den, aber auch innerhalb der einzelnen pädagogischen Berufsgruppen zu erheben.

Im Vordergrund der schriftlichen Befragung stehen die persönlichen und individuellen Einstellungen der Befragungsteilnehmer/innen. Im Gegenzug dazu liefern die qualitativen Daten in Form von vollständig wörtlich transkribierten Gruppendiskussionen Hinweise über das kollektiv geteilte Berufswissen der pädagogischen Akteure und damit wichtige Anhaltspunkte zur Interpretation der quantitativen Ergebnisse. Die bisherigen Befunde zeigen, dass sich die qualitativen und quantitativen Daten wechselseitig ergänzen, so dass eine mehrperspektivische Interpretation möglich ist. In den Gruppendiskussionen wurde dabei eine (teil-)identische Stichprobe zur quantitativen Erhebung befragt. Es wurden sowohl Realgruppen als auch künstliche Gruppen gebildet, um mögliche Störfaktoren, wie bspw. bestehende hierarchische Konflikte im Team, zu vermeiden. Die Gruppengröße variierte zwischen drei bis zehn Personen, welche zum Teil für dieselbe Bildungseinrichtung tätig waren. Anhand eines problemorientierten Diskussionsleitfadens wurden die Teilnehmenden teilweise mittels diskrepanter oder gar widersprüchlicher Positionen zu unterschiedlichen Themenkomplexen durch die Gruppendiskussionsleiter konfrontiert, an denen sie sich gleichsam abarbeiten mussten. Die Auswertung erfolgt neben rekonstruktiven Verfahren auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2008) und der softwareunterstützten Auswertung mit MAXQDA (vgl. Kuckartz, 2007).

Auf diese Weise ergänzen sich quantitative und qualitative Daten gegenseitig und liefern ein breiteres Spektrum an Interpretations- und Begründungsmomenten für die Auswertung (beispielsweise zur Bedeutung des lebenslangen Lernens für pädagogisch Tätige). Dies wird im Folgenden bei der Verschränkung der beiden Methoden im Rahmen der Auswertung der Daten deutlich (vgl. Levins, 1966; Flick, 2008).

3. Quantitative Befunde zur Orientierungskraft des LLL

„Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet“ behaupten mehr als 97% der über 1600 Befragten. Dieses Ergebnis liefert einen ersten Hinweis dafür, dass LLL – in welcher Form auch immer – den pädagogisch Tätigen bekannt ist, es erlaubt jedoch noch keine Aussage über Art und Intensität der Verankerung und Orientierungskraft im Berufsbewusstsein sowie zum Verständnis des LLL einzelner pädagogischer Berufsgruppen, hierfür werden im Punkt 4 qualitative Daten herangezogen. Abbildung 1 zeigt einen Ausschnitt des Antwortverhaltens zum Themenkomplex LLL aus dem schriftlichen Erhebungsinstrument (hier sind ausschließlich die Ergebnisse aus den Bereichen der Primar- und Weiterbildung dargestellt). Auf den ersten Blick fällt auf, dass trotz offen-

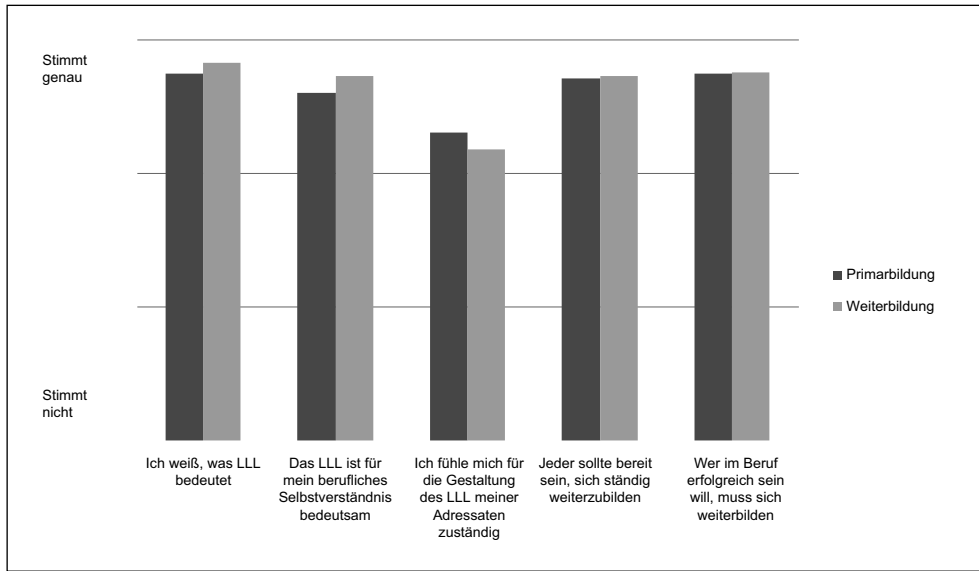


Abb. 1: Ausgewählte Items zum LLL aus der Sicht zweier unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen
Skalenmittelmerte; Datenbasis: Quantitative Fragebogenerhebung, $n = 463$

kundig stark kontrastierenden pädagogischen Berufsgruppen nahezu gleiche Einstellungen zum LLL messbar sind.

Das Item „Ich weiß, was LLL bedeutet“ korreliert hoch signifikant mit den weiteren dargestellten Items ($\alpha = 0.01$) (Korrelationskoeffizienten 0,398 (Das LLL ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam), 0,275 (Ich fühle mich für die Gestaltung des LLL meiner Adressaten zuständig), 0,243 (Jeder sollte bereits sein, sich ständig weiterzubilden) und 0,194 (Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden)). Je positiver die Selbsteinschätzung ausfällt, desto positiver werden auch die weiteren Aussagen bewertet. Alle pädagogischen Befragungsteilnehmer/innen stimmen der Aussage zu, dass das LLL für ihr berufliches Selbstverständnis bedeutsam sei. Der Großteil der Befragten fühlt sich für die Ausgestaltung des LLL ihrer Adressaten zuständig, und die Formel, dass beruflicher Erfolg u.a. über Weiterbildung erreicht werden kann, wird angenommen. Trotz hoher Zustimmungswerte zur Aussage, dass man für das Lebenslange Lernen der eigenen Zielgruppen zuständig ist, gibt es zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen signifikante Unterschiede. Beispielsweise fühlen sich Hochschuldozent/inn/en² deutlich weniger für die Motivierung des LLL ihrer Adressaten zuständig als alle anderen pädagogischen Vergleichsgruppen. Allerdings sind entsprechende Varianzen im weiteren Verlauf der quantitativen und qualitativen Auswertungen

2 Die Berufsgruppe der Hochschuldozent/inn/en wird an dieser Stelle exemplarisch angegeben, um die Differenzspanne der Ergebnisse trotz insgesamt höherer Item-Zustimmungswerte zu verdeutlichen.

vertiefend zu analysieren. An dieser Stelle wird jedoch bereits deutlich, dass das LLL als bedeutend für das eigene berufliche Selbstverständnis eingeschätzt wird und durchgehend auch ein gewisses Verständnis des LLL angenommen werden kann. Welches Verständnis des LLL hinter diesen ersten quantitativen Aussagen steht, wird im Rahmen der qualitativen Ergebnisse (siehe Punkt 4) beleuchtet.

Das aus dem Berichtssystem Weiterbildung entnommene Item „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“, das im Zusammenhang der Einstellung zum LLL zu sehen ist, trifft auf große Zustimmung. Ein nahezu deckungsgleiches Ergebnis der Weiterbildungseinstellungen findet sich hier bei den pädagogisch Tätigen: Das ausgesprochen positive Image von Weiterbildung in der Bevölkerung (vgl. BMBF, 2003, S. 79) unterscheidet sich nur unwesentlich von der Perspektive derjenigen, in deren „Zuständigkeitsbereich“ das LLL fällt. Die Zustimmungsrates liegt in der Bevölkerung und bei den von uns untersuchten pädagogischen Berufsgruppen bei rund 90%.

Auffällig sind die Angaben der Grundschullehrer/innen, für die Ausgestaltung des LLL ihrer Adressaten zuständig zu sein. Der Skalenmittelwert 3,30 (auf einer 4-stufigen Skala: 1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau) signalisiert bereits eine hohe Zustimmungsrates. Dieses Ergebnis ließe sich einerseits mit Blick auf das Alter der Klientel begründen: Das Verantwortungsgefühl gegenüber Kleinkindern ist generell höher ausgeprägt als gegenüber Erwachsenen. Andererseits begünstigt dieses Ergebnis die bildungspolitische Prämisse, die dem LLL in der Kindheit eine besondere Bedeutung beimisst und keiner anderen Lebensphase (Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene) eine größere Bedeutung und Wichtigkeit des informell Gelernten zuschreibt: „In der ‚Kindheit‘ werden die Weichen für chancengerechten Zugang zu Bildung und damit für Lebenschancen gestellt. Hier werden die Grundlagen für Lebenslanges Lernen gelegt“ (BLK, 2004, S. 6).

Ein interessanter Befund ist, gerade auf der Interpretationsfolie des Lebensalters der Klientel, wiederum im Weiterbildungsbereich zu finden: Neben den Grundschullehrerinnen geben die Weiterbildner/innen bei einem Mittelwert von 3,18 an, sich für die Umsetzung des LLL ihrer Klientel verantwortlich zu fühlen. Die hohe Zustimmung ließe sich hier damit erklären, dass LLL von jeher in den „Zuständigkeitsbereich“ der Weiterbildner fällt. Eine solche originäre Verantwortlichkeit erfährt dieses Bildungssegment spätestens seit dem institutionellen Ausbau des Bildungsangebots zur Abdeckung sämtlicher Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer/innen, welche im Rahmen eines lebenslangen Lernprozesses entstehen können. Zusätzlich sind Weiterbildner/innen auch neben der Tätigkeit in institutionellen Lehr-Lern-Arrangements für die Realisierung bzw. Strukturierung lebenslanger Bildungsprozesse verantwortlich, was beispielsweise durch die zunehmende Tätigkeit im Berufsfeld der Lern- bzw. Bildungsberatung zum Ausdruck kommt. Außerdem ist erkennbar, dass die meisten Weiterbildungsinstitutionen das LLL in ihrem Leitbild verankert haben, an Hochschulen häufig Lehrstühle der Studienrichtung Erwachsenenbildung mit der Titulierung „LLL“ versehen sind oder sich in den Weiterbildungsgesetzen der Länder das LLL wiederfindet.

Neben den Weiterbildungseinstellungen und Aussagen zum LLL zwischen beruflichem Selbstverständnis und Zuständigkeit für die Adressaten enthält der Fragenkomplex die nahezu provokante Aussage: „LLL ist ein bildungspolitisches Schlagwort“. Die

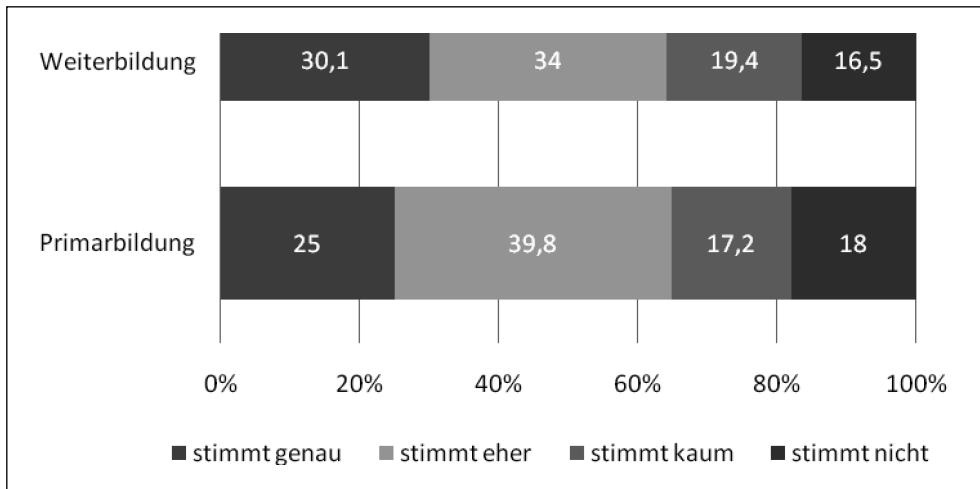


Abb. 2: „Das LLL ist ein bildungspolitisches Schlagwort“, Angaben in Prozent, Datenbasis: Quantitative Fragebogenerhebung, $n = 463$

Schwierigkeit bei dieser Itemformulierung liegt auf der Hand: die möglicherweise zu erwartende Akquieszenz. Umso erstaunlicher ist das Antwortverhalten der befragten Grundschullehrer/innen und Weiterbildungner/innen (vgl. Abbildung 2).

Offensichtlich ist, dass sich die Zustimmungsraten unabhängig von der Berufsgruppe ähnlich verteilt. Die volle Zustimmung zu dieser Aussage erreicht im Weiterbildungsbe-
reich gut ein Drittel, im Primarbereich liegt diese etwas niedriger bei 25%. Deutlich wird damit (und das wird durch die Gruppendiskussionen nachdrücklich bestätigt), dass die Pädagog/inn/en eine gewisse Distanz gegenüber der bildungspolitisch zum Teil strapazierten Phrase des LLL einnehmen. Die Ablehnungsraten von insgesamt 35,9% in der Weiterbildung und 35,2% bei den Grundschullehrer/inn/en zeigen jedoch auch, dass die hier befragten Pädagog/inne/en in der Lage sind, zwischen LLL als (möglicherweise negativ konnotiertes) bildungspolitisches Schlagwort einerseits und LLL als für die eigene berufliche und persönliche Lebenssphäre relevante Kategorie andererseits unterscheiden zu können (siehe Abb. 1). Im Zusammenspiel mit der Frage nach der Bedeutung des LLL für das berufliche Selbstverständnis, aber auch mit allen anderen Einstellungen zum LLL und zur Weiterbildung deuten die ermittelten Korrelationskoeffizienten (siehe Abb. 1) darauf hin, dass die Bewertung des LLL als bildungspolitisches Schlagwort unabhängig vom beruflichen Selbstverständnis zu begreifen ist.

Ebenfalls wurden durch die quantitative Erhebung mögliche Weiterbildungsbarrieren als Indikatoren für die persönliche Einstellung zum LLL und dessen Umsetzung im persönlichen Arbeitsumfeld erfasst. In Anlehnung an die sechs Grundbotschaften des Memorandums der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen (2000) besteht u.a. der Anspruch, dass das Lernen den Lernenden auch räumlich näher gebracht werden soll. Das hierzu formulierte Ziel besagt, „Möglichkeiten für Lebenslanges Ler-

nen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden (*zu*) schaffen und dabei gegebenenfalls IKT-basierte Techniken (*zu*) nutzen“ (S. 22). In der von uns untersuchten Stichprobe kritisieren erwartungsgemäß die Befragten aus den ländlichen Regionen weitaus häufiger die fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten als Befragungsteilnehmer/innen aus Städten. Neben der Erfordernis, in unmittelbarer Umgebung Weiterbildungsmöglichkeiten vorzufinden, stellen häufig berufliche und familiäre Verpflichtungen ein Hindernis zur Weiterbildungsteilnahme dar (vgl. Schiersmann, 2006, S. 48). Die Abbildung 3 zeigt erste Befunde zu unterschiedlich relevanten Weiterbildungsbarrieren.

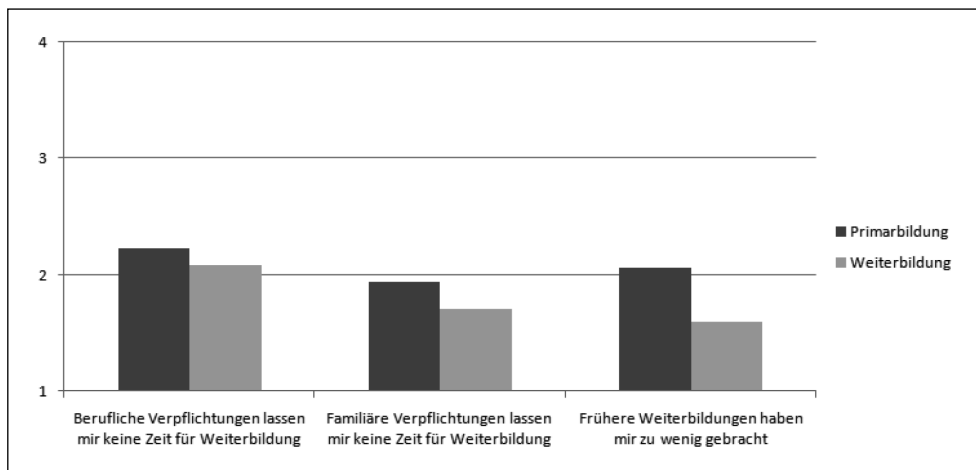


Abb. 3: Weiterbildungsbarrieren, Skalenmittelwerte; Datenbasis: Quantitative Fragebogenerhebung, $n = 463$

Interessant und statistisch nachweisbar ist, dass ein fehlender Nutzen früher besuchter Weiterbildungsveranstaltungen signifikant weniger häufig eine Barriere darstellt als familiäre oder berufliche Verpflichtungen. Im direkten Vergleich beider Berufsgruppen zeigt sich, dass die Grundschullehrer/innen prozentual häufiger als die Weiterbildner/innen angeben, dass familiäre und berufliche Verpflichtungen wenig Zeit zur Weiterbildung lassen. Auch wenn sich im Gruppenmittelwertvergleich keine signifikanten Unterschiede darstellen lassen, könnte eine Erklärung im hohen Anteil weiblicher Befragungsteilnehmer im Grundschulbereich zu finden sein, denn häufig obliegt „selbst in Familien, in denen beide Partner voll erwerbstätig sind, Frauen die Hauptverantwortung für Haushalt und Kindererziehung“ (Marshall & Rummel, 1997, S. 229).

4. Qualitative Befunde zur Orientierungskraft des LLL

In methodischer Hinsicht ist anzumerken, dass das PAELL-Projekt bei der Auswertung der Gruppendiskussionen mit zwei qualitativen Verfahren operiert: mit der qualitativen

Inhaltsanalyse und der dokumentarischen Methode, die durch argumentations- und diskursanalytische Ansätze ergänzt wird. Die Rekonstruktion kollektiver Wissensbestände in Gruppendiskussionen erfolgt u.a. in der Weise, dass

- „robuste“ Kernbehauptungen identifiziert werden, die von den übrigen Diskutanten weder Bestreitungs- noch Bezweifelungsaktivitäten ausgesetzt sind und somit in der Gruppe auf Konsens stoßen,
- Textstellen einer intensiven interaktiven Dramaturgie im Sinne eines ausgeprägten gemeinsamen Rhythmus des Sprechens („Fokussierungsmetaphern“) ausfindig gemacht werden, in denen gemeinsam geteilte Erlebniszentren sprachlich manifest werden,
- der Wechsel der Personalpronomen (vom ich zum wir) und die Nutzung von Indefinitpronomen (man) herausgearbeitet wird, da in diesen Passagen die individuellen Erfahrungshorizonte transzendiert werden,
- die starke Affinität des Sachverhaltsschemas der Argumentation gegenüber theoriegeleiteten Wissensbeständen bei der Analyse nutzbar gemacht wird.

Die im nächsten Abschnitt präsentierten binär angeordneten Codes vermitteln einen ersten Eindruck vom konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Bohnsack, 2007) von Weiterbildner/innen und Grundschullehrer/innen. Sie decken das vorläufige Spektrum möglicher Erfahrungs- und Wissensformen ab, welches auf das LLL bezogen ist. Diese dual angeordneten Codes fußen weder ausschließlich auf den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse noch auf der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit den Gruppendiskussionen. Vielmehr gehen sie auf den Abgleich und die Zusammenführung beider Forschungsperspektiven zurück: In einem ersten Schritt wurden auf der Basis eines vorab erstellten Kategorienrasters mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erste Rubriken des Datenmaterials zusammengefasst, die dann von der diskursanalytischen Forschungsperspektive aufgegriffen und im Sinne der hier vorliegenden Dimensionalisierungen verfeinert wurden. Wir begreifen diese Codes an diesem frühen Punkt des Auswertungsprozesses keineswegs als belastbare Kategorien, sondern stufen sie als erste Trendausagen und Zwischenbefunde ein.

4.1 *LLL: Zwischen zeitlicher und räumlicher Entgrenzung der organisierten Bildung*

Die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion stellen weniger soziale als vielmehr räumliche und zeitliche Bezüge her, wenn sie in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen das LLL zur Markierung von Phänomenen der institutionellen Ausdehnung und der Expansion traditioneller Lernformen nutzen. So wird das LLL von Weiterbildner/innen/en als kontinuierlicher Prozess, „*der nie aufhört*“ (WB_Kassel_275),³ als

3 (Weiterbildner/innen_städtische Region Kassel_Abschnitt 275)

fortschreitendes Moment des Lernens aufgefasst („Das ist ein Prozess und der hört einfach nicht auf, wenn jemand irgendetwas kann. Ich finde, wenn jemand sagt, er kann etwas, hat er schon verloren, weil dann hört das Lernen auf und dann ist einfach Feierabend“ (WB_Kassel_275)). Ähnlich deuten Grundschullehrer/innen das LLL als einen Prozess, der „überhaupt kein Ende“ (Primar_WF_683)⁴ nimmt und sich bis zur Pensionierung und darüber hinaus erstreckt („ich denke nicht, dass man sich dann zurückerlehnt und sagt, so, jetzt hab ich mein Pensum und das zieh ich jetzt durch, das geht nicht“ (Primar_WF_694)). Die Grundschullehrer/innen beziehen sich auf das LLL vor allem reflexiv, also auf die eigene Fortbildung und das Erlernen neuer Fähigkeiten, insbesondere im medialen Bereich, sowie auf die selbstständige Entwicklung neuer didaktischer Methoden. Die Ideen für Letztere werden beispielsweise durch Zeitschriftenlektüre oder durch den fachlichen Austausch mit anderen Kollegen angeregt. Formale Fortbildungen werden hauptsächlich interessengeleitet wahrgenommen, scheinen aber nicht so im Vordergrund zu stehen wie das Lernen in informellen Kontexten. LLL bedeutet für die pädagogischen Akteure eine beständige Offenheit für Neuerungen sowie Anpassungsfähigkeit an neue Herausforderungen. Der Generationswechsel in der Schule und die damit verbundene Konfrontation mit einer neuen Pädagogengeneration bilden den Hintergrund für die Notwendigkeit einer solchen Einstellung. Das LLL unterwerfe, so eine der Kernbehauptungen, den eigenen Arbeitsalltag dem Zugzwang, sich ständig mit dem Neuen auseinanderzusetzen. Die Lehrer/innen treten in ihren persönlichen Stellungnahmen und in den merkmalsorientierten Definitionen dessen, was LLL ist, gleichsam als Sprachrohre der Lernkultur auf, wie sie für die „reflexive Moderne“ (Beck, Giddens & Lash, 1996) typisch zu sein scheint: „Interessiert sein an neuen Erkenntnissen“, „neugierig bleiben“, „über den eigenen Tellerrand hinausschauen“ lauten hier die Stichworte. Auf diese Weise bekunden die Praktiker einen großen Eifer zur ständigen Lernbereitschaft, demonstrieren Veränderungssensibilität und persönliche Entwicklungsfähigkeit – und verlangen dies auch von ihren Schülern.

Der Umstand, dass das LLL als diskursives Element der zeitlichen Entgrenzung dient, muss im engen Zusammenhang mit räumlichen Grenzverschiebungen gesehen werden. Ganz generell zeichnet sich große Sensibilität gegenüber außerinstitutionellen Lernkontexten und informellen Formen des Lernens jenseits der Schule und der Weiterbildungseinrichtungen ab. Sowohl in den Gruppendiskussionen mit Grundschullehrer/innen/n als auch mit Mitarbeiter/innen/n des Weiterbildungsbereichs wird das LLL häufig als autodidaktischer Prozess bestimmt, z.B. in der Beschreibung des eigenen Lernens in Form von Lesen von Fachliteratur und Teilnahme an Fachtagungen. Gerade aufgrund der Ubiquität des LLL seien, so die Teilnehmer der Gruppendiskussionen, die konkreten Phänomene im eigenen Erfahrungshorizont oft nicht so recht fassbar; der Prozess des Lernens erfolge teilweise en passant und unbewusst. Im Stil einer anthropologischen Konstante wird LLL als automatischer und kontinuierlicher Prozess begriffen; und auch dann, wenn jemand nicht die Absicht zum Lernen hege, finde der Akt der

4 (Lehrkräfte des Primarbereichs_ländliche Region Waldeck-Frankenberg_Abschnitt 683)

Aneignung statt: „*Man kann nicht nicht lernen*“ (WB1_München_137-139),⁵ „*das geht automatisch*“ (WB_BadTölz_290-293),⁶ „*auch im Schlafen lernen wir*“ (WB1_München_140-146).

Im Zuge der weiteren Auswertung wäre zu überprüfen, ob der Umstand, dass sowohl zeitliche als auch räumliche Formen der Entgrenzung im Mittelpunkt stehen (während soziale Bezüge eher abgedunkelt werden), mit der eher schwach ausgebildeten Akzentuierung reformerisch-emanzipatorischer, auf die Ermöglichung von Chancengleichheit fokussierter Positionen korrespondiert.

4.2 LLL: reflexive vs. transitive Bezugnahme

Mit Blick auf das vorliegende qualitativ analysierte Material deutet sich der Befund an, dass es argumentationslogisch lediglich zwei Formen gibt, um sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen auf das LLL zu beziehen, nämlich entweder reflexiv oder transitiv. Demnach bezieht man das LLL auf sich selbst, wie etwa das eigene Fortbildungsverhalten, *oder* auf die Klientel bzw. die Adressatengruppe und deren Bildungsbiographie.

Grundschullehrer/innen nähern sich zunächst reflexiv dem LLL durch das Aufzeigen von auf die eigene Berufskultur bezogenen Indikatoren, die von ihnen als Synonym für LLL bewertet werden. Der Besuch von Fortbildungen (formales Lernen) sowie nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz stehen hier an erster Stelle. Das LLL wird in der Regel auf die eigene Person bezogen und es wird ihm eine normative Funktion zugeschrieben, d.h. eine verpflichtende und notwendige Aufgabe seitens der pädagogischen Akteure. Ebenfalls weisen Grundschullehrer/innen aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive auf die zeitliche Dimension des LLL hin, indem sie den Bedarf des LLL an den sich ständig veränderten gesellschaftlichen Anforderungen in ihrem Beruf orientieren. Alle bisher analysierten Berufsgruppen verweisen auf die Notwendigkeit, sich weiterzubilden. Bei den Weiterbildner/inn/en deutet sich eine erweiterte Form des transitiven Bezugs ab, nämlich ein stark bildungspolitischer und/oder bildungstheoretischer Diskursstil. Dabei werden die hinlänglich bekannten programmatischen Postulate der politischen Entscheidungsträger nicht einfach reproduziert, sondern kritisch reflektiert und an die Bedingungen der eigenen Institution angepasst. Wie sich in der weiteren Ergebnisdarstellung zeigen wird, inkorporieren die Weiterbildner/innen beide Varianten: Sie beziehen das LLL sowohl auf die eigene Berufsgruppe als auch auf die Zielgruppe ihrer pädagogischen Arbeit.

5 (Weiterbildner/innen1_städtische Region München_Abschnitt 137-139)

6 (Weiterbildner/innen_ländliche Region Bad Tölz/Wolfratshausen_Abschnitt 290-293)

4.3 LLL: Zwischen Trivialisierung und Mystifizierung

Die von uns befragten Grundschullehrer/innen und Weiterbildner/innen formulieren Deutungsmuster zum LLL aus, die in zweifacher Weise der Gefahr einer Vereinseitigung widerstehen: Einerseits stehen sie in einer deutlichen Distanz gegenüber alltagsweltlichen Tendenzen der Trivialisierung, wie sie sich in bestimmten Spruchweisheiten („ich bin wie eine alte Kuh – ich lern immer noch was dazu“) und den damit korrespondierenden Reflexionsbarrieren niederschlagen. Andererseits halten sie Abstand gegenüber den bildungspolitischen Mystifizierungen, wie sie in den Sonntagsreden mancher Politiker und in gewissen omnipotenten Ganzheitsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Das LLL stellt in den beruflichen Selbstbeschreibungen der von uns hier untersuchten Berufsgruppen demnach weder eine Banalität dar noch eine bildungspolitische Wunderwaffe, mit der jedes noch so beliebige gesellschaftliche Problem wirkungsvoll bekämpft werden kann. Damit erfüllt das pädagogische Berufswissen das Kriterium des kognitiven „Dazwischen“, womit eine Wissensgattung gemeint ist, die weder durch wissenschaftliches, bildungspolitisches noch alltagsweltliches Wissen allein substituiert werden kann. Bei der Würdigung dieses Befundes gilt es den hinlänglich bekannten professionstheoretischen Sachverhalt in Rechnung zu stellen, dass das Berufs- und Professionswissen grundsätzlich eine hybride Wissensform darstellt. Es vereinigt idealtypisch betrachtet weder das reine Alltagswissen noch bildungspolitische Deutungsmuster allein; es schöpft weder ausschließlich aus dem wissenschaftlichen Wissensvorrat noch aus dem Reservoir medialer Informationsquellen. Es stellt eine eigene Sinnwelt mit einer separaten Rationalitätsstruktur dar.

4.4 LLL: Zwischen normativer Verpflichtung und lebenspraktischer Selbstverständlichkeit

Das LLL wird sowohl von Weiterbildner/inn/e/n als auch von den Grundschullehrer/inne/n als normative Verpflichtung aufgefasst, sich als Pädagoge in den unterschiedlichsten Bereichen weiterzubilden und die eigenen erlangten Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies wird von Grundschullehrer/inne/n vor allem damit begründet, mit den gesellschaftlichen Veränderungen Schritt halten zu können und die Freude der Schüler am Lernen zu erhalten. Auffällig ist, dass die Veränderungen der Adressaten überwiegend an technischen Kenntnissen festgemacht werden und soziale Transformationsprozesse dabei weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Berufliche Mobilitätsanforderungen machen das LLL sowohl für die Adressaten der Weiterbildner/innen als auch für den eigenen Berufsstand notwendig. Unabhängig vom Beruf ist es für die Befragten unabdingbar, sich eigenverantwortlich und selbstständig auf dem Laufenden zu halten: *„auch wenn ich, ähm, immer mal neue Unterrichtsthemen mir heraus suche, weil ich denke, das passt gerade oder die Kinder wünschen sich das, muss ich auch wieder lernen, weil ich nicht alles weiß oder auch mal wieder was vergessen hab“* (Primar_Kassel_811).⁷

7 (Lehrkräfte des Primarbereichs_städtische Region Kassel_Abschnitt 811)

Die Emphase, mit der von den Teilnehmer/innen die Partizipation am LLL als beruflicher Sachzwang in Szene gesetzt wird, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu der gleichzeitig aufgestellten These von der lebenspraktischen Selbstverständlichkeit des LLL. Denn das, was sowieso „automatisch abläuft“, bedarf ja eigentlich keiner Einbettung in einen normativen Ableitungs- und Legitimationszusammenhang. Aus diesen und anderen formallogischen Widersprüchen resultiert die Neigung der Praktiker/innen, ihre Sicht auf das LLL überexklusiv, als „authentischen Bezug“ stark zu machen und argumentativ nicht immer ganz konsistente Positionen durch neue Behauptungen zu kitten. So dürfe das notwendige kontinuierliche LLL aus Sicht der befragten Weiterbildner/innen nicht als „ständiges Lernen, als Lernzwang“ (WB1_München_150) wahrgenommen werden. Hierin liege den Befragten zufolge eine Gefahr in der öffentlichen und politischen Diskussion um das LLL. Die sachlogische Diskrepanz zwischen selbstverantwortlicher Umsetzung der normativen Verpflichtung zum LLL und der punktuellen Suspendierung der Freiwilligkeit wird von den Akteuren durch eine emphatische Einstellung des „positiv thinking“ neutralisiert. Sowohl im reflexiven Bezug auf das eigene Lernen als auch in der transitiven Referenz auf das Vermitteln der unterschiedlichen Lerninhalte neigen die Grundschullehrer/innen zur Generalisierung positiver Einstellungsmuster zum LLL. Es gestalte sich wie ein selbst konstruierter Sachzwang, da im Laufe der Tätigkeit auch die „*Ansprüche steigen*“ (Primar_WF_698) und Veränderungen aus eigenem Antrieb heraus notwendig werden. Autonomie und Heteronomie gehen so eine ununterscheidbare Gemengelage ein. Ebenso beziehen sich die befragten Weiterbildner/innen in den Gruppendiskussionen in ihren Konklusionen positiv auf das LLL, obgleich sie ihre Stellungnahmen punktuell mit deutlich mehr kulturkritischen Positionen – etwa durch die Trennung von „Anpassungslernen“ und „echter Bildung“ – zu unterlegen pflegen. Dabei ist das kontinuierliche Lernen für Weiterbildner sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht existentiell wichtig; LLL wird als inneres Anliegen, als „*inneres Bedürfnis*“ (WB2_München_94)⁸ dargestellt und sehr häufig mit Spaß in Verbindung gebracht (Lernen als „*Glückszustand*“, „*Motivator*“ und „*Bereicherung*“ (WB1_München_100-103)). Damit ist auch der Wunsch verbunden, diese positive Wertung des LLL an Adressaten weiterzugeben (pädagogischer Auftrag).

4.5 LLL: Bestandteil sowohl der beruflichen als auch der persönlichen Sphäre

Die Grundschullehrer/innen beanspruchen für sich die Aufgabe, sich den stetig verändernden Rahmenbedingungen anzupassen und ihren Schüler/inn/e/n mit Hilfe stets wechselnder Methoden die Freude am Lernen zu vermitteln. Dies gelingt mitunter durch das Bewusstsein der eigenen Vorbildfunktion. Die Berufsgruppe der Gymnasiallehrer/innen dient hier als negativer Gegenhorizont: Sie wird von den Grundschullehrer/innen explizit als warnendes Beispiel für eine gewisse „didaktische Starrheit“ angeführt. („Da

8 (Weiterbildner/innen2_städtische Region München_Abschnitt 94)

kann man sie fangen und das zeigt ihnen auch, dass es eben über den Tellerrand zu sehn, äh, sich lohnt und dass man selber da agil bleibt“ (Primar_München_949)⁹). Richtungsweisend gestaltet sich immer wieder die Orientierung an den Schülern (*„Ich denke, dass es ganz wichtig ist, das find ich spielt auch bei lebenslangem Lernen rein, die Kinder so mit ins Boot zu holen“* (Primar_München_1037)), was die Grundschullehrer/innen selbst auch kontinuierlich als eine Besonderheit der eigenen pädagogischen Berufsgruppe hervorheben (*„Ich wollt grad sagen, wir in der Grundschule bemühen uns eigentlich auch immer irgendwie was zum Erfahren mitzubringen“* (Primar_Kassel_719)).

Auch die Berufsgruppe der Weiterbildner/innen sieht es als ihren pädagogischen Auftrag an, das LLL ihrer Adressaten zu fördern. Aus diesem transitiven Bezug auf die Weiterbildungsteilnehmer/innen resultiert der reflexive Bezug zum LLL, nämlich die Notwendigkeit, sich selbst fortbilden zu müssen. In ihrer Zuständigkeit für das LLL der Adressaten sehen sich Weiterbildner/innen in der Pflicht, humanistische Bildungsverständnisse zu fördern und gegen Bildungsmüdigkeit und negative Lernerfahrungen (aus Schulzeiten) anzugehen. Hierbei sind der Lebensbezug, die Wertschätzung von Bildung und das Aufgreifen der Bedürfnisse der Lernenden die zentralen Orientierungspunkte. Ein professioneller Pädagoge muss aus Sicht der befragten Weiterbildner in der Lage sein, komplizierte Kontexte *„auf ein einfaches Niveau runter zu brechen“* (WB2_München_194). Das LLL der Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung sei insgesamt eine wichtige Grundvoraussetzung für die Tätigkeit des Erwachsenenbildners.

Mit dem Verständnis, dass das LLL ein langfristiger und nie abgeschlossener Prozess ist, ist die berufliche Aufgabe verbunden, als Erwachsenenbildner/in auch nie *„stehen zu bleiben“*, man darf nicht *„einmal ne Magisterarbeit geschrieben [...] haben und sich äh die 35 Berufsjahre drauf drauf ausruhen“* (WB_Kassel_275). Bei der Frage, was unter dem Begriff des LLL zu verstehen ist, wird von befragten Weiterbildner/innen sehr schnell und fast ausschließlich reflexiv Bezug zum eigenen Fortbildungsverhalten und zur eigenen Person hergestellt, was wiederum Ausdruck für das LLL als Teil der beruflichen Sphäre von Erwachsenenbildner/innen ist. Als Weiterbildner/in – genau wie im Material der Grundschullehrer/innen zu finden – *„sollte man als gutes Vorbild vorangehen“* (WB2_München_94), *„wenn man selber anderen Leuten was beibringt, dann gehört das eigene LLL dazu“* (WB_Kassel_319-334). Ein *„grottenschlechter Pädagoge“* (WB_Kassel_342-347), ist der, der sich beruflich und persönlich nicht mit dem LLL identifiziert und es in Form von Weiterbildung umsetzt. In einer Gruppendiskussion wird ein *„inneres Bedürfnis [...], diesen Beruf auszuüben“* (WB2_München_94) betont, womit auch die Überzeugung verbunden ist, dass LLL Spaß macht und als Teil der beruflichen Identität wahrgenommen werden kann. Die Erwachsenenbildung wird nicht lediglich als Beruf, sondern vielmehr als Berufung verstanden, persönliche Ideale und berufliche Identifikation hinsichtlich des LLL vermischen sich.

9 (Lehrkräfte des Primarbereichs_städtische Region München_Abschnitt 949)

5. Ausblick

Welcher wissenschaftliche „Mehrwert“ ist mit der hier vorgestellten Forschungsperspektive im Hinblick auf das LLL verbunden? Die empirischen Befunde aus dem PAELL-Projekt zeigen nicht nur in großer Deutlichkeit auf, *dass* sich die Maxime des LLL bei den Praktiker/inne/n im institutionalisierten System dem Lebenslangen Lernens etabliert hat, sondern auch *wie* diese in den beruflichen Selbstbeschreibungen genutzt wird. Überraschend ist zunächst einmal der Befund, dass das LLL deshalb zu einem vitalen Element im Berufswissen der pädagogischen Praktiker/innen avanciert zu sein scheint, weil die Akteure in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen weder den Verführungen des Alltagswissens zur Bagatellisierung noch den Mystifizierungstendenzen der Bildungspolitik nachgeben, sondern in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen ihrer relativen Autonomie Geltung verschaffen. Die spannungsreichen Dimensionen – „LLL zwischen zeitlicher und räumlicher Entgrenzung der organisierten Bildung“, „transitive vs. reflexive Bezugnahme auf das LLL“, „LLL zwischen normativer Verpflichtung und lebenspraktischer Selbstverständlichkeit“, „LLL als Element der beruflichen wie auch der persönlichen Lebenssphäre“, „LLL zwischen Trivialisierung und Mystifizierung“ – markieren die ersten Konturen des konjunktiven Erfahrungsraums, wie er von Mitgliedern ganz unterschiedlicher sozialer Welten pädagogisch Tätiger mit Blick auf das LLL ausgebildet wird. Wenn es selbst bei stark kontrastierenden pädagogischen Berufsgruppen gelingt, Gemeinsamkeiten in den kollektiven Einstellungen zum LLL zu identifizieren, dann dürfte die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines ähnlichen Effektes bei schwächeren Kontrastgruppen ausgesprochen groß sein. Die eben skizzierten Dimensionen der konjunktiven Erfahrungs- und Wissensräume gewinnen zusätzlich an diagnostischem Gewicht, weil wir aus der quantitativen Erhebung – gleichsam als „Geschäftsgrundlage“ für alle weitere Interpretationen – die Gewissheit ableiten können, dass die überwiegende Mehrheit angibt (nämlich weit mehr als 90% der Befragten), über das LLL Bescheid zu wissen. Die aus der qualitativen Untersuchungsperspektive abgeleitete kollektive Relevanz der erwähnten Dimensionen des LLL gewinnt über die verteilungstheoretisch erzeugte Ausgangslage zusätzlich an Plausibilität: Wenn das „ob“ der Verbreitung nicht mehr zur Debatte steht, kann man sich voll auf die Rekonstruktion des „wie“ konzentrieren. Die Aussagekraft und Reichweite der hier vorgestellten qualitativen Aussagen in Form unterschiedlicher Dimensionen speist sich also aus dem Tatbestand, dass mögliche Bedenken über den Verbreitungsumfang der Formel LLL bereits im Vorfeld obsolet werden. Denn deutlich wird, dass sich die quantitativen und qualitativen Befunde sinnvoll aufeinander beziehen (lassen) und der Anspruch einer komplementären Verzahnung beider methodischen Zugänge in der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung damit realisierbar wird. So finden sich in allen hier dargestellten Dimensionen auch Anhaltspunkte, die teilweise – aber nicht nur – durch die verteilungstheoretische Rückkoppelung an Plausibilität dazu gewinnen: Man denke nur an die Dimension des „LLL: Zwischen Trivialisierung und Mystifizierung“ und die quantitativ ermittelten, differenzierten Einstellungen der Befragten gegenüber der Aussage, das LLL als bildungspolitisches Schlagwort ‚abzutun‘.

Ein erster Blick auf das im PAELL-Projekt erzeugte empirische Material lässt den überraschenden Befund zu, dass der Formel LLL ein Potential zur Stiftung einer gemeinsamen Wir-Identität von Mitarbeitern des Erziehungs- und Bildungswesens attestiert werden könnte. Eine solche Formel, die auf eine bildungsbereichsübergreifende Akzeptanz stößt und fest im Berufsbewusstsein verankert ist, wäre für die Förderung von mehr Egalität und wechselseitiger Anerkennung zwischen den in verschiedenen Segmenten tätigen Pädagogen ebenso wichtig wie für die praktische Umsetzung von Kooperationsbeziehungen. Zur Maxime des LLL gibt es kaum eine Alternative, um unter den Bedingungen moderner Gesellschaften im heterogenen Universum der sozialen Welt pädagogisch Tätiger soziale Kohäsion zu erzeugen.

Literatur

- Alheit, P., & Dausein, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslanges Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 713-736). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung – Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung* (6. Aufl.). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). *Berichtssystem Weiterbildung*. Bonn: BMBF.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BLK.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lissabon.
- Emminghaus, C., & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levins, R. (1966). The Strategy of Model Building in Population Biology. *American Scientist*, 54, 421-431.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Marshall, J., & Rummel, M. (1997). Frauen und Erwerbstätigkeit. In S. Greif, N. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 227-231). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, R. (2007). Lebenslanges Lernen. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 444-447). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Anschrift der Autor(inn)en

Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Straße 1, 60325 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Dr. Julia Schütz, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Straße 1, 60325 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: j.schuetz@em.uni-frankfurt.de

Dr. Sandra Fuchs, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: Sandra.Fuchs@edu.lmu.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag

Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop)

1. Vorbemerkungen

An Ganztagschulen sind neben den Lehrkräften zahlreiche andere Personen und Berufsgruppen tätig. Hierzu gehören sowohl innerschulische KooperationspartnerInnen mit einer hohen und dauerhaften Präsenz (z.B. SchulsozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Pädagogische MitarbeiterInnen) als auch außerschulische KooperationspartnerInnen, die „lediglich“ für einzelne Angebote an den Schulen aktiv sind (z.B. SozialpädagogenInnen aus den Bereichen Jugendfreizeit, Jugendbildung, Kinder- und Jugendschutz). Der Kooperation mit den PartnerInnen wird dabei in der Fachdiskussion eine entscheidende Bedeutung sowohl für die quantitative Absicherung (Ausbau von Ganztagsplätzen; Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Bildung, Erziehung und Betreuung am Nachmittag) als auch die anvisierte, qualitative Weiterentwicklung (z.B. individuelle Förderung, Rhythmisierung) der Ganztagschulen beigemessen (Holtappels, 1994; BJK/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes/AGJ, 2002; Spies & Stecklina, 2005). Die Ganztagschulen sind nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz dazu angehalten, an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztätiges Angebot für SchülerInnen mit einem Umfang von täglich sieben Zeitstunden vorzuhalten. Die nachmittäglichen Angebote sollen „unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen“ (KMK, 2004, S. 4).

Angesichts des Ausbaus von Ganztagschulen, der Bedeutung von Kooperation für die Ganztagschulen sowie der Fachdebatten über eine engere Kooperation von (Ganztags-)Schule und Jugendhilfe stellt sich zum einen die Frage, ob sich in Deutschland eine Entwicklung von lehrerdominierten Halbtagschulen zu multiprofessionellen Organisationen in Form von Ganztagschulen abzeichnet? Zum anderen ergibt sich aufgrund der Vielzahl von sozialpädagogischen Fachkräften an Ganztagschulen die Frage,

inwiefern im schulischen Ganzttag die Kooperation von SozialpädagogInnen und Lehrkräften gelingt. Auf beide Fragen liefert der nachfolgende Beitrag – nach einer kurzen Begriffsklärung – erste Antworten.

2. „Multiprofessionelle Organisationen“ und „Multiprofessionelle Kooperation“

Im deutschsprachigen Raum wird die Bezeichnung „*multiprofessionelle Organisation*“ bislang äußerst selten genutzt, so beispielsweise von Böttcher (2008), der mit Verweis auf organisationssoziologische Analysen von Stichweh (1997) für eine Schule als „multiprofessionelle Organisation“ plädiert, um die zunehmenden gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen in Schulen durch eine Zusammenarbeit von PsychologInnen, SozialpädagogInnen, Berufs- und, DrogenberaterInnen u.a. professionell bearbeiten zu können. Der Begriff multiprofessionelle Organisation wird von Böttcher (2008) verstanden als eine Einrichtung, in der aufgrund der Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe in komplexen Gesellschaften verschiedene (pädagogische) Berufsgruppen tätig sind und entsprechend ihrer jeweiligen Kompetenzen anstehende Anforderungen arbeitsteilig bearbeiten (zum multiprofessionellen Kindergarten: TPS, 2009). Die Bezeichnung „Multiprofessionelle Organisation“ selbst beschreibt allerdings zunächst nur, dass innerhalb einer Einrichtung unterschiedliche Berufsgruppen tätig sind und ermöglicht noch keine Aussagen über die Art und Weise der multiprofessionellen Kooperation.

Im Unterschied zur relativ selten genutzten Bezeichnung „multiprofessionelle Organisation“ werden im pädagogischen Bereich bereits seit langem Begriffe, wie „*multiprofessionelle Kooperation*“, „*multiprofessionelle Zusammenarbeit*“, „*multiprofessionelle Arbeit*“ oder „*multiprofessionelle Teams*“ synonym verwendet. Im Mittelpunkt des Interesses steht hier weniger die Organisationsebene („Multiprofessionelle Organisation“), sondern die Berufsgruppen (verschiedene Professionen bzw. Disziplinen), die Akteurskonstellation (Teams) und die notwendigen Arbeitsprozesse (Kooperation bzw. Zusammenarbeit). In Abgrenzung zum allgemein gehaltenen Begriff der „Teamarbeit“ wird bei der „multiprofessionellen“ Begriffsverwendung besonders die Beteiligung unterschiedlicher Professionen, im Vergleich zur „Vernetzung“ die personelle Komponente und im Kontrast zur (bilateralen) Kooperation die Vielfalt an Berufsgruppen betont.

Typische Felder, in denen eine multiprofessionelle Kooperation – diese Bezeichnung wird nachfolgend aus pragmatischen Gründen genutzt – im deutschsprachigen Raum bislang Verwendung fand und näher betrachtet wurde, sind der medizinische Bereich (Abdulla, 2006), der Gesundheitsbereich (Kaba-Schönstein & Kälbe, 2004) und der Rehabilitationsbereich (Frommelt & Lösslein, 2010) sowie deutlich nachrangig die Altenbetreuung (Gatterer, 2007), der Kindergartenbereich (TPS, 2009) und die Soziale Arbeit (Otto, 2008a, b) einschließlich der Kindeswohlgefährdung (Frenzke-Kulbach, 2004; DGgKV, 1997). Prägend für die Arbeitsfelder, in denen offenbar häufig multiprofessionell kooperiert wird, ist a) das unausweichliche Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen an einem Ort, b) ein relativ hoher Spezialisierungsgrad

der beteiligten Berufsgruppen, c) eine detaillierte Abstimmung der Handlungsvollzüge für die konkreten Arbeitsaufgaben bzw. einen konkreten Fall sowie d) ein kontinuierlicher und zeitlich umfangreicher fachlicher Austausch während der Handlungsvollzüge. Nicht ausgeschlossen sind dabei hierarchische Beziehungen zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Berufsgruppen (z.B. Ärzte vs. Pflegekräfte).

In der schulpädagogischen Forschung ist die multiprofessionelle Kooperation in Schulen – mit Ausnahme der aktuellen Ganztagserschulungsforschung – bislang nur ein Randthema. Im Vordergrund steht die Kooperation der Lehrkräfte untereinander (Bauer, 2004; Terhart & Klieme, 2006). Prägend für die Lehrerkultur ist demnach eine starke Kooperationszurückhaltung, wobei unterschiedliche Arten, Bereiche und Niveaus von Kooperation existieren (Terhart, 1996; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Bensen & Rolff, 2006; Steinert et al., 2006). Die (bilaterale) Kooperation von Lehrkräften mit anderen Berufsgruppen wurde bis Mitte der 2000er Jahre in erster Linie in der sozialpädagogischen Forschung mit einem eingeschränkten Blick auf die schulbezogene Jugendarbeit und schulbezogene Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit untersucht (Bolay, 2004; Olk & Speck, 2004).

Eine seltene, theoretische Fundierung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen hat Holtappels Mitte der 1990er Jahre für die Ganztagserschulung vorgelegt (1994 und 1995). Ausgehend von den Konzepten Ganztagserschulung und Schullöffnung entwickelte er – gestützt auf sozialisatorische, schultheoretische und didaktische Befunde – erziehungswissenschaftliche Überlegungen für die Entwicklung von Ganztagserschulung und die Öffnung von Schulen. Holtappels (1995) verwies auf die Notwendigkeit von Kooperation und eines qualifizierten Personals mit verschiedenen Fachkompetenzen an Ganztagserschulung (S. 130). Zugleich arbeitete er heraus, dass Lehrkräfte an Ganztagserschulung andere Aufgaben und Rollenanforderungen als an Halbtagserschulung haben (z.B. Kooperationsfähigkeiten) (S. 133). Im Zuge des Ausbaus von Ganztagserschulung wurden weitere theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zur multiprofessionellen Kooperation an Schulen erarbeitet. Verschiedenen und Konzepte (z.B. „Ganztagsbildung“, „Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung“, „Lokale Bildungslandschaften“, „Sozialraumorientierte Jugendbildung“) zielen unter Verwendung eines erweiterten Bildungsbegriffs auf eine stärkere lebensweltliche und sozialräumliche Öffnung von Schule, eine Verknüpfung der formalen, nonformalen und informellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule sowie eine Vernetzung, Abstimmung und Steuerung der Ganztags- und Bildungsaktivitäten auf kommunaler Ebene ab (Coelen, 2004; BMFSFJ, 2005; Deinet & Icking, 2005; Coelen & Otto, 2008; Bleckmann & Durdell, 2009; Mack, 2009; Stolz, 2009; Zipperle & Bolay, 2009; Maykus, 2009).

3. Forschungsergebnisse

Seit etwa Mitte der 2000er Jahre liegen aufgrund einer Vielzahl an Forschungsprojekten, gefördert über Bundes- und Landesmittel, zahlreiche Erkenntnisse zur multiprofes-

sionellen Kooperation an Ganztagschulen vor. Wichtige Erkenntnisse zur Kooperation liefert die bundesweite „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (kurz: StEG) (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2008), wenngleich die verschiedenen Berufsgruppen dort bei den weiteren Analysen nur begrenzt betrachtet werden und ein Vergleich von Ganz- und Halbtagschulen fehlt. Die Ergebnisse belegen, dass an Ganztagschulen in Deutschland eine Vielzahl an Berufsgruppen, PädagogInnen und Nicht-PädagogInnen, Personen ohne und mit Hochschulqualifikation sowie Haupt- und Ehrenamtlichen tätig ist (Steiner, 2010; Speck, 2010; Arnoldt & Züchner, 2009; Holtappels et al., 2008c; Arnoldt, 2008a; b). An den Grundschulen dominieren die ErzieherInnen (41%), während in der Sekundarstufe die SozialpädagogInnen die größte Berufsgruppe sind (13,2%) (Hömann et al., 2008, S. 82). Im Zeitverlauf haben zwischen 2005 und 2007 den Ergebnissen von StEG zufolge sowohl die Anzahl von Ganztagschulen mit KooperationspartnerInnen als auch die Anzahl der PartnerInnen pro Schule zugenommen (StEG-Konsortium, 2008). Differenziert nach Schultypen zeigt sich, dass Grundschulen insgesamt über eine etwas höhere Kooperationsintensität als die Schulen der Sekundarstufe I verfügen. Im Zeitverlauf (2005-2009) hat die Intensität der Kooperation an den Grundschulen zugenommen, während sich für die Schulen der Sekundarstufe I keine entsprechende Entwicklung zeigt (StEG-Konsortium, 2010). Zusammenfassend betrachtet sind nur an wenigen Ganztagschulen ausschließlich Lehrkräfte aktiv, wenngleich die Anzahl des weiteren Personals zum einen insgesamt eher gering ausfällt und zum anderen zwischen den Schulen stark variiert (Steiner, 2010, S. 24-25).

Angesichts der bundesweiten Zunahme von Ganztagschulen, des zusätzlichen Personals an Ganztagschulen sowie der tendenziellen Ausweitung der Kooperation an Ganztagschulen zeichnet sich ein klarer Trend zu multiprofessionellen Ganztagschulen in Deutschland ab, wenngleich – auch im internationalen Vergleich – die verschiedenen Berufsgruppen an den Schulen unterschiedlich präsent sind und eine Dominanz pädagogischer Berufsgruppen erkennbar ist. Bejaht werden kann insofern, wenngleich differenzierte Vergleichsstudien und Längsschnittdaten für Halbtagschulen noch fehlen, dass Schulen in Deutschland auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen sind. Wann die skizzierte multiprofessionelle Entwicklung abgeschlossen ist und welche Berufsgruppen mit welcher Mindestpräsenz zum Kernprofil der multiprofessionellen Kooperation an Schulen gehören, kann gegenwärtig jedoch nicht sicher beantwortet werden.

Zu klären ist des Weiteren, ob in den Ganztagschulen – jenseits einer multiprofessionellen Organisationsstruktur – tatsächlich eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet und wie die Kooperation von Lehrkräften und SozialpädagogInnen an Ganztagschulen ausgestaltet ist. Kriterien, die vom Leitbild einer systematischen, arbeitsteiligen und an konkreten Arbeitsaufgaben bzw. Fällen orientierten Zusammenarbeit ausgehen, könnten – neben einem Nutzen für die SchülerInnen – bspw. a) eine kontinuierliche Präsenz von anderen Berufsgruppen am Ort Schule, b) die Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit, c) eine enge konzeptionelle und inhaltliche Abstimmung von vor- und nachmittäglichen Angeboten sowie d) eine strukturelle Absicherung der Kooperation (z.B. über Verträge und Gremien) (Holtappels, 1994 und 1995) sein.

Legt man diese Kriterien zugrunde, sind zumindest Zweifel daran angebracht, ob an Ganztagsschulen in Deutschland (bereits) flächendeckend eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet.

- a) *Kontinuierliche Präsenz für Kooperation:* Studien weisen zunächst darauf hin, dass die KooperationspartnerInnen an Ganztagsschulen zu einem erheblichen Teil befristet beschäftigt und mit einem geringen Stundenumfang bzw. teilzeitbeschäftigt sind: In Abhängigkeit vom Schultyp, Berufsabschluss und Bundesgebiet betrug die Befristungsquote des Personals 2007 zwischen einem Zehntel und knapp einem Drittel (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 94-95: Sonderschule 12% vs. weiterführende Schule/Sek. 1: 30%; ErzieherIn 13% vs. SozialpädagogIn: 31%; Ost: 11% vs. West: 33%). Der Beschäftigungsumfang des zusätzlichen nebenberuflichen Personals lag im Jahr 2007 bundesweit bei lediglich durchschnittlich 4,8 Stunden/Woche und des ehrenamtlichen Personals bei 3,9 Stunden/Woche (Steiner, 2010, S. 29). Behr et al. (2007, S. 74-81) weisen diesbezüglich nach, dass sich das Stundendeputat auf die Kooperationsintensität auswirkt: Eine geringe Präsenz im Ganzttag mindert die Gelegenheiten für Kooperation und die Kooperationsbereitschaft der PartnerInnen. Im Vergleich zu anderen KooperationspartnerInnen an Ganzttagsschulen zeichnet sich die Jugendhilfe indessen durch ein stärker pädagogisch qualifiziertes Personal, einen höheren Anteil akademisch qualifizierten Personals sowie eine hauptberufliche Tätigkeit aus (AGJ, 2008, S. 42-44). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Berufsgruppe der SozialpädagogInnen besonders häufig von prekären Beschäftigungsverhältnissen betroffen ist (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 94). Wenngleich eine Anreicherung der Ganzttagsschulen mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Personen und Personengruppen (z.B. auch Ehrenamtlichen, Honorarkräften) durchaus gewünscht ist, kann den Befunden zufolge damit offenbar zugleich eine Kooperation an den Ganzttagsschulen erschwert werden.
- b) *Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit:* Verschiedene Studien belegen, dass bei Lehrkräften sowie inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen eine relativ hohe Zufriedenheit mit der Kooperation besteht, die Zusammenarbeit allerdings keineswegs konfliktfrei verläuft und zum Teil von Unsicherheiten, Vorurteilen und Statusabwertungen beeinflusst wird. So belegen Studien eine relativ hohe Zufriedenheit der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen mit der Kommunikation an Ganzttagsschulen (StEG-Konsortium, 2008, S. 40). Die Zufriedenheit der Kooperationspartner hinsichtlich der Zusammenarbeit sowohl mit der Schulleitung (52%) als auch den Lehrkräften (46%) und den anderen PartnerInnen an der Schule (44%) ist relativ hoch (Fuchs-Rechlin, 2008, S. 112-113). Allerdings besteht bei einem Teil der KooperationspartnerInnen (ca. 22%) auch eine Unzufriedenheit mit der Kooperation (S. 112-113). Viele wünschen sich explizit eine deutliche Verbesserung der Kooperation in inhaltlichen Fragen (Behr et al., 2007, S. 75-77). Die Fachkräfte der Jugendhilfe bewerten beispielsweise die Kooperation mit den Lehrkräften deutlich kritischer als die VertreterInnen anderer Organisationen (AGJ, 2008, S. 53-56). Zahlreiche Studien benennen konkrete Kooperati-

onsprobleme, z.B. divergierende Erwartungen und Fachkulturen, Steuerungsprobleme, Statusprobleme sowie eine unzureichende Kooperationsbereitschaft im Ganzttag. So wird das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und KooperationspartnerInnen an Ganzttagsschulen durch unterschiedliche Bildungsverständnisse, Bildungsideale und lernmethodische Prinzipien belastet (Krieger, 2005, S. 73-74). Von den Lehrkräften ist nur eine Minderheit – so zumindest eine Untersuchung im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen – bereit, einen Teil des Stundendeputats auf den Nachmittag zu legen, als KlassenlehrerInnen in einem Ganztagszug zu arbeiten oder bei einer Teilzeitbeschäftigung gegen Bezahlung zusätzliche Stunden im offenen Ganzttag zu übernehmen (Behr et al., 2007, S. 44). Zum Teil, vor allem gegenüber pädagogischen MitarbeiterInnen im Primarbereich, lassen sich überdies Statusabwertungen feststellen (Behr & Rauschenbach, 2006; Breuer & Reh, 2010). Die Befunde deuten darauf hin, dass die Kooperation an Ganzttagsschulen keineswegs selbstläufig ist und konfliktfrei verläuft.

- c) *Abstimmung von vor- und nachmittäglichen Angeboten:* Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass an Ganzttagsschulen eine Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen im weiteren Sinne stattfindet. Diese berührt jedoch offensichtlich häufig nur am Rande den Unterricht und die Schulorganisation. So sind a) der Unterricht und die sonstigen Angebote an den Ganzttagsschulen oft wenig miteinander verbunden, b) gibt es eine relativ strikte, professionsbezogene Arbeitsteilung für den Unterricht und die unterrichtsfernen Angebote und c) existiert oft kein spezielles Ganzttagsgremium aus Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal (Behr et al., 2007, S. 107; Holtappels, 2008a, S. 149-151; Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2008; Arnoldt & Züchner, 2009). Holtappels (2008b, S. 198-199) zieht daraus den Schluss, dass die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Schulpädagogik und Sozial- bzw. Kulturarbeit zumindest tendenziell an Ganzttagsschulen fortbesteht. Allerdings ist die Jugendhilfe im Gegensatz zu anderen Trägern häufiger in die Organisation und das Management des Ganztagsbetriebs, unterrichtsnahe Angebote sowie die Auswertung und Reflexion eingebunden (AGJ, 2008, S. 48-52). Als förderlich für eine Verknüpfung zwischen den Angeboten am Vormittag und am Nachmittag erweisen sich unter anderem eine pädagogische Schwerpunktsetzung bei der Gründung der Ganzttagsschulen, eine aktive Steuerungs- und Moderationsverantwortung bei der Schulleitung, eine konzeptionelle und planerische Haltung bei der Entwicklung von Angeboten sowie ein positives Schul- und Arbeitsklima (Behr et al., 2007, S. 106-111).
- d) *Strukturelle Absicherung der Kooperation:* Die Kooperation zwischen SozialpädagogenInnen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag ist durch grundlegende Differenzen zwischen den beiden verschiedenen Organisationen und Professionen hinsichtlich der Ziele, Funktionen, Selbstverständnisse, methodische Zugänge und Zeitrhythmen geprägt (Olk & Speck, 2004; Merchel, 2005; Zipperle & Bolay, 2009). Diese Differenzen sind einerseits eine Chance und Notwendigkeit und andererseits eine Herausforderung für die Kooperation an Ganzttagsschulen. Erforderlich erscheint aus fachlicher Sicht eine strukturelle Absicherung und Unterstützung der

Kooperation jenseits einer individuellen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften sowie SozialpädagogInnen. Allerdings machen vorliegende Studien darauf aufmerksam, dass die strukturelle Absicherung der Kooperation an Ganztagsschulen deutlich ausbaufähig ist (z.B. Beteiligung in schulischen Gremien, Abschluss von Kooperationsverträgen). So kann nur ein relativ geringer Teil der Jugendhelferträger auf einen Kooperationsvertrag sowie eine Beteiligung in Lehrer- und/oder Schulkonferenzen verweisen (AGJ, 2008, S. 46-50).

Die hier skizzierte, relativ strikte Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen ist interessanterweise bereits in der Ganztagschuldefinition der Kultusministerkonferenz angelegt, wenn einerseits von „ganztägiger Beschulung“ und andererseits von „Betreuung“ gesprochen wird und Ganztagschulen dieser Definition zufolge Schulen sind, bei denen „über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die SchülerInnen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (KMK, 2004, S. 4).

Die vorliegenden Befunde – vor allem aus quantitativen Studien – deuten zusammenfassend betrachtet darauf hin, dass die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland ausbaufähig ist. Allerdings wurde der Kooperationsalltag an Ganztagschulen – trotz der hohen konzeptionellen Bedeutung (vgl. Holtappels, 1994) – in seiner Gesamtheit bislang nicht eigenständig auf der Schulebene untersucht (z.B. über qualitative Fallstudien). Dementsprechend fehlen – über summarische Betrachtungen sowie die Kooperationsschnittstelle Jugendhilfe und Schule hinaus – vertiefende Rekonstruktionen zu den Kooperationsvorstellungen der verschiedenen Berufskulturen, zum gesamten Kooperationsgefüge und -alltag sowie vor allem zum Passungsverhältnis der verschiedenen Perspektiven an Ganztagschulen (Breuer & Reh, 2010).

4. Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop)

Im Rahmen des qualitativen Forschungsprojektes „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“¹ (im Folgenden: Forschungsprojekt ProKoop) wurde zwischen 2008 und 2010 der Kooperationsalltag von SozialpädagogInnen und Lehrkräften an Ganztagschulen näher untersucht. Hierzu wurden mittels qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden insgesamt fünfzehn qualitative

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds (ESF) unter dem Förderkennzeichen GTS 1108A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Das Projekt wurde in einem Verbund der Universität Potsdam und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt (Leitung des Gesamtverbundes: Prof. Dr. Karsten Speck und Prof. Dr. Thomas Olk). Das Team der wissenschaftlichen Mitarbeitenden bestand aus Thomas Stimpel, Nico Michalsky und Michaela Froberg.

Fallstudien zur Kooperation an Ganztagsschulen im Sekundarbereich I in drei Bundesländern (Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen) erstellt. Ein wichtiger Beweggrund für die Initiierung des Forschungsprojektes ProKoop waren der unzureichende Forschungsstand a) zu den Kooperationsvorstellungen der verschiedenen Berufskulturen an Ganztagsschulen, b) zum Kooperationsgefüge und zum Kooperationsalltag an Ganztagsschulen sowie c) zum Passungsverhältnis der schulischen Kooperationsperspektive und der Perspektive der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen.

Das Forschungsprojekt ProKoop stützte sich letztlich auf zwei sensibilisierende Theoriekonzepte, und zwar professionstheoretische und kooperationstheoretische Konzepte. Mit Verweis auf *professionstheoretische Konzepte* wurde im Forschungsprojekt ProKoop angenommen, dass es berufskulturelle Unterschiede zwischen der Lehrerverberufung und der sozialpädagogischen Profession gibt, die durch spezifische berufliche Anforderungen, Tätigkeitsschwerpunkte und Settings entstehen und sich auf die Kooperation der Professionellen an Ganztagsschulen auswirken (Terhart, 1996). Demnach zeichnet sich die Berufskultur von Lehrkräften – stark vereinfacht – durch ein relativ klares Berufsfeld und klare Zielerwartungen, einen ausgeprägten Lehrerindividualismus aufgrund des hohen Scheiternsrisikos, hohe Autonomieerwartungen sowie eine Zurückhaltung gegenüber kollegialer Kooperation aus (Terhart, 1996), während die sozialpädagogische Berufskultur durch ein sehr offenes und zum Teil unscharfes Berufsfeld, eine ausgeprägte Gesprächs- und Kommunikationskultur, eine starke Fallorientierung aufgrund komplexer Fallkonstellationen sowie eine bewusste Abgrenzung zur Institution Schule geprägt ist (Schütze, 1996; Thole & Küster-Schapfl, 1997). Für das Kooperations Thema war das Konzept der Berufskultur erkenntnisreich, weil es auf berufstypische Umgangsweisen mit Kooperation jenseits persönlichkeitsstruktureller Merkmale, biografischer Erfahrungen oder schulischer Rahmenbedingungen verwies. *Kooperationstheoretische Analysen* wiederum machten darauf aufmerksam, dass eine Kooperation von unterschiedlichen rechtlichen, organisatorischen, sozialräumlichen, situativen und individuellen Merkmalen beeinflusst wird und es während einer Kooperation zu einer Kumulierung von institutionellen und professionsbezogenen Herausforderungen und Problemen kommen kann (Schweitzer, 1998; Spieß, 1998; Szczyrba, 2003; van Santen & Seckinger, 2003). So haben beispielsweise van Santen und Seckinger (2003) auf der Basis eigener Untersuchungen vier Analyseebenen für Kooperation (Individuum, Herkunftsorganisation, Kooperationszusammenhang und Makroebene bzw. die Gesellschaft) sowie vier Dimensionen (Status, Verbindlichkeit, Ressourcen, Referenzsystem) herausgearbeitet, die zur Untersuchung und Beschreibung von Kooperationen hilfreich sind. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation ist nach Schweitzer (1998) der subjektiv wahrgenommene Nutzen von Kooperation für die beteiligten Akteure.

Aufbauend auf diese sensibilisierenden Konzepte standen folgende Fragestellungen im Fokus des Forschungsprojektes ProKoop: 1. Über welche Kooperationsvorstellungen verfügen die schulischen sowie die inner- und außerschulischen Kooperationspartner an Ganztagsschulen? 2. Welche Merkmale weist die Kooperationspraxis an Ganz-

tagsschulen auf? 3. Welche Auswirkungen der ganztagspezifischen Anforderungen auf das berufliche Selbstverständnis und Handeln lassen sich bei den verschiedenen Kooperationspartnern rekonstruieren und wie wird der Kooperationserfolg an Ganztagsschulen aus der subjektiven Sicht verschiedener Kooperationsbeteiligter beurteilt? Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde im Forschungsprojekt ProKoop auf der einen Seite die schulische Kooperationsperspektive (Länder, Schulleitung, Lehrer) und auf der anderen Seite die Kooperationsperspektive der inner- und außerschulischen Kooperationspartner (z.B. SchulsozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen aus der Jugendarbeit) sowie ergänzend dazu die Kooperationspraxis vor Ort (teilnehmende Beobachtung und Aufzeichnungen) erfasst. Bei den Erhebungen des Forschungsprojektes ProKoop wurde konkret zurückgegriffen auf 1. bereits existierende Schulprogramme sowie landesweite und schulische Ganztagskonzepte zur Erfassung der programmatischen Entwürfe von Kooperation, 2. verbale Einschätzungen der schulischen Akteure und der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen zur Erfassung der Kooperationsvorstellungen (problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen) sowie 3. Beobachtungen und Protokolle von natürlichen Interaktionen zur Erfassung der Kooperationspraxis. Die Auswertung erfolgte in erster Linie mittels der Dokumentenanalyse, der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2004) sowie dem Auswertungsverfahren für problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000). Der methodische Ansatz des Forschungsprojektes ProKoop bot die Chance, die verschriftlichte Kooperationsprogrammatische aus den Dokumenten mit den verinnerlichten Kooperationsvorstellungen der Akteure sowie der Kooperationspraxis vor Ort vergleichen zu können. Nachfolgend sollen ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojektes vorgestellt werden.

a) Programmatische Ansprüche versus pragmatische Kooperationsvorstellungen

Die untersuchten landesgesetzlichen Regelungen zum Ganzttag in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen enthalten an vielen Stellen differenzierte Aussagen und Vorstellungen zur Kooperation. In den landesgesetzlichen Regelungen wird unter anderem auf die Notwendigkeit und Ziele der Kooperation, die Tätigkeitsschwerpunkte, die Beschäftigungsverhältnisse und Finanzierung der KooperationspartnerInnen, die Abstimmung zwischen Schulen und ihren PartnerInnen sowie den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen eingegangen. Der Kooperation mit inner- und außerschulischen PartnerInnen, besonders der Jugendhilfe, wird dabei durchgehend eine enorme Bedeutung für den Erfolg des Ganztagsbetriebs beigemessen. Zudem wird eine breite Palette an Zielen und Wirkungspotenzialen der Kooperation benannt. Je nach Bundesland, Dokument und inner- bzw. außerschulischem PartnerInnen soll die Kooperation a) Lernprozesse und Kompetenzen bei Schülern, sowie eine neue Lernkultur jenseits der tradierten schulischen Wissensvermittlung anregen, b) die individuelle und soziale Entwicklung der SchülerInnen durch die Vermittlung von Sozialkompetenzen unterstützen, c) soziale Benachteiligungen und Erziehungsprobleme vermindern, d) die Hausaufgabenbetreuung und Implementierung von Fördermaßnahmen bei individuellen Schwierigkeiten von SchülerInnen verbessern, e) eine Reduzierung von Hausaufgaben ermöglichen, f)

zur Bereicherung des Schulalltags und Schullebens beitragen, g) die Mittagsversorgung und die sinnvolle Freizeitgestaltung der SchülerInnen absichern, h) Anregungen für eine aktive und kreative Freizeitgestaltung bieten sowie i) neue Lernorte durch die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld erschließen. Die Kooperationserwartungen auf Landesebene oszillieren in den programmatischen Entwürfen des Ganztags zwischen einer überhöhten und von außen in Schule geholten „pädagogischen Reformfunktion“ der KooperationspartnerInnen (z.B. neue Lehr- und Lernkultur schaffen, soziale Benachteiligungen abbauen, Öffnung von Schule nach außen) und einer (bloßen) „Assistentenfunktion“ der Kooperationspartner zur Absicherung des Nachmittagsbereichs (z.B. Freizeitgestaltung, Mittagsversorgung, Hausaufgabenbetreuung, Sozialprävention).

Auf der Handlungsebene der untersuchten Ganztagschulen selbst lassen sich anhand der Interpretationsbefunde zumindest auf der schulischen Seite eher pragmatische Vorstellungen zur Kooperation und den KooperationspartnerInnen erkennen (z.B. Schulleitungszitat: „ja ohne die könnten wir ja die Ganztagsangebote gar nicht machen“). Dementsprechend wird in den Schuldokumenten in vielen Fällen, von allgemeinen Sätzen zur Öffnung von Schule und der Benennung von möglichen KooperationspartnerInnen abgesehen, nicht auf die Ausgestaltung der Kooperation eingegangen, so dass deren Umsetzung unklar bleibt. Sowohl in Schuldokumenten als auch in Gruppendiskussionen mit Lehrkräften werden für Kooperationen folgende Motive häufig angeführt:

- einzelschulische Problemlagen und Interessen (z.B. Absicherung des Ganztagsangebots, Bereitstellung von Angeboten der Berufsorientierung, Imageverbesserung der Schule in der Region, Sicherung des Schulstandortes, Bereitstellung eines attraktiven Freizeitangebots),
- schülerbezogene Defizite (z.B. Reduzierung von sozialen Problemen, Erziehungsdefiziten, Leistungsproblemen oder Verhaltensauffälligkeiten), pädagogische Ziele der aktuellen Ganztagsdebatte (z.B. Rhythmisierung, individuelle Förderung, Abbau von Benachteiligungen),
- lehrerbezogene Interessen (z.B. eigene Entlastung, Übernahme von Betreuungsaufgaben, ergänzende Angebote, Gewährleistung des Ganztags).

Bestätigt wird hier, dass eine Kooperation weniger durch pädagogische Zielformulierungen aus Kooperationsempfehlungen und -richtlinien bestimmt wird. Sie wird von den beteiligten Akteuren nur dann als tragfähig erachtet und umgesetzt, wenn sie einen subjektiv wahrnehmbaren Nutzen verspricht (Schweitzer, 1998).

b) *Intransparente Kooperationsvorstellungen von Schulen und Partnern*

Die Auswertung der Interviews und Gruppendiskussionen macht darauf aufmerksam, dass die Kooperationsvorstellungen auf der Seite der Schulen (Lehrkräfte und Schulleitungen) und der KooperationspartnerInnen durch den eigenen Blickwinkel dominiert werden. Allerdings zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojektes Pro-

Koop auch, dass die Kooperationsvorstellungen von Lehrkräften und Schulleitungen nicht per se passfähig zu den Kooperationsvorstellungen der in-ner- und außerschulischen Partnerinnen und Partner sind bzw. sogar mit diesen kollidieren. Hierfür gibt es mehrere Gründe: Erstens zeichnen sich die KooperationspartnerInnen durch eine große Heterogenität (z.B. Hausmeister, Schützenverein, kommerzielles Nachhilfeeinstitut etc.) sowie eigene Angebotsprofile, methodische Zugänge und Trägerschaften aus. Zweitens – dies wird von den schulischen Akteuren zum Teil als Problem artikuliert – bringen die inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen oft eigene pädagogische Haltungen in ihr Engagement in Ganztagschulen ein. Kooperationspartnerinnen und -partner, besonders aus dem Jugendhilfebereich verstehen ihr Engagement nicht selten als pädagogisches Kontrastangebot zur aus ihrer Sicht traditionellen, zukunftsorientierten Wissensvermittlung in Schulen. Die entsprechenden Angebote sollen daher an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert sein, deren vorhandene Stärken und Kompetenzen fördern und anders sein als Schule. Drittens gehen die KooperationspartnerInnen – je nach Träger – mit sehr spezifischen Motiven die Kooperation mit Ganztagschulen ein. Bei freien Jugendhilfeträgern sind beispielsweise die Gewinnung von Teilnehmenden, Vorgaben des Jugendamtes oder eine angestrebte Sozialraumorientierung, bei Einzelpersonen eine persönliche Aufgabe, Anerkennung oder Bezahlung und bei Vereinen die Rekrutierung neuer Mitglieder, die Umsetzung von Vereinszielen ausschlaggebend. Die divergierenden Kooperationsvorstellungen von Schulen sowie Kooperationspartnerinnen und -partnern werden – so die Ergebnisse des Forschungsprojektes ProKoop – von der anderen Seite erst dann und irritiert wahrgenommen, wenn Kooperationsprobleme deutlich werden.

c) *Kooperationspraxis als Ausbalancierung von Autonomie und Teilhabe*

Die Kooperation an den untersuchten Ganztagschulen ist – den Ergebnissen des Forschungsprojektes ProKoop zufolge – zumeist durch eine anfänglich mit der Schulleitung vereinbarte, nachmittägliche Unterbreitung einer Vielzahl unterschiedlichster Angebote am Ort Schule mit relativ wenigen Kontakten zwischen Lehrkräften und inner- und außerschulischen Fachkräften geprägt. Eine gemeinsame Planung, Abstimmung, Durchführung und Auswertung von Angeboten, eine rhythmisierte Tagesstruktur oder abgestimmte (Förder-)Angebote für SchülerInnen finden sehr selten statt. Bezeichnend hierfür ist in einigen Ganztagschulen die Zuordnung des sogenannten „Ganztags“ an die Adresse der inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen. Die „lose gekoppelte Kooperation“, die vor allem funktional und weniger pädagogisch-normativ ausgerichtet ist, erweist sich für die schulische Seite und mit einigen Einschränkungen auch für die Seite der KooperationspartnerInnen durchaus als tragfähig und ausreichend: Zentral ist aus schulischer Sicht, dass der Ganztag funktioniert bzw. aus Sicht der KooperationspartnerInnen, dass ein eigenes Angebot am Ort Schule vorgehalten werden kann und SchülerInnen dieses Angebot nutzen. Kooperationsprobleme zwischen den Berufskulturen werden erst dann manifest, wenn die divergierenden Kooperationsvorstellungen bei konkre-

ten Anlässen in der Praxis aufeinandertreffen, eine Annäherung der Vorstellungen scheitert und es Eingriffsversuche in die Autonomie der jeweils anderen Seite gibt. Dabei kristallisiert sich – den Ergebnissen des Forschungsprojektes ProKoop zufolge – im Zuge der Ganztagsentwicklung ein Machtzuwachs in den Schulen heraus. Im Vergleich zur bisherigen Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird beispielsweise die Kooperation im Ganztag – aus Sicht der bei den außerschulischen KooperationspartnerInnen – noch stärker durch die Schulen definiert. Die Ganztagsschulen verfügen durch die finanzielle Entlohnung der KooperationspartnerInnen, die längere Anwesenheit der SchülerInnen in der Schule sowie die innere Neugestaltung der Ganztagsschule über eine starke Definitionsmacht. Dies wird bei der Festlegung der Angebotsschwerpunkte und -zeiten, der Auswahl und Nichtweiterbeschäftigung von KooperationspartnerInnen, der Weiterleitung von SchülerInnen zu spezifischen Angeboten, der Änderung und Absetzung von Angeboten sowie der Einführung von verpflichtenden Evaluationen für Angebote wahrgenommen. Inner- und außerschulische KooperationspartnerInnen müssen vor diesem Hintergrund bei einer Beteiligung an Ganztagsschulen zum Teil hohe Anpassungsleistungen erbringen und eigene Profile und Besonderheiten zurückstellen. Sie müssen beispielsweise – je nach Schule und Angebot – die inhaltlichen Erwartungen und Bedarfe der Schulen erfüllen, den vorgegebenen Zeitrhythmus von Schule anerkennen, die Anwesenheitspflicht der SchülerInnen kontrollieren, eigene Ziele und Ansprüche verändern sowie mit einer zum Teil mangelnden Freiwilligkeit der SchülerInnen und Schüler sowie einer unterrichtsähnlichen Rolle umgehen. Inner- und außerschulische KooperationspartnerInnen stehen insofern vor der Herausforderung, bei ihrer Beteiligung an Ganztagsschulen die eigene Autonomie zu wahren, wenn sie nicht lediglich eine Dienstleistungsfunktion am Ort Schule ausüben möchten. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojektes ProKoop, dass auch die Lehrkräfte in Ganztagsschulen erhebliche Anpassungsleistungen erbringen müssen. Hierzu gehören die Präsenz auch am Nachmittag, die Umsetzung neuer Lehr- und Lernformen, die individuelle Förderung von SchülerInnen, die Teamarbeit und Kooperation, die stärkere Wahrnehmung von betreuenden, erzieherischen und sozialen Funktionen sowie. Lehrkräften an Ganztagsschulen stehen diesbezüglich vor der Herausforderung, eine angemessene Ausbalancierung von alten und neuen Tätigkeiten sowie nicht zuletzt eine Begrenzung des Tätigkeitsfeldes zu erzielen.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse des Forschungsprojektes ProKoop sowohl auf Kooperationserfolge als auch auf deutliche Kooperationsschwierigkeiten hin. Kritisch zu hinterfragen ist den Ergebnissen des Forschungsprojektes ProKoop zufolge und unter Berücksichtigung der professions- und kooperationstheoretischen Befunde, ob und gegebenenfalls mit welchen Unterstützungsstrukturen die zahlreichen, pädagogischen Kooperationserwartungen aus der Fachpolitik und -diskussion (Holtappels, 1994; BJK/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes/AGJ, 2002; KMK, 2004; Spies & Stecklina, 2005) passfähig zu den Kooperationsvorstellungen und den Handlungsanforderungen und -dilemmata der Lehrkräfte und inner- und außerschu-

lische KooperationspartnerInnen und sein können. Die „lose gekoppelte Kooperation“ zwischen den Berufskulturen mit einer relativ strikten Trennung in einen vormittäglichen Unterricht und ein nachmittägliches Ganztagsangebot erweist sich zumindest für den schulischen Alltag der Beteiligten an Ganztagschulen durchaus als tragfähig. Insgesamt deuten unsere Befunde eher auf eine überhöhte, normative Erwartung an Kooperation in Fachpolitik und -diskussion und eine funktionale Kooperationsumsetzung, denn auf ein berufskulturelles oder individuelles Misslingen von Kooperation an Ganztagschulen hin. Dafür spricht einerseits die unzureichende Klärung und Ausdifferenzierung des Kooperationsbegriffs und andererseits die pragmatische Kooperationsorientierung bei Lehrkräften sowie inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen in der Praxis.

4. Ausblick: Forschungs- und Ausbildungsbedarf

Die bislang vorliegende Ganztagschulforschung liefert einen differenzierten Einblick in die Motive, die Intensität, den Alltag sowie die Bewertung der Kooperation von Lehrkräften mit inner- und außerschulischen KooperationspartnerInnen. Bisher eher unzureichend wurden hingegen unterschiedliche Kooperationstypen von Ganztagschulen einschließlich deren Einflussfaktoren, der Einfluss unterschiedlicher Berufsgruppen auf die pädagogische Entwicklung der Einzelschulen sowie Effekte der Kooperation auf die LehrerInnen und SchülerInnen untersucht. Hier deutet sich für die Ganztagschulforschung ein weiterer Forschungsbedarf an. Als ertragreich dürfte sich eine stärkere Kenntnisnahme der spätestens seit den 1990er Jahren vorliegenden sozialpädagogischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Schulforschung sowie zur Lehrerkooperation in der sozialpädagogischen Forschung erweisen.

Bezüglich der Ausbildung deuten die vorliegenden Befunde und Studien auf zum Teil erhebliche Kooperationsprobleme zwischen den unterschiedlichen Berufskulturen sowie eine geringe Präsenz des Themas Ganztagschule in der universitären Lehrerbildung und den sozialpädagogischen Studiengängen (DKJS, 2009) hin. Die Ganztagschule erweist sich zwar mit Einschränkungen als eine multiprofessionelle Organisation, von einer flächendeckenden, multiprofessionellen Kooperation kann allerdings (noch) nicht gesprochen werden. Angesichts eines bundesweiten Trends hin zu Ganztagschulen, einer gegenseitigen Öffnung von Schule und Jugendhilfe sowie spezifischer professioneller Anforderungen an Ganztagschulen und ihre KooperationspartnerInnen erscheint es sinnvoll, das Ganztagssthema curricular stärker und verbindlich in der Ausbildung zu verankern. Notwendige Ausbildungsinhalte könnten auf der Basis der skizzierten Befunde a) die pädagogischen Ziele, Besonderheiten, Möglichkeiten und Grenzen von Ganztagschulen, b) die Rolle und Aufgaben von Schulleitungen, LehrerInnen und KooperationspartnerInnen, c) die Entwicklung von Ganztagskonzepten und -angeboten in einer veränderten Lehr- und Lernkultur, d) die Diagnostik und individuelle Förderung von SchülerInnen sowie e) die Beratung von SchülerInnen und Eltern sein. Legt man die skizzierten empirischen Befunde zugrunde, müsste ein beson-

derer Schwerpunkt der ganztagsschulbezogenen Ausbildung in der universitären Lehrerbildung und den sozialpädagogischen Studiengängen zudem auf die Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an und im Umfeld von Schulen gelegt werden. Besondere Chancen für die spätere Kooperation dürften dabei in einer kritischen Reflexion der eigenen Berufserwartungen und -rolle, der Kooperationseinstellungen sowie zum Teil einer professionsübergreifenden Ausbildung liegen.

Literatur

- Abdulla, W. (2006). *Interdisziplinäre Intensivmedizin*. München/Jena: Urban & Fischer Verlag.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland*. Erarbeitet von Deutschen Jugendinstitut (B. Arnoldt und I. Züchner). Berlin: Eigenverlag.
- Arnoldt, B. (2008a). Kooperationsformen – Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. korr. Aufl., S. 123-136). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Arnoldt, B. (2008b). Öffnung von Ganztagschule. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. korr. Aufl., S. 86-105). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Arnoldt, B., & Züchner, I. (2009). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 633-644). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 813-831). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K. (2005). Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. In F. Radisch & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bd. 12, S. 170-178). Berlin: Eigenverlag.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C. Nordt, G. Prein, G., & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Behr, K., & Rauschenbach, T. (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 51-66.
- Bleckmann, P., & Durdel, J. (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2004). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (3. Aufl., S. 369-384). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bolay, E. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 35(2), 18-39.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Böttcher, W. (2008). Investitionen in die Bildung – Vielfalt und Verzweiflung der Bildungsökonomie. *Blickpunkt Schulleitung*, 2(2), 15-20.

- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 2(1), 29-46.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*. Bonn/Berlin/Leipzig.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Eigenverlag.
- Coelen, T. (2004). „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 247-267). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U., & Icking, M. (2005). Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkoperationen* (S. 9-20). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V. (DGgKV) (Hrsg.) (1997). *Multiprofessionelle Kooperation im Kontext aller Formen von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*. Köln: Eigendruck.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2009). *Der Ganztagsschulbezug der universitären Lehrerausbildung und der sozialpädagogischen Studiengänge. Eine Studie im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“ der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, erstellt von „Die Beteiligungsagentur“* (unveröffentlichtes Manuskript).
- Dieckmann, K., Höhmann, K., & Tillmann, K. (2008). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Aufl., S. 164-185). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Frenzke-Kulbach, A. (2004). *Erfolgreiche Modelle multiprofessioneller Kooperation bei sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung binationaler Erfahrungen (Deutschland-Niederlande)*. Kassel: Kassel University Press.
- Frommelt, P., & Lösslein, H. (Hrsg.) (2010). *Neurorehabilitation. Ein Praxisbuch für interdisziplinäre Teams*. (3. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Fuchs-Rechlin, K. (2008). Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll? Ergebnisse einer Studie der Max-Traeger-Stiftung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagschulen* (S. 89-124). Frankfurt a.M.: Eigenverlag.
- Gatterer, G. (Hrsg.) (2007). *Multiprofessionelle Altenbetreuung. Ein praxisbezogenes Handbuch* (2. Aufl.). Wien: Springer Verlag.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Höhmann, K., Bergmann, K., & Gebauer, M. (2008). Das Personal. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. (2. korrigierte Aufl., S. 77-85). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Holtappels, H.-G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Holtappels, H.-G. (2008a). Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Aufl., S. 139-163). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Holtappels, H.-G. (2008b). Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Aufl., S. 186-206). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (Hrsg.) (2008c). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kaba-Schönstein, L., & Kälbe, K. (2004). *Interdisziplinäre Kooperation im Gesundheitswesen. Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Medizin, der Sozialen Arbeit und der Pflege*. Frankfurt a.M.: Mabuse Verlag.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.) (2008). *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – Ergebnisse der 2. Befragungswelle – Pressekonferenz, Berlin, 8. September 2008*.
http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/pressekonferenz_steg_8_09_08_endfassung.pdf [14.03.2010].
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.) (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010* (2. überarbeitete Aufl.).
http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf [14.03.2010].
- Krieger, W. (2005). Ganztagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In F.-U. Kolbe, K. Kunze & T. Idel (Hrsg.), *Ganztagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven* (S. 65-86).
http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung.pdf [11.03.2010].
- Mack, W. (2009). Von der Konfrontation zur Kooperation. Bildungstheoretische Begründungen einer neuen Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule – Vor der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 295-305). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert. Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule – Vor der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 307-321). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Merchel, J. (2005). Strukturveränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Ausweitung von Ganztagsangeboten für Schulkinder. In T. Olk, S.-I. Beutel, J. Merchel, H.-P. Füßel & J. Münder (Hrsg.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht*. Bd. 4: *Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule* (S. 169-238). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Olk, T., & Speck, K. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 69-101). Frankfurt a.M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

- Otto, U. (2008a). Multiprofessionelle Kooperation. In B. Maelicke (Hrsg.), *Lexikon der Sozialwirtschaft* (S. 694-696). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Otto, U. (2008b). Ich kann was, was du nicht kannst. Warum die Kooperation mit anderen Professionen so wichtig und so schwierig ist. *Sozialmagazin*, 33(1), 45-48.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03*. http://www.ganztagschulen.org/_downloads/GTS-Bericht-2002.pdf [14.03.2011].
- Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagschulen. *Der pädagogische Blick*, 18(1), 13-21.
- Spieß, E. (Hrsg.) (1998). *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Spies, A., & Stecklina, G. (Hrsg.) (2005). *Die Ganztagschule. Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen* (Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Steiner, C. (2010). Multiprofessionell Arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick*, 18(1), 22-36.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Stichweh, R. (1997). Professions in Modern Society. *International Review of Sociology*, 7(1), 95-102.
- Stolz, H.-J. (2009). Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In P. Bleckmann & J. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Szczyrba, B. (2003). *Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2009). Die multiprofessionelle Kita. *Schwerpunktthema Nr. 8*, 4-43.
- Thole, W., & Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- van Santen, E., & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Social Research. Sozialforschung*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [14.03.2010].
- Zipperle, M., & Bolay, E. (2009). Jugendhilfe in der Ganztagschulentwicklung. Analyse der Jugendhilfeentwicklung in einem Kooperationsprojekt. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins*, 89(5), 185-191.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Karsten Speck, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Fakultät I – Bildungs-
und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heerstraße 114-118,
26129 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: karsten.speck@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Thomas Olk, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Philosophische
Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6,
06110 Halle/Saale, Deutschland
E-Mail: thomas.olk@paedagogik.uni-halle.de

Thomas Stimpel, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische
Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 2,
06110 Halle/Saale, Deutschland
E-Mail: thomas.stimpel@paedagogik.uni-halle.de

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen

1. Einleitung

In beruflichen Kontexten müssen wir alle anscheinend professionell sein; wer Dinge unprofessionell angeht, macht sich unmöglich. Deshalb bieten etwa Entsorgungsfirmen professionelles Fäkalienmanagement an. Lediglich in entweder sehr alternativen oder aber sehr elitären Milieus ist man gelegentlich noch stolz darauf, gerade nicht professionell zu sein, sondern ein Amateur. Aber niemand kann genau sagen, was „professionell“ eigentlich heißt. In der Wissenschaft, in der gebildeten Öffentlichkeit, im Alltag ist der Gebrauch des Begriffs „Professionalität“ mittlerweile äußerst heterogen und beliebig geworden. Er kann alles und nichts bedeuten.

Die wissenschaftliche Diskussion um den Stellenwert von Arbeit und Beruf, Experten und Professionen in der Gesellschaft ganz allgemein, im Kontext der Arbeitsteilung, sowie im Leben derjenigen, die Berufe innehaben, füllt Bibliotheken. Die *pädagogischen* Berufe bilden hierbei ein vergleichsweise modernes und zugleich komplexes Segment, welches sich durch hohe innere Dynamik und wachsende Vielfalt auszeichnet. Man kann dieses Berufssegment womöglich überhaupt nicht *en bloc* verhandeln. Im Folgenden steht deshalb ausschließlich der immer noch größte pädagogische Beruf zur Debatte: der Lehrerberuf.¹ Im *ersten Teil* geht es dabei eher um begrifflich-konzeptionelle Dinge: Wie hat sich der Professionen-Begriff gewandelt, wie sind der Professionen-Begriff und der Lehrerberuf bisher aufeinander bezogen worden, wie wird gegenwärtig die Professionalität des Lehrerberufs konzeptionell gefasst: a) kompetenztheoretisch, b) strukturtheoretisch, c) berufsbiographisch. Im *zweiten Teil* geht es zunächst um die Frage, wie sich das traditionelle Verständnis des Lehrerberufs angesichts neuer Steuerungsinstrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bildungsstandards, Vergleichsstudien, Lernstandserhebungen, Inspektionen etc.) verändert. Welche Implikationen hat der in diesem Kontext verlangte „New Professionalism“ für den Lehrerberuf? Vor allem aber wird auf empirische Befunde zu der Frage eingegangen, wie die Lehrerschaft selbst, wie Lehrerkollegien, wie einzelne Lehrkräfte auf den Einsatz dieser Instrumente der „Neuen Steuerung“ nach dem Modell des *New Public Management* reagieren, wie dies ihren Arbeitsplatz selbst und ihr Verhältnis dazu verändert hat. Dabei wird deutlich, dass die Berufswirklichkeit der Lehrer in einem sehr hohen

1 Im Sinne des kontinuierlichen ‚Fortschreibens‘ eines Themas schließe ich dabei an einige meiner früheren Arbeiten zum Themenbereich Lehrerberuf und Professionalität an (vgl. Terhart, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2001, 2007, 2009) und stütze mich auf neueren Vorträge, die ich an den Universitäten Göteborg und Tübingen gehalten habe.

Maße von Stabilität geprägt ist – eine Stabilität, die in einem deutlichen Kontrast zu den vielfältigen semantischen Bewegungen auf der Ebene der wissenschaftlichen Debatte um das alte oder neue, richtige und falsche etc. Professionenverständnis steht.

2. Positionen zur Professionalität des Lehrerberufs: Die Entwicklung zu einem pragmatischen Professionenverständnis

2.1 Wandel des allgemeinen Professionen-Begriffs

Das traditionelle berufssoziologische Professionen-Modell, das sich nicht zufällig auf die klassischen, für akademische Berufe (aus)bildende Fakultäten der alten Universität bezieht (Medizin, Theologie, Jurisprudenz), ist im Wesentlichen in der amerikanischen Berufssoziologie der 1950er und 1960er Jahre bezogen auf die damalige Situation der „*free professions*“ (Ärzte, Anwälte, z.T. Kleriker, Architekten) entwickelt worden. Professionalisierung meint auf kollektiver Ebene den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigerns eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession; Berufe, die nur einige der o.g. Kriterien erfüllen, wurden vor diesem Hintergrund als „*semi-professions*“ bezeichnet (z.B. Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Grundschullehrer bzw. Lehrer generell). Auf individueller Ebene meint Professionalisierung das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (*becoming professional*).

Dieses klassische Professionenverständnis ist vielfach kritisiert worden und gilt heute, vor allem angesichts der realen Entwicklungen in den ehemals „klassischen“ Professionen selbst, als veraltet: Die traditionellen Professionen haben sich in großen Teilen zu gewöhnlichen Berufen mit straffer organisatorischer Gängelung und typischer Angestelltenmentalität zurück entwickelt (Deprofessionalisierung), andere Berufe haben sich in neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder, Ausbildungsformen etc. hinein bewegt, die mit dem klassischen Professionenkonzept analytisch nicht zu fassen sind. Der ununterbrochene Wandel der Struktur und des Status von Berufen bzw. des gesamten Berufssystems selbst zwingt grundsätzlich zu einer ständigen Anpassung berufssoziologischer Modelle, Typenbildungen und Kategorisierungen.² Aus diesem Grunde ist die Demarkationslinie zwischen voll entwickelten Professionen und bloßen Berufen bedeutungslos geworden; die Berufssoziologie bedient sich mittlerweile einer ebenso unheroischen wie post-paternalistischen, kurzum: einer gleichermaßen pragmatischen wie ‚abgerüsteten‘ Fassung des Professionen-Begriffs:

2 Zum Thema Professionen und Professionalität allgemein vgl. Abbott (1988); Freidson (1994, 2001); Dent, O'Neill und Bagley (1999); Pfadenhauer (2003); Svensson und Evetts (2003); Evetts (2003); Hitzler, Hornbostel und Mohr (2004); Sciulli (2005); Kaletzki und Tacke (2005).

„Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Eine andere Möglichkeit zur kategorialen Bestimmung dieser Berufe besteht darin, Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle *Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften* zu betrachten. Professionelle gehen extensiv mit Risikolagen um, mit Risikoeinschätzung und – auf der Basis von Expertenwissen – befähigen sie Kunden und Klienten dazu, mit Unsicherheit umzugehen. (...) Professionen befassen sich mit Geburt, Überleben, körperlicher und seelischer Gesundheit, Konfliktlösungen und sozialer Ordnung, mit Finanzen und Krediten, mit Bildung, Lernen und Sozialisation, Konstruktion und Architektur, militärischen Unternehmungen, Friedensmissionen und Sicherheit, Unterhaltung und Freizeit, mit Religion und unseren Bezügen zur spirituellen Welt.“ (Evetts, 2003, S. 397; Hervorheb. E.T.)

In diesem Sinne sind solche Berufe Professionen, die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen. Die in den Anfängen bei Parsons u.a. noch zentrale Abgrenzung der Professionen von Profitstreben bzw. von Wirtschaftstätigkeit und die (vorgebliche) Bindung an das Gemeinwohl wird damit aufgegeben. Die Unterscheidung zwischen Profession und Expertentum wird ebenfalls hinfällig. Ähnlich wie dem Rittertum ist dem klassischen Professionen-Konzept heute keine Wirklichkeit mehr zugeordnet.³

2.2 Professionenbegriff und Lehrerberuf

Für die *pädagogischen* Berufe hatte und hat die klassische Professionen-Konzeption keine wirklich analytische Kraft; vor ihrer Folie erscheinen sie notwendig als semi-professionell. Vor allem die Lehrerschaft ist aufgrund ihrer starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratisch geregelten Apparat der Staatsschule – am klassischen Konzept gemessen – grundsätzlich kein „freier Beruf“; erinnert sei nur an die veraltete Bezeichnung „Unterrichtsbeamter“. Der Lehrerberuf konnte allenfalls den anderen verbeamteten „Staats-Professionellen“ (Amtsarzt, Richter, Staatsanwalt etc.) zugerechnet werden (vgl. Jarausch, 1990; Svensson & Evetts, 2003; Sciulli, 2005; Definitionsfragen bei Fox, 1992; zu „civic professionalism“ als Model für den Lehrerberuf vgl. K. J. Kennedy, 2005). Den Lehrerberuf im Sinne des traditionellen, „niedergelassenen“ Arztes (mit Praxisräumen, Helferinnen, Bildungskassen und ohne Schulpflicht, d.h. nur aufgrund von Eignungsmotivation hinein strömende Schülern) zu modellieren hat eher satirische Qualität.⁴

3 Gleichwohl kann man weiterhin an Theorien des Rittertums arbeiten, darüber streiten, Ritterspiele abhalten etc.

4 Satirisch dazu Schwänke (1976); systematische Kritik an der Orientierung der Lehrberufprofessionalität am klassischen Professionen-Modell findet sich z.B. bei Tenorth (1989) und Burbules und Densmore (1991).

Darüber hinaus gilt – im Lichte des traditionellen Professionen-Begriffs! – die von Alltagswissen und Alltagskompetenzen abgegrenzte spezifische Wissens- und Kompetenzbasis des Lehrerberufs als unsicher. Insbesondere für die Arbeit in Grundschulen wurde lange und wird z.T. noch heute die Existenz einer spezifischen Wissens- und Kompetenzbasis bezweifelt, da für sie ein hoher Anteil an pädagogisch-personalen, eher diffusen und wenig spezifisch-professionellen Fähigkeiten angenommen wird, wohingegen man Gymnasiallehrern aufgrund ihrer soliden Wissensbasis in den Unterrichtsfächern einen gewissen Respekt entgegenzubringen bereit ist. Die Klientele der Lehrer (Kinder und Jugendliche) hat einen niedrigeren Status als diejenige von Ärzten und Anwälten (Erwachsene mit existenziellen Problemen). Entscheidend ist auch, dass dem Lehrerberuf die Klientele qua Schulgesetz und Schulpflicht zwangsweise zugeführt wird; das Zustandekommen der Arbeitssituation basiert also nicht auf einer freien Entscheidung der „Klienten“.⁵ Hinzu kommt: Die Arbeit wird nicht an einzelnen Klienten, sondern praktisch ausschließlich an administrativ zusammengestellten Gruppen, an Schulklassen also, verrichtet, so dass ein tatsächlich individualisierter Umgang mit den (immer zu vielen) Schülern über weite Strecken gar nicht möglich ist. Schließlich ist nicht ganz klar, was eigentlich das gesellschaftlich und individuell hochgradig bedeutsame, existenzielle Problem ist, das vom Lehrerberuf bearbeitet wird: kulturelle und/oder wirtschaftliche Verluste der Gesellschaft ohne Schule und Unterricht oder eher fehlende Bildung und drohende Dummheit der Einzelnen – oder alles zugleich? Kurzum: Für das klassische Professionen-Konzept ist der Lehrerberuf immer ein Rätsel geblieben.⁶

2.3 Drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf

Deshalb wird seit längerem nach Ansätzen gesucht, die den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen bzw. im engeren Sinne: von Lehrerarbeit *aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst* zu bestimmen suchen, also ohne Fixierung auf das theoretisch und empirisch zunehmend obsoletere klassische Professionen-Konzept. Aktuell lassen

5 Auf dem Wege der „Ableitung“ aus seiner Professionen-Theorie kommt Oevermann (1996, 2006) – immanent völlig folgerichtig – zu dem Schluss, dass der Lehrerberuf erst dann professionell ausgeübt werden kann, nachdem die Schulpflicht abgeschafft worden ist und die Eltern für den freiwilligen Schulbesuch ihrer Kinder zahlen. Dann wäre der Lehrerberuf im Oevermann'schen Sinne zwar professionalisiert, das Schulsystem aber zerstört. Zur Kritik an dieser waghalsigen These vgl. Tenorth (2004).

6 Literatur zur pädagogischer Professionalität allgemein bzw. Lehrerprofessionalität speziell vgl. Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992); Combe und Helsper (1996); Timperley und Robinsohn (2000); Hargreaves (2000); Hargreaves und Lo (2000); Bastian, Helsper, Reh und Schelle (2000); Wernet (2003); Sachs (2003); Reh (2004); Moss, Glenn & Schwab (2005); Tenorth (1989, 2006); Allemann-Ghionda & Terhart (2006); Helsper, Busse, Hummrich und Kramer (2008); Johnson & Maclean (2008); Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus und Mulder (2009) sowie Gewirtz, Mahony, Hextall und Cribb (2009). Als Bibliographie zum Thema vgl. Hextall, Gewirtz, Cribb und Mahony (2007).

sich in der deutschen Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf unterscheiden:

(A) *Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz*: Die grundlegenden beruflichen Aufgaben und Anforderungen an Lehrer werden von strukturtheoretischen Ansätzen als in sich widersprüchlich dargestellt. Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen.

- Nähe versus Distanz zum Schüler: einerseits begegnen sich in der Schule, im Unterricht ‚ganze‘ Personen – zugleich aber ist rollenspezifisches Handeln geboten.
- Subsumption versus Rekonstruktion: jeder Schüler, jede Situation ist anders, muss anders rekonstruiert werden – und zugleich muss dies im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrarbeit geschehen.
- Person des Schülers versus Anspruch der Lern-Sachen: individuelle Besonderheiten jedes Lernenden sind zu berücksichtigen – zugleich müssen curriculare, inhaltliche Ansprüche allgemeiner Art durchgesetzt werden.
- Einheitlichkeit versus Differenz: einerseits ist die formale Gleichbehandlung aller Schüler geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler insofern unterschiedlich ‚behandelt‘ werden.
- Organisation versus Interaktion: die administrativen Regel-Zwänge des Schul-Apparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten sind aufeinander zu beziehen.
- Autonomie versus Heteronomie: Schüler sollen autonom werden, aber durch den Pflicht-Apparat Schule, womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzen- den pädagogischen Ambition formuliert ist: Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

Angesichts dieser antinomischen Struktur ist der Lehrerberuf eigentlich ein „unmöglich- cher“ Beruf, wie schon S. Freud bemerkte. Gleichwohl wird er faktisch allmorgendlich in Deutschland ausgeübt, zugegeben: mehr oder weniger professionell, mehr oder weniger erfolgreich. Die Rede vom an sich „unmöglichen“ Beruf darf somit nicht zum Nennwert, also wörtlich genommen werden. Es handelt sich eher um eine metaphorische Wendung mit leicht dramatisierendem Charakter (zum Konzept der „unmöglichen“ Berufe vgl. Britzman, 2009). Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch.

Das strukturtheoretische Konzept stellt sich zwar vor allem als ein Ansatz zur genauen Beschreibung und rekonstruktiven Durchdringung tiefliegender Strukturprobleme und Antinomien des Lehrerberufs dar, geht aber doch darüber hinaus: Auch im

strukturtheoretischen Professionenkonzept wird von unterschiedlichen Qualitäten (Ebenen, Niveaus) des Bewältigens unabschließbarer Unsicherheit ausgegangen. Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten. Insofern beinhaltet dieses Professionalitätskonzept ein ‚reflexives‘ Steigerungsmoment.⁷

(B) *Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz*: Ausgehend von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrerberuf bzw. die verschiedenen Lehrerberufe werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind. Die Festlegung dieser Wissens- und Kompetenzbereiche erfolgt nicht allein theoretisch bzw. analytisch, also gewissermaßen deduktiv, sondern auf der Basis empirischer Forschung: Die beruflichen Fähigkeiten von Lehrern und deren Voraussetzungen hinsichtlich Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrouinen etc. werden auf ihren empirisch nachzuweisenden Beitrag zum Erreichen des Zwecks der Institution Schule/Unterrichten bezogen: *nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern*. Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle.

Dabei wird sehr wohl gesehen, dass auch das kompetenteste Lehrerhandeln grundsätzlich unter einer *situativen Unsicherheit* steht: Es kann nicht vollständig standardisiert und in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden. Der Zusammenhang zwischen dem Unterrichten eines Lehrers und dem Lernen seiner Schüler ist grundsätzlich kontingent. Dies einerseits anerkennend stellt der kompetenztheoretische Ansatz zur Lehrerprofessionalität andererseits jedoch (1) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens, (2) die nicht zuletzt auf dieser Forschungsbasis erfolgende Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns und (3) den zwar nie

7 Das strukturtheoretische Professionenverständnis basiert sehr stark auf den professionstheoretischen Arbeiten von Oevermann (1996, 2002, 2008). Vgl. zum Ansatz auch Schütze (2000), Helsper (2002, 2004, 2007) sowie Combe und Kolbe (2004); mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse Herzmann (2005). Die Vertreter des strukturtheoretischen Ansatzes setzen je unterschiedliche Akzente bei der Entfaltung des Konzepts (vgl. Übersicht bei Helsper, 2011). – Für eine kritische Untersuchung der zentralen Kategorie der Selbstreflexion im Zusammenhang mit Lehrerprofessionalität vgl. Fendler (2003); Reh (2004) sowie Geerinck, Masschelein und Simons (2010).

deterministisch-kausalen, aber doch optimierbaren Lernerbezug von Lehrerkompetenzen in den Mittelpunkt. Insofern können Grade von Professionalität (als Ausdrucksformen bzw. Stufen beruflicher Kompetenz) unterschieden werden. Diesem Konzept von Lehrerprofessionalität ist insofern die Idee der Steigerbarkeit inhärent.⁸

(C) *Berufsbiographischer Bestimmungsansatz*: Die berufsbiographische Zugangsweise versteht Professionalität zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem. Die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen stehen im Mittelpunkt. Dadurch kommt eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrerprofessionalität hinein. Längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung bilden zentrale Themen dieses Ansatzes. Sein spezifisches theoretisches Problem besteht darin, Studien zu *empirisch feststellbaren* individuellen oder kollektiven Berufsbiographien in einer nachvollziehbaren Weise mit i.w.S. normativen Vorstellungen über eine *gelungene, erfolgreiche* Berufsbiographie bzw. Kompetenzentwicklung zu verknüpfen.

Innerhalb einer Berufsbiographie finden kontinuierlich Entwicklungsprozesse dieser oder jener Art statt. Entscheidend ist, dass eine Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender, problematischer oder gefährdeter Entwicklung begründet getroffen werden kann. Darüber hinaus muss eine Antwort auf die Frage gefunden werden, in welcher Weise „Entwicklung“ überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzungen für weitere Entwicklung wird etc. Ebenso muss – systematisch betrachtet – auch Stillstand sowie Rückgang von erreichten Niveaus erklärbar sein. Das Verhältnis von äußeren (situativen) und inneren (subjektiven) Anstößen und deren Nachhaltigkeit sei ebenfalls als Problemstellung zumindest erwähnt. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich Konzepte des Aufbaus und der kontinuierlichen, das Berufsleben durchziehenden Kompetenzentwicklung, der adäquaten Unterstützung bei Belastungen etc. konstruieren: Professionalität kann und soll sich berufsbiographisch entwickeln. An genau dieser Stelle weist der berufsbiographische Ansatz starke Affinität zum kompetenztheoretischen Konzept auf, in dessen Rahmen es ja ebenfalls ganz zentral um die Entwicklung von Expertise geht. Forschungsmethodisch setzt dieser Ansatz sowohl auf quantitative Konzepte („Lebenslaufforschung“)

8 Der kompetenztheoretische Ansatz stützt sich vor allem auf die Expertise-Forschung sowie auf die Taxonomie der für den Lehrerberuf relevanten Wissensformen von Shulman (2004). Vgl. zum Ansatz Bromme (1992); Baumert und Kunter (2006); Bromme und Rheinberg (2006); McDiarmid und Clevenger-Bright (2008); Kunter und Pohlmann (2009); Hattie (2009), Rothland und Brüggemann (2011) sowie Krauss (2011).

wie auch auf qualitative Verfahren („Biographieforschung“, aber auch struktur-rekonstruktive Varianten).⁹

Man kann die gegenwärtigen Bestimmungsansätze von Lehrerprofessionalität auch anders sortieren. Hericks und Stelmaszyk (2010) unterscheiden – wohl mit Blick auf die Kontroverse Baumert und Kunter (2006) vs. Helsper (2007) – lediglich zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Ansatz zur Lehrerprofessionalität. M.E. ist die berufsbiographische Perspektive, als dritter Ansatz hinzuzurechnen, da er die in beiden anderen Ansätzen zwar angelegte, aber nicht im Mittelpunkt stehende dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht, Berufs- und Privatleben miteinander verschränkt sieht und anhand dieser Orientierung bis zu einem gewissen Grad eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz sein kann.

Diese kurz beschriebenen, in der deutschsprachigen Diskussion anzutreffenden drei Bestimmungsversuche von Professionalität im Lehrerberuf sind unterschiedlich akzentuiert und beleuchten mit unterschiedlichen begrifflichen und methodischen Mitteln teilweise gleiche bzw. überlappende, teilweise aber auch unterschiedliche Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte des Lehrerberufs bzw. der Lehrerprofessionalität. Sie thematisieren ähnliche, z.T. gleiche Sachverhalte in unterschiedlicher Theoriesprache und mit anderer methodischer Analytik. Innerhalb des Wissenschaftsbetriebs treten sie sicherlich auch als Antagonisten und Konkurrenten auf (vgl. hierzu die Kritik von Baumert & Kunter, 2006 und Tenorth, 2006 am strukturtheoretischen Ansatz sowie die Replik von Helsper, 2007; vgl. dazu auch Tillmann, 2011). Lässt man Fehlzuschreibungen, Dramatisierungen, Missverständnisse etc. beiseite und beurteilt die Differenzen nüchtern, so liefert jeder der Ansätze wichtige, zum Teil sogar sich wechselweise ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse – dies allerdings durchweg in ansatzspezifischer Semantik. Ohne die Differenzen harmonisierend eibnen zu wollen und ohne die Zielsetzung einer Zusammenarbeit oder gar Vereinheitlichung propagieren zu wollen – nichts wäre falscher! –, lässt sich aus meiner Sicht gleichwohl zumindest in manchen Teilen von einem gewissen Ergänzungsverhältnis sprechen; bei anderen Teilen sind die Differenzen eklatant und nicht zu überbrücken.¹⁰

Schaut man auf die Entwicklung der Debatte um die Professionalität des Lehrerberufs zurück, so wird deutlich, dass die alten Distinktionen ihre Bedeutung verloren haben und insofern eingespielte begriffliche Zuweisungen nicht mehr möglich sind. In der Fachdiskussion wird der Begriff zunehmend pragmatisch und kontextgebunden ge-

9 Literatur zu Berufsbiographie allgemein Heinz, Dressel, Blaschke und Engelbrech (1998) sowie zu Berufsbiographien und professional development von Lehrkräften vgl. Huberman (1989); Hirsch, Ganguillet und Trier (1990); Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan und Schmidt (1994); Stronach, Corbin, McNamara, Stark und White (2002); Kunze und Stelmaszyk (2004); W. Herzog, S. Herzog, Brunner und Müller (2005); Reh und Schelle (2006); Loughran und Kelchtermans (2006); Hericks (2007); Rogers und Scott (2008) sowie Herzog (2011).

10 Dies genauer auszuarbeiten sprengt den gegebenen Rahmen und erfordert einen gesonderten Anlauf. Für eine integrative Sichtweise von kompetenz- und strukturtheoretischem Ansatz vgl. z.B. Pfaff und Krüger (2009).

braucht. Analog wird der Gegenstand dieses Begriffs – Professionalität selbst – ebenfalls pragmatisch und immer weniger grundsätzlich, moralisch überladen oder kategorial überdeterminiert in den Blick genommen. Die alten Professionen sind zerfallen und haben die dazu gehörige Begrifflichkeit gleich mitgenommen. So wird der Weg frei für eine Erörterung von Professionalität, die sich weniger an kategorialen Vorab-Bestimmungen, sondern statt dessen eher an den feststellbaren, tatsächlichen Wandlungsprozessen auf der Ebene der Berufe orientiert, ohne dabei die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen und Ausdifferenzierungen zu negieren. Für die akademisch vorgebildeten Berufe innerhalb staatlicher Einrichtungen ist die Einführung des *New Public Managements*, d.h. die Durchsetzung eines ökonomischen Effizienz- und Effektivitätsdenkens von zentraler Bedeutung. Im Folgenden sollen die Konsequenzen dieser Entwicklung für den Lehrerberuf und sein Verständnis als Profession erörtert werden.

3. „New Professionalism“: der Lehrerberuf in den Zeiten von *New Public Management*

3.1 *Die britische Diskussion um Old und New Professionalism*

Die seit zwei Jahrzehnten in allen Industrienationen praktizierte Erhöhung der Selbstständigkeit („Autonomie“) der Einzelschule bei gleichzeitiger zentral gelenkter Präzisierung von Erwartungshorizonten („Bildungsstandards“) und intensiver flächendeckender Kontrolle der Lernleistung von Schülern („Lernstandserhebungen“) wird von einem großen Teil der Lehrerschaft als Politik der Erhöhung des Außendrucks sowie der Entfachung zwischen- und innerschulischer Konkurrenz wahrgenommen und eher abgelehnt (vgl. Heinrich, 2007). Dies geschieht vor allem dann, wenn die offizielle Reformrhetorik der „erweiterten Selbstständigkeit“ von einer (tatsächlichen oder wahrgenommenen) Verschlechterung der realen Arbeitsbedingungen begleitet wird. Diese Entwicklung, die in Großbritannien bereits seit den 1980er Jahren zu beobachten ist, wird von den dortigen Lehrern, oder besser: von den Vertretern des Lehrerberufs in den Verbänden und Universitäten, als Deprofessionalisierung kritisiert. Bottery (2009) entfaltet die schon klassische Alternative zwischen dem Lehrer als „kritischem Professionellen“ oder als „marken- und marktgerechtem Techniker“ (*branded technician*). Hargreaves (1997, 2005) spricht in diesem Zusammenhang von der Kolonisierung der etablierten Lehrerkultur durch betriebswirtschaftliches Kosten- und Effizienzdenken (*marketization*), und Ball (2003) verteidigt die Lehrerschaft gegen den „Terror der Performativität“. Die Protagonisten einer standard-basierten und output-kontrollierten Schul- und Unterrichtsentwicklung bewerten diese Kritik umgekehrt als Versuch der Immunisierung der Lehrerschaft gegenüber einer pädagogisch und ökonomisch sinnvollen, von der Öffentlichkeit zu recht eingeforderten Rechenschaftslegung und insofern als Ausdruck von wenig entwickelter Professionalität. Die Lehrerschaft wird aufgefordert, sich am Konzept der „New Professionalism“ zu orientieren. Man erkennt: „Professionalität“ wird in manchen Diskussionskontexten durchaus als ein Kampfbe-

griff verwendet, der von den Kontrahenten mit z.T. diametral entgegengesetzten Inhalten gefüllt und mit frontal gegenläufigen Interessen verknüpft wird.

Die britische akademische Debatte um die Gestalt des Lehrerberufs ist dafür als prototypisch anzusehen. Aufgrund der Politik von Thatcher und Blair ist der Managerialismus im britischen Schulsystem sehr viel früher und rigider durchgesetzt worden als in anderen Staaten. Die britische Lehrerschaft, die Lehrerverbände und der allergrößte Teil der Erziehungswissenschaft opponieren seit Jahrzehnten dagegen – bislang eigentlich ohne besonderen Nachhall in der Breite. Die von britischen Bildungssoziologen und Erziehungswissenschaftlern um die Begriffe Staat, Profession und Macht (enger: um Politik, Bürokratie, Kontrolle, Autonomie etc.) seit den 1980er Jahren geführte kritische Auseinandersetzung um alte und neue Professionalität der Lehrerschaft ist ebenso unüberschaubar wie – größtenteils – redundant: neoliberaler Managerialismus (*new professionalism*) zerstöre alle gewachsenen Positionen, Errungenschaften und Strukturen (*traditional professionalism*); Lehrerschaft und Lehrer würden entmutigt, entmündigt und – bei konstant schlechten Leistungen – entlassen. Von der modernen Logik des Misstrauens müsse man jedoch wieder zurück zur Logik des Vertrauens¹¹ sowie zur Stärkung und Autonomisierung der Lehrerschaft etc.¹² Neuere Arbeiten von Storey (2007, 2008) machen darauf aufmerksam, dass der angestrebte bzw. befürchtete ‚New Professionalism‘ in der Breite der Lehrerschaft allerdings kaum umgesetzt ist, dass er jedoch bei denjenigen Lehrkräften, die vorher in anderen Berufsbereichen gearbeitet haben und als ‚Seiteneinsteiger‘ zum Lehrerberuf gekommen sind, am ehesten positive Resonanz findet.

In Deutschland ist eine analoge Debatte um die Höher-, Ent-, Re-, Um-, Neu- oder Deprofessionalisierung des Lehrerberufs durch Neue Steuerung im Kontext der Governance und Schule-Diskussion geführt worden (Tacke, 2005; Heinrich, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007; Langer, 2008). Auch in der OECD werden Szenarien zur Zukunft des Lehrerberufs im Rahmen von Bildungsforschung und neuer Steuerung entwickelt. Das von Schleicher (2009) vorgelegte Ordnungssystem basiert auf zwei Dimensionen: Die eine Dimension ist durch das zur Verfügung stehende Wissen des Bildungssystems über sich selbst definiert (viel/wenig), die andere Dimension durch die Art der Steuerung (zentral/dezentral). Auf diese Weise entsteht ein Vier-Felder-Schema (vgl. Abb. 1), in welchem das klassische Konzept von Profession („Einzelkämpfer“) der Kombination dezentrale Steuerung/wenig Systemwissen entspricht, wohingegen *New Professionalism* am ehesten der entgegengesetzten Kombination aus zentraler Steuerung/viel Systemwissen („Wissensbasierte Standardisierung“) entspricht. Das dritte Feld (zentrale Steuerung/wenig Systemwissen) entspricht am ehesten dem Bild der Input-Steuerung, die sich auf immer detailliertere Vorgaben verlässt, aber kein Wissen über tatsächliche

11 Für die allgemeine berufssoziologische Debatte um Fragen des Vertrauens und Misstrauens gegenüber Berufen bzw. Professionen vgl. das Themenheft „Trust and Professionalism“ von Current Sociology, Jg. 54, 2006, Heft 4.

12 Als Beispiele vgl. Ball (1993, 2003); Helsby (1995); Bottery (1996); P. Mortimore und J. Mortimore (1998); Bottery und Wright (2000); Gewirtz (2002); Sachs (2003); Beck und Young (2005); Hoyle und Wallace (2007); Furlong (2008); Beck (2008); Gewirtz et al. (2009).

Wirkungen ansammelt. Das auch als Variante von *New Professionalism* geführte Konzept des Lehrerberufs als „Activist Profession“ (Sachs, 2003) schließlich wird durch die vierte Kombination von viel Systemwissen/dezentrale Steuerung gebildet (Lehrer als verantwortliche „Wissensarbeiter“). Diese zuletzt genannte Variante *verknüpft* die Situation der Neuen Steuerung mit der Idee des vor Ort verantwortlichen, kompetenten Professionellen, der die neuen Instrumente und die breitere Informationsbasis gerade nicht abwehrt, sondern aktiv nutzt. Dieses Verständnis von Professionalität entspricht dem aus der Schuleffektivitätsforschung bekannten Muster für erfolgreiche Schulsysteme, die durch die *Kombination* von zentraler Standardsetzung und Evaluation einerseits und hoher Schulautonomie (etwa bei curricularer Gestaltung und v.a. bei der Auswahl der neu eingestellten Lehrer) andererseits gekennzeichnet sind.

		Dimension Wissen über das Bildungssystem	
		„wissensreich“ Viele Informationen über das System, eng mit der Arbeit der Lehrer eng verknüpft	„wissensarm“ Das Bildungssystem weiß wenig über sich selbst
Art der Regulierung	Zentrale Regulierung/ Standardisierung	Wissensbasierte Standardisierung	Lehrende als Vermittler von Curricula
	Professionelles Handeln vor Ort	Lehrende als verantwortliche „Wissensarbeiter“	Lehrende als „Einzelkämpfer“

Abb. 1: Lehrerbild: Zukünftige Perspektiven der OECD (nach Schleicher, 2009)

Derartige begriffliche Ordnungsversuche sind sicherlich hilfreich bei der Klärung der aktuellen Diskussionslage. Gleichwohl ist festzustellen, dass in professions- und administrationsinternen Diskussionen über Professionalität und Lehrerberuf Modelle, Leitbilder, Begriffsvarianten etc. entfaltet und gegeneinander geführt werden, die von ihrer begrifflichen Struktur und inhaltlichen Füllung deutlich interessen- und normengeleitet sind. Auch die wissenschaftliche Professionalisierungsdiskussion wird von den genannten Parteien für Interessendurchsetzung instrumentalisiert; in manchen Fällen lassen sich wissenschaftliche Teilmilieus auch bewusst auf eine interessengeleitete Kooperation mit Akteuren in Lehrerverbänden und Bildungsadministrationen ein. Eine jeweils passende (statistisch aufbereitete, durch Lehrerbefragungen gedeckte oder auf Fallanalysen beruhende) Empirie sowie ein entsprechendes Unterstützungsmilieu sind letztlich immer zu beschaffen. Damit kann die Debatte um das „richtige“ Verständnis von Professionalität im Lehrerberuf als Übung in Modellismus ebenso end- wie folgenlos fort-

geführt werden. Auf diese Weise erhält man aber eher tendenziöse und keine wirklich zuverlässigen Informationen über die tatsächlichen Handlungs- und Wandlungsprozesse auf der Ebene der Berufswirklichkeit.

4. Empirische Forschung zum Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten

Welche Informationen kann die empirische Forschung zur Schulentwicklung und zum Lehrerberuf in den Zeiten Neuer Steuerung beitragen? Mittlerweile beschäftigt sich ein spezieller Zweig der Bildungsforschung unter dem Stichwort „Transferforschung“ mit Fragen der Umsetzung von Forschungsergebnissen, Reformvorhaben, Interventionen und deren Folgen in bestehende Institutionen und Handlungsroutinen. Berücksichtigt man die empirische Forschung zur Reaktion von Lehrern auf die Instrumente Neuer Steuerung, so wird schnell deutlich, dass durchaus unterschiedliche Haltungen zu allgemeinen Schulreformprozessen, aber auch zu Prozessen innerer Schul- und Unterrichtsentwicklung anzutreffen sind: Man kann wie in allen Veränderungsprozessen die Gruppen der Ablehner, der Unbeteiligten, der vorsichtigen Mitschwimmer und der immer wieder neu Engagierten und Überzeugten unterscheiden. Auf der Basis ihrer Analyse von Interviews mit 80 Lehrern an neun Schulen sprechen Moore, Edwards, Halpin und George (2002) von Willfährigkeit, Widerstand und Pragmatismus als mögliche Haltungen bzw. Identitätsmuster von Lehrkräften angesichts des intensiven, extern induzierten „neoliberalen“ Reformdrucks (in Großbritannien). Innerhalb der pragmatischen Haltung unterscheiden sie zwischen einem *principled pragmatism* und einem *contingent pragmatism*: Bei ersterem gehen Lehrer pragmatisch-aktiv mit den neuen Dingen um, stellen sich selbst als Träger der Reform dar und betonen Effektivität und Leistung. Die Vertreter der zweitgenannte Gruppe sind eher reagierend, fühlen sich bei der Umsetzung vieler Reforminitiativen unwohl, gehen eklektisch vor und fühlen sich zur Anpassung an die neuen Zeiten gezwungen. Die bekannte, (partiell)politisch fundierte Unterscheidung zwischen „Traditionalisten“ und „Progressiven“ aus den 1970er Jahren sei – so Moore et al. (2002) weiter – in der Lehrerschaft nicht mehr prägend vorhanden. Demgegenüber herrsche ein tendenziell entpolitisiertes, ein pragmatisches Selbstverständnis, welches sich allerdings in den zwei erwähnten Varianten eines entschlossenen oder aber eines zögerlichen Pragmatismus manifestiere.

Wie in anderen Berufskulturen auch, so ist auch im Lehrerberuf mit der Schwerkraft der mentalen Verhältnisse zu rechnen (vgl. Bennewitz, 2008): Der Großteil der Lehrkräfte sieht zwar einen deutlichen Entwicklungsbedarf des Schulsystems und der Schulverhältnisse generell. Ebenso werden bei Befragungen zum Sinn einzelschulischer Entwicklungsmaßnahmen vom größten Teil der Lehrerschaft allgemeines Wohlwollen und die grundsätzliche Bereitschaft zur Mitwirkung signalisiert. Sobald jedoch Befragungen und Analysen vor und nach Schulentwicklungsmaßnahmen auf den *Kern der eigenen, individuellen Lehrertätigkeit* – das Unterrichten im eigenen Klassenzimmer – gerichtet sind, wenn es also darum geht, den eigenen Unterricht zu ändern, zeigt die große Mehr-

heit deutliche Reserven (Schießl, Huber & Hruza-Mayer, 1999, S. 12). Diese Abwehrhaltung sehr vieler Lehrer gegenüber einer Veränderung der eigenen didaktischen Routinen wird paradoxerweise begleitet von Vorwürfen an die unermüdlich tätige Reformfraktion, dass Schulentwicklungsmaßnahmen für den konkreten Unterricht nichts brächten.

Insbesondere mit Blick auf die Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen fühlen sich viele Lehrkräfte überfordert und/oder nicht zuständig (Seitz, 2008, S. 523; vgl. auch Esslinger, 2002; Söll, 2002). Sofern ein positiv wahrgenommenes Schulklima herrscht, die Lehrkräfte sich von der Leitung gestützt fühlen, über eine gut ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung verfügen und die Notwendigkeit von Veränderungen gesehen wird, besteht eine vergleichsweise hohe Veränderungsbereitschaft (Schumacher, 2008). Das bedeutet im gedanklichen Umkehrschluss: An Schulen, die diese Merkmale nicht aufweisen, an denen also besonders viel geschehen müsste, sind die personalen Voraussetzungen für Schulentwicklung eher schlecht.¹³

Die Reaktionen der Lehrerschaft auf Schulreform und Schulentwicklungsmaßnahmen (vgl. Schönig, 2003; Herzmann, 2005) schwanken zwischen Ignoranz, Ablehnung und Angst, zwischen offensivem oder defensivem Pragmatismus, eklektizistischer Nutzung der neuen Angebote, zeitweiliger Unterstützung zu individuellen Karrierezielen – und tatsächlichem Engagement aufgrund von innerer Überzeugung. Solche teils kollektiven, teils individuellen Reaktionsweisen auf Reformen bleiben über die Zeit nicht stabil, sondern können sich im Laufe der Berufsbiographie eines Lehrers ändern (Ricker, 2005; Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006).¹⁴

Die empirischen Resultate machen deutlich, dass keineswegs von einer reibungslosen Einführung und Umsetzung, sondern allenfalls von einer gewissen Öffnung für das neue Steuerungsinstrument der Lernstandserhebungen auf einer allgemeinen, eher deklamatorischen Ebene die Rede sein kann. Als Auslöser für konkrete Prozesse der

13 Zu genau diesem Ergebnis kommt Koch (2009, S. 134) auf empirischem Wege (Befragung von 258 Lehrkräften an Schulen des Zweiten Bildungsweges), wenn er schreibt, „dass veränderte Steuerungsverfahren dort auf Gegenliebe stoßen, wo sie am wenigsten Probleme verursachen und wo zugleich relevante Möglichkeitsstrukturen bestehen, den Anforderungen (bereits) nachzukommen.“ Zum verdeckten und offenen Widerstand von Lehrern gegen Schulreform und Unterrichtsentwicklung vgl. Steins (2009); Winkler (2009) und Olsen und Sexton (2009).

14 An dieser Stelle folgt in einer ausführlicheren Fassung des vorliegenden Aufsatzes eine Übersicht über die Resultate zehn einschlägiger empirischen Studien von Maier (2009); Hartung-Beck (2009); Pant, Vock, Pöhlmann und Köller (2008a, b); Valli und Buese (2007); Valli und Chambliss (2007); Ingram, Seashore und Schroeder (2004); Hosenfeld (2010); Kühle (2010); Emmrich (2010); Rowan und Miller (2007); die ausführliche Fassung des Textes kann vom Autor zur Verfügung gestellt werden – es hätten zahlreiche weitere Studien aufgelistet werden können. Die Forschung Rezeption und Verwendung von Evaluationsergebnissen, Rückmeldungen etc. an Schulen bzw. Lehrer ist mittlerweile recht umfangreich. Übersichten bei Altrichter (2010); Bohl und Kiper (2009); Böttcher, Dicke und Ziegler (2009); Kuper und Hartung (2007); für die internationale Situation van Ackeren (2007); Bellmann und Weiß (2009) und Maier (2010).

Unterrichtsentwicklung wirken sie insgesamt gesehen jedoch noch nicht.¹⁵ Sofern man diese Befunde nicht als Ausdruck temporärer Anfangsschwierigkeiten interpretiert, sondern als Hinweis auf grundsätzliche, strukturelle Probleme bei der Einführung von New Public Management in die Schule und die Lehrerarbeit betrachtet, und hierbei die Debatte um alte und neue Professionalitätsverständnis mit einbezieht, so ergibt sich strukturell eine ähnliche Situation wie beim Abgleich des Lehrerberufs an den klassischen Professionskriterien: Während in der älteren Debatte der Lehrerberuf immer nur als semi-professionell kategorisiert werden konnte, erscheint die Lehrerschaft – bezogen auf die Anforderungen des *New Professionalism* – in gewisser Weise ebenfalls strukturell unzulänglich. Auch dieses neue Modell, welches sich vom gemeinwohlorientierten, „freien“ Professionenkonzept absetzt und auf Konzepte der Arbeitsoptimierung in privatwirtschaftlichen Betrieben zurückgeht, passt womöglich nicht auf die Struktur des Lehrerberufs – vor allem nicht: des Lehrerberufs in Deutschland. Ebenso, wie die Übertragung des *klassischen Professionenkonzepts* auf den Lehrerberuf unergiebig war, genauso geht das Modell des modernen, kunden- und effizienzorientierten, ständig konkurrierend um Qualitätsentwicklung etc. bemühten Lehrers (*New Professionalism*) in entscheidenden Teilen an der tatsächliche Situation des Lehrerberufs in seiner ganzen Breite vorbei. In beiden Fällen führen kategoriale Vorentscheidungen schlussendlich zu analytisch-begrifflicher Hilflosigkeit vor der Empirie, die immer nur als abweichend beschrieben werden kann.

5. Zusammenfassung und Schluss

Die Frage nach dem Status des Lehrerberufs als Profession im klassisch-berufssoziologischen Sinne ist hinfällig geworden, da dieses Konzept heute nicht einmal mehr als Attrappe zu überzeugen vermag. Mittlerweile wird in der Berufssoziologie ein unheroischer, eher pragmatischer Professionen-Begriff benutzt, der im Grunde dem im klassischen Konzept von „Profession“ scharf abgegrenzten Expertenbegriff immer ähnlicher wird: schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden. Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt. Da diese sich immer schneller wandeln, ist die Bereitschaft zur Weiterentwicklung seiner Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium für dieses Verständnis von Professionalität.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft und mit Blick auf den Lehrerberuf und seine spezifische Aufgaben- und Anforderungsstruktur bestimmen der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiographischen Ansatz die Debatte, wobei

15 Dies ist zusammengefasst auch das Ergebnis einer ganz aktuellen, differenzierten Übersicht von Dederich (2011) über in Deutschland durchgeführte Studien zu der Frage, ob Feedback aus Lernstandserhebungen innerschulisch Wirkung zeigt.

diese drei Ansätze sich intern in jeweils unterschiedlichen Variationen manifestieren. Ihr Verhältnis zueinander ist teilweise nicht-berührend, teilweise direkt-konfrontativ, teilweise überlappend bzw. inhaltlich kongruent. Jeder der drei Ansätze enthält Vorstellungen bezüglich ‚mehr oder weniger‘ Professionalität, oder anders: letztlich immer auch normativ geprägte Vorstellungen darüber, was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist. Der dynamisierende Faktor, das die professionelle Entwicklung befördernde Moment wird in jedem Ansatz anders gesehen: Aus- und Fortbildung, Training, berufliche Erfahrungsbildung, die Erfahrung des Ungenügens eben dieser bisherigen Erfahrung, kollegiale Zusammenarbeit, gemeinsame oder individuelle Selbstreflexion – oder eine Mischung aus diesen Elementen.

Durch die Instrumente der Neuen Steuerung (Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, kontinuierliche Wirkungskontrolle, Einbringung von Markt- und Konkurrenzelementen, Betonung der Weiterbildung etc.) wird der Lehrerberuf, der sich vor allem in Deutschland – trotz Einbindung in die Hierarchie der Schulverwaltung und der Zwänge des Beamtentums – traditionell auf eine große Handlungsautonomie stützen konnte, und dessen Bedeutung und Wirksamkeit für das Lernen und die Bildung der Schüler traditionell wenig bezweifelt wurde (Lehramt als Kulturberuf!), in einen neuen Kontext gestellt. Auf begrifflicher Ebene werden die Unterschiede zum traditionellen Professionen-Konzept damit noch größer; von dieser Warte aus gesehen bedeutet Neue Steuerung dichtere administrative Außenkontrolle, Eingrenzung der Autonomie und insofern eindeutig Deprofessionalisierung. Sieht man es so, kann die Konsequenz im Berufsalltag nur sein: Verweigerung, Unterlaufen, Umgehen, Aussitzen der Reform-Zumutungen. Einige Berufsverbände reagieren entsprechend: ständige Klage über die modernen Zeiten einerseits und konsequente Gegenpolitik andererseits.

Dem skizzierten pragmatischen, unheroischen Professionenverständnis zufolge ist es jedoch gerade ein Indikator für eine professionelle Haltung, wenn ein Beruf, insbesondere ein öffentlicher, innerhalb staatlicher Administration betriebener, nicht den Marktkräften unterliegender, steuerfinanzierter Beamten-Beruf sich *offensiv* geeigneten Wirkungskontrollen stellt, dabei auch Erkenntnissen über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht ausweicht – und daraus Konsequenzen zieht, und zwar individuell wie kollektiv. Es ist letztendlich theoretisch unergiebig, standespolitisch unproduktiv (und praktisch übrigens folgenlos), im Rahmen einer Debatte um Modelle die imaginäre Vorstellung einer hergebrachten, klassischen etc. Professionalität gegen ein modernes, leistungs- und evaluationsbezogenes Professionenverständnis ins Feld zu führen und umgekehrt. Beide Modelle – verabsolutiert man sie – gehen am Lehrerberuf vorbei. Der Blick auf die Wirklichkeit des Berufs zeigt demgegenüber sehr große Beharrungskräfte auf der Ebene schulischer und unterrichtlicher Wirklichkeit; statt säuberlich unterscheidbarer Modelle findet man komplexe Gemengelagen von Motiven, Praktiken und Selbstzuschreibungen.

Die Ergebnisse der bisherigen nationalen wie internationalen empirischen Studien zu der Frage, wie im Schulalltag, in den Klassenzimmern mit den neuen Steuerungsinstrumenten umgegangen wird, sind aus der Sicht der Anhänger dieser Art von Schulent-

wicklungsstrategie nicht überzeugend. Der größere Teil der Lehrerschaft tut sich sehr schwer, angesichts der laufenden, auch *ohne* gezielte Schulentwicklungsprojekte stattfindenden Veränderungen ihres Arbeitsalltags zusätzlich noch dezidierte, spezifische Reformimpulse aufzugreifen und anempfohlene Qualitätsverbesserungen umzusetzen. Vielleicht ist in Deutschland nach dem PISA-Schock die erste Welle der Reformen ohne allzu genauen Blick auf die Wirklichkeiten des Schulalltags sowie die Arbeitssituation, Adaptationsbereitschaft und Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrerschaft konzipiert und initiiert worden. Für die an Qualitätsentwicklung interessierte *Bildungsadministration* bedeutet das: Ohne oder gar gegen die Lehrerschaft wird eine nachhaltige Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität in den Klassenzimmern nicht zu erreichen sein. Für die *Lehrerschaft* selbst bedeutet dies umgekehrt, dass sie und ihre Vertreter sich nicht selbst ständig in die Rolle des zunehmend zermürbten Dauer-Opfers von Dauer-Reformen hineinmanövrieren sollten, sondern sich selbstbewusst und aktiv-mitgestaltend in diese Diskussion einschalten sollten. Und für die *Bildungsforschung* wird es entscheidend sein, auf mehreren Ebenen und in forschungsmethodisch variantenreicher Weise eine möglichst feinkörnige Analyse der Gleichzeitigkeit von Beharrung und Veränderung vorzunehmen.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Hrsg.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., & Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Beck, J., & Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: A bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.

- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286-308.
- Bennewitz, H. (2008). Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung* (S. 247-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W., Dicke, J. N., & Ziegler, H. (Hrsg.) (2009). *Evidenzbasierte Bildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bohl, T., & Kiper, H. (Hrsg.) (2009). *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the New Public Management: Implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education*, 22(2), 179-197.
- Bottery, M. (2009). *Critical professional or branded technician? Changing conceptions of the education worker*. In M. Simons, M. Olsen & M.A. Peters (Hrsg.), *Re-reading education policies* (S. 683-700). Rotterdam: Sense.
<http://www.nzeals.org.nz/conf08/NZEALS%20Conf%Mike%Bottery%20-%Keynote%202.ppt> [08.03.2009].
- Bottery, M., & Wright, N. (2000). *Teachers and the state: International perspectives*. London: Routledge.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt Verlag.
- Bromme, R., & Rheinberg, F. (2006), Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 296-334). Weinheim: PVU.
- Britzman, D. P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*. New York: State University of New York Press.
- Burbules, N., & Densmore, K. (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Combe, A., & Kolbe, U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dederling, K. (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(1), 63-83.
- Dent, M., O'Neill, M., & Bagley, C. (Hrsg.) (1999). *Professions, new public management and the european welfare state*. Staffordshire: Staffordshire University Press.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Emmrich, R. (2010). *Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fox, C. J. (1992). What do we mean when we say „professionalism?“ A language usage analysis for public administration. *American Review of Public Administration*, 22(1), 1-17.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy, and Policy*. Chicago: Chicago University Press.
- Freidson, E. (2003). *Professionalism. The third logic*. London: Polity Press.

- Furlong, J. (2008). Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education*, 34(6), 727-739.
- Geerincx, I., Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Teaching and knowledge: a necessary combination? An elaboration of forms of teachers' reflexivity. *Studies in Philosophy of Education*, 29(4), 379-393.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextal, I., & Cribb, A. (Hrsg.) (2009). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Anderson (Hrsg.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol. 2, S. 1297-1319). Dordrecht: Kluwer.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 149-182.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching & Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A., & Lo, L. N. K. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180.
- Hartung-Beck, V. (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinz, W. R., Dressel, W., Blaschke, D., & Engelbrech, G. (Hrsg.) (1998). *Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 215). Nürnberg: BFA.
- Helsby, G. (1995). Teachers' constructions of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster: Waxmann Verlag.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2007). *Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (UTB).

- Herzmann, P. (2005). Lehrerarbeit unter Reformdruck. Professionalisierungsmöglichkeiten im Kontext von Schulentwicklung. In A. Hofmann-Ocon, K. Koch & K. Ricker (Hrsg.), „*Und sie bewegt sich doch...*“ *Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht* (S. 87-101). Göttingen: Universitätsdrucke.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann Verlag.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarriere von Primarlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 595-611.
- Hextall, I., Gewirtz, S., Cribb, A., & Mahony, P. (2007). *Changing teacher roles, identities and professionalism: an annotated bibliography*. University of London: King's College.
- Hirsch, G., Ganguillet, G., & Trier, U. P. (unter Mitarbeit von Egli, H., & Elmer, H.-R.) (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt Verlag.
- Hitzler, R., Hornbostel, S., & Mohr, C. (Hrsg.) (2004). *Elitenmacht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Beyond metaphors of management: The case for metaphoric re-description in education. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 426-442.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Ingram, D., Seashore, K., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287.
- Jarausch, K. H. (1990). *The unfree professions. German lawyers, teachers and engineers, 1890-1950*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, D., & Maclean, R. (Hrsg.) (2008). *Teaching: Professionalization, development and leadership. Festschrift for Professor Eric Hoyle*. New York: Springer.
- Kaletzki, T., & Tacke, C. (Hrsg.) (2005). *Organization und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kennedy, K. J. (2005). Rethinking teachers' professional responsibilities: Toward a civic professionalism. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 3-15.
- Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching. How classroom life undermines reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Koch, S. (2009). Einstellungsmuster von Lehrkräften als Ermöglichung und Begrenzung ‚Neuer Steuerung‘ – Eine empirische Rekonstruktion. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Festschrift für Klaus Harney* (S. 167-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster: Waxmann Verlag.
- Kühle, B. (2010). *Zentrale Lernstandserhebungen – Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung? Schulische Strategien beim Umgang mit Ergebnissen aus den Lernstandserhebungen 2004/2005 in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 795-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer Verlag.
- Kuper, H., & Hartung, V. (2007). Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 214-229.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007): *Governance, Schule und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, R. (2008). „Warum tun die das?“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loughran, J., & Kelchtermans, G. (2006). Special Issue: Teachers' lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2).
- Maier, U. (2009). *Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zur testbasierten Schulreform in Baden-Württemberg und Thüringen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maier, U. (2010). Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 112-128.
- McDiarmid, W. G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3. Aufl., S. 134-156). New York: Routledge.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Journal of Educational Research*, 28(4), 551-565.
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1998). The Political and the professional in education: An unnecessary conflict? *Journal of Education for Teaching*, 24(3), 205-219.
- Moss, D. M., Glenn, W. J., & Schwab, R. L. (Hrsg.) (2005). *Portrait of a profession: Teaching and teachers in the 21st century*. New York: Praeger.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt aus gesehen* (2. Aufl., S. 69-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olsen, B., & Sexton, D. (2009). Threat rigidity, school reform, and how teachers view their work inside current education policy contexts. *American Educational Research Journal*, 46(1), 9-44.
- Pant, A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008a). Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit länderübergreifenden Bildungsstandards. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 245-260). Münster: Waxmann Verlag.
- Pant, A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008b). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption von Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.

- Pfaff, N., & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2009). Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. Themenheft der: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 191-320.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-372.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 337-390). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricker, K. (2005). Schulentwicklung und LehrerInnenbiographien: Innovationen in Schulen verstehen und fördern. In A. Hoffmann-Ocon, K. Koch & K. Ricker (Hrsg.), „*Und sie bewegt sich doch...*“. *Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht* (S. 103-117). Göttingen: Universitätsdrucke.
- Rogers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (3. Aufl., S. 732-755). New York: Routledge.
- Rothland, M., & Brüggemann, T. (2011). Professionalität und Lehrerkompetenz. In *Handbuch Erziehung*. Online-Fassung (erscheint 2011).
- Rowan, B., & Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schießl, O., Huber, F., & Hruza-Mayer, A. (1999). *Schule gestalten. Wege pädagogischer Schulentwicklung in Bayern*. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. Donauwörth: Auer Verlag.
- Schleicher, K. (2009). *Inclusive education in OECD countries: Seeing quality and equity of education systems through the prism of international comparisons*. Rendsburg. <http://www.comenius-regio-flip.de/uploads/media/Schleicher-Fachtag-09.pdf> [01.07.2011].
- Schönig, W. (2003). Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung. *Die deutsche Schule*, 95(4), 452-456.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann Verlag.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-97.
- Schwänke, U. (1976). Der niedergelassene Lehrer. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 28, 108-109.
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Hamburg: Kovac Verlag.
- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Sciulli, D. (2005). Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, 53(6), 915-942.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steins, G. (200). Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 185-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Storey, A. (2007). Cultural shifts in teaching: New workforce, new professionalism? *Curriculum Journal*, 18(3), 253-270.
- Storey, A. (2009). How fares the ‚New Professionalism‘ in schools? Findings from the ‚State of Nation‘ project. *Curriculum Journal*, 20(2), 121-138.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & White, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Svensson, L. G., & Evetts, J. (Hrsg.) (2003). Conceptual and comparative studies of continental and anglo-american professions. *Göteborg Studies in Sociology*, 129.
- Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Kaletzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 165-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(6), 809-824.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der „therapie“-orientierten pädagogischen Professionstheorie. In S. Gruehn, G. Kluchert & T. Koinzer (Hrsg.), *Was Schule macht. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag* (S. 15-29). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In L. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28, S. 151-170). Braunschweig.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448-471). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Terhart, E. (1998). Formalized codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2009). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Ein neues Steuerungsmodell für das Schulwesen? Forschungsstrategien und Ergebnisse der schulischen Governance-Forschung* (S. 255-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232-240). Münster: Waxmann Verlag.
- Timperley, H., & Robinsohn, V. (2000). Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management & Administration*, 28(1), 47-62.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- Valli, L., & Chanbliss, M. (2007). Creating classroom cultures: One teacher, two lessons, and a high-stakes test. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(1), 57-75.

- van Ackeren, I. (2007). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden*. Berlin: BMBF.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Winkler, C. (2009). Outputsteuerung und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte im belastenden Schulalltag. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 24/25(2/1), 29-42.
- Zlatkin-Troitschanskaja, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Willhelms-Universität, Institut für
Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken

1. Zur Notwendigkeit von Professionalisierung

Den Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften zu stärken wird als lebenslange Entwicklungsaufgabe sowohl der Einzelperson als auch des diese umgebenden Systems gesehen (Einzelschule, Schulaufsicht mit der zumeist hier angegliederten Lehrerfortbildung und Ministerien). Dabei ist Konsens, dass die Lehrerausbildung sicherlich notwendig, aber wohl kaum hinreichend für eine nachhaltige Professionalisierung von Lehrpersonen ist. Dies liegt nicht zuletzt an der Dynamik, mit der sich das Schulsystem und die sich in ihm stellenden Aufgaben verändern. Insbesondere die „Nach-PISA-Zeit“ hat erhebliche Anforderungen an Lehrpersonen mit sich gebracht. Hierzu zählen der Umgang mit Ergebnissen externer Evaluation (Berkemeyer & Bos, 2009; Bohl & Kiper, 2009) genauso wie die Herausforderung, sich der Aufgabe des Umgangs mit Heterogenität zu stellen, wozu unter anderem die Bereiche der Diagnostik und der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern zählen (van Ophuysen, 2010). Somit wird innere Schulentwicklung – verstanden als Rekontextualisierung externer Impulse einerseits (Fend, 2006, 2008) und Trias aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung andererseits – zu einer beständigen Herausforderung für Lehrkräfte und zu einem fortwährenden Anlass zur Weiterentwicklung der Profession insgesamt (Rolf, 1998).

Wenngleich die Notwendigkeit einer über die Ausbildungszeit hinausgehenden Professionalisierung – insbesondere im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – weitgehend unbestritten ist, sind empirisch geprüfte und als nachhaltig erwiesene Strategien der Fort- und Weiterbildung sowie des Lernens mit dem Ziel der Professionalisierung noch rar (Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010; Herzog, 2011).

Der folgende Beitrag möchte sich mit einer spezifischen und im deutschen Schulsystem noch relativ jungen Strategie zur Professionalisierung von Lehrkräften beschäftigen: der Professionalisierung durch Kooperation in schulischen Netzwerken. Um sich dem Untersuchungsgegenstand thematisch anzunähern, erfolgt zunächst eine kurze theoretische Auseinandersetzung mit verschiedenen Professionalisierungsansätzen, um vor diesem Hintergrund das Potenzial einer netzwerkbasierten, auf Reflexion und Kooperation aufbauenden Professionalisierung zu skizzieren und anhand von Daten aus dem Projekt *Schulen im Team* empirisch zu explorieren. Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Chancen und Grenzen netzwerkbasierter Professionalisierung und einem Ausblick für sich ergebende weitere Untersuchungsfragen.

2. Professionalisierung durch Kooperation und Reflexion – Ein Annäherungsversuch

Die Diskussion über die Professionalität und die Professionalisierung von Lehrkräften steht in einer langen Tradition (umfassend Combe & Helsper, 1997; Helsper, 2002; Fried, 2002; Schützenmeister, 2002; Gehrmann, 2003; Ilien, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011). Nachstehend möchten wir nicht die Diskussion über das ‚richtige‘ Professionsverständnis aufgreifen – hierzu hat beispielsweise die Debatte zwischen Baumert und Kunter (2006) und Helsper (2007) einiges beige-steuert. Während Baumert und Kunter mit ihrem Ansatz vor allem die Bedeutung des kognitiven Lernens und des Aufbaus von Kompetenzen betonen und dies für die Erfassung von Professionalität als hinreichend erachten, akzentuiert Helsper die Profession ‚Lehrkraft‘ sowie die deren Handlungen unterliegenden Strukturen, die als antinomisch konstituiert angenommen werden (Oevermann, 2008; Helsper, 2002). Diese Strukturen werden – je nach Lesart des Professionsansatzes – unterschiedlich intensiv als problematisch für die Entfaltung der Profession „Lehrkraft“ und somit auch für das Lernen von Lehrkräften gedeutet. Auch die Wiederholung strukturalistisch geprägter professionssoziologischer Argumentationen und den aus diesen hervorgehenden Merkmalen wie Wissenschaftlichkeit, Spezialisierung, Altruismus und Selbstorganisation in Form von Verbänden, Autonomie, u.a.m. soll an dieser Stelle nicht weiter ausgearbeitet oder kritisch überprüft werden. In diesem Beitrag soll es weniger um das richtige Professionsverständnis gehen, als vielmehr um mögliche Wege, die Lehrkräfte beim Lernen (und dies ist für alle Ansätze bedeutsam) unterstützen. Diese Schwerpunktsetzung ergibt sich bereits aus der in der Überschrift gewählten Nominalisierung. Professionalisierung wird so als Prozess, als – wie Terhart (2001) es formuliert – berufsbiografische Entwicklungsaufgabe verstanden. Dabei bieten sowohl der Ansatz von Baumert und Kunter (2006) als auch die Ansätze von Oevermann (2008), Helsper (2007) oder auch Ilien (2009) relevante Größen zur Bestimmung von Zieldimensionen. Sei es also die Aneignung neuer didaktischer Konzepte und deren Anpassung an die eigene Unterrichtswirklichkeit oder die Entwicklung eines erweiterten Verständnisses der eigenen Handlungsbedingungen: Allen Ansätzen ist die Betonung des Lernens immanent. Rückt man die Lern- und Verstehensprozesse in den Vordergrund, ist eine Konzentration auf Strategien der Professionalisierung möglich. Nachfolgend werden zwei Strategien vorgestellt¹, die vor allem im Kontext von Schulentwicklungsprozessen immer wieder Verwendung finden: Zum einen geht es um die Strategie, Lehrkräfte in kooperative Zusammenhänge einzubinden (Maag Merki, 2008; Terhart & Klieme, 2006), zum anderen um den Ansatz des *reflective practitioner* oder vergleichbar des forschenden Lernens (Schön, 1983; Argyris & Schön, 2002), der wiederum eng verwandt ist mit dem Konzept der Aktionsforschung (Klafki, 2002; Altrichter & Posch, 1998; Baumgart, 2007).

1 Vgl. hierzu auch als alternative Strategie jenseits von Fortbildungen Heise (2007) und grundsätzlich zum Lernen von Lehrkräften Mayr (2007).

2.1 Kooperation

Kooperationszusammenhänge als Möglichkeit, Professionalisierungsprozesse Lehrender zu forcieren, werden mitunter als kollektiver Aufbau von Erfahrungswissen in kommunikativen Zyklen von Gemeinschaften beschrieben (Bastian, Combe & Reh, 2002). Das berufliche Lernen von Lehrkräften ist dabei als *eine* Dimension der Professionalisierung (neben dem Studium) zu verstehen (Ernst-Fabian, 2005), die insbesondere durch professionelle (kollegiale) Kooperation getragen wird und besonders dann als erfolgversprechend gilt, wenn eine problemorientierte Lernumgebung sowie realitätsnahe Ausgangsprobleme vorhanden sind (Gräsel, 1997).² Dabei kann zwischen verschiedenen Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschieden werden. Einen möglichen Zugang bietet die Differenzierung der Kooperationsformen von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) in Austausch (z.B. von Informationen und Materialien), Synchronisation (z.B. gemeinsame Unterrichtsplanung) und Ko-Konstruktion (z.B. intensive Behandlung und Reflexion einer Aufgabe oder eines Themas, wobei individuelles Wissen aufeinander bezogen wird), um Unterschiede in der Qualität und im Grad der Schwierigkeit der Kooperation zu verdeutlichen.

Die ansonsten eher dürftige Befundlage zu kollegialer Kooperation lässt dennoch Rückschlüsse darüber zu, dass diese einen positiven Einfluss auf die Einstellung der Lehrkraft in Bezug auf die Schüler und auf sich selbst haben (Hord, 1997; Morrissey, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Timperley & Earl, 2011). Darüber hinaus konnte auch deutlich gezeigt werden, dass durch kooperative Arbeitsformen der Lehrkräfte die Schülerleistungen gesteigert werden (Gräsel & Parchmann, 2004).

2.2 Reflexion

Neben die Kooperation von Lehrkräften tritt die Reflexion als weitere Strategie, Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften voranzutreiben. So haben beispielsweise die Arbeiten von Schön (1983) und van Manen (1977) herausgestellt, dass eine reflektierende Lehrkraft eine bessere Lehrkraft ist, da sie bewusst Handlungen und deren Wirkungen beobachtet, Schlüsse für weitere Handlungen zieht und dabei auch das eigene Handeln kontrolliert (Benke, 2010; Thessin & Starr, 2011). Reflektierte Lehrkräfte haben die Qualität, Alltagspraxis zu entschleunigen und so besser zu verarbeiten und bedarfsgerecht zu gestalten. Unter Reflexion ist entsprechend Folgendes zu verstehen:

Reflection is the process of stepping back from an experience to ponder, carefully and persistently, its meaning to the self through the development of inferences; learn-

2 In der Schul- und Schulentwicklungsforschung wird Kooperation derzeit zum einen in Bezug auf den Kooperationsgegenstand (z.B. Unterricht, Schulprogramm, Ganztage) und zum anderen in Bezug auf die Schwierigkeit bzw. die Qualität der beobachteten Kooperation unterschieden. Quer hierzu wird versucht, diese Aspekte mit der Häufigkeit oder Intensität der Kooperation in Verbindung zu bringen (vgl. zusammenfassend Fussangel, 2008).

ing is the creation of meaning from past or current events that serves as a guide for future behaviour. (Daudelin, 1996, S. 39)

Hierbei lassen sich Formen individueller und kollektiver Reflexion unterscheiden, die sich dann wiederum in die Bereiche „Inhalt, [...] gegenstandsbezogene[r] und auf sich selbst gerichtete[r] Reflexion“ unterteilen lassen (Dehnbostel, 2007a, S. 277). Lash (1996) unterscheidet zwischen der strukturellen Reflexivität, also der Reflexion über zugrundeliegende und die Akteure umgebende Regeln und Ressourcen, und der Selbst-Reflexivität, d.h. die Reflexion über eigene Kompetenzen und der Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung durch eine Distanzierung von sich selbst (Lash, 1996; Dehnbostel, 2007b). Dass insbesondere kollektive Reflexionsprozesse in kooperativen Kontexten Professionalisierungsprozesse begünstigen, liegt vor allem darin begründet, dass sie blinde Flecken des eigenen pädagogischen Handelns sichtbar machen können.³ Das von Argyris und Schön (2002) begründete *double-loop-learning*⁴ ist an dieser Stelle besonders bedeutsam, da durch erlebte Inkongruenzerfahrungen nicht nur Handlungsmuster verändert, sondern zudem die ihnen zugrunde liegenden Schemata hinterfragt werden, was insbesondere durch alternative Sichtweisen gefördert wird (Sieland & Rahm, 2010).

Die Wirksamkeit von Prozessen kollektiver Reflexion durch Lehrkräfte konnte in verschiedenen Studien, insbesondere in Bezug auf Wirkungen im Bereich des Lehrerverhaltens, belegt werden (Schuster, 2008; Benke, 2010; Krammer et al., 2008; Beck, King & Marshall, 2002). Darüber hinaus konnte neben einem positiven Effekt für das Gelingen von Unterrichtsentwicklung (West & Staub, 2003; Meentzen & Stadler, 2010) in einer älteren Studie ein Anstieg der Schülerleistungen durch kollektive Reflexion verzeichnet werden (Wade, 1985).

2.3 Professionelle Lerngemeinschaft

Eine Hybridform aus Kooperation mit institutionalisierten Reflexionsanteilen, die konstitutives Moment dieser spezifischen Kooperationsvariante sind, wird als professionelle Lerngemeinschaften bezeichnet (Bonsen & Rolff, 2006; Hord, 1997). Die qualitative Weiterentwicklung grundständiger Kooperation wird dabei aktuell als Schlüssel für Personal- und Unterrichtsentwicklung gesehen (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Lavié, 2006; Hargreaves, 2010). Professionelle Lerngemeinschaften sind dadurch charakterisiert, dass die Professionellen von- und miteinander lernen, gemeinsame Interessen und Ziele verfolgt

3 In Anlehnung an die Systemtheorie von Luhmann (2001, 2002) und die Arbeiten zur Pädagogik von Luhmann und Schorr (1988) entwickelt Fried (2002) einen eigenständigen Reflexionsansatz für das System ‚Pädagogik‘. Da die Frage von Handlungsorientierung kaum mit der Logik systemtheoretischen Denkens zu greifen ist, muss an diese Stelle nicht näher auf den Ansatz eingegangen werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass durchaus Parallelen zum strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann (2008) erkennbar sind.

4 Im deutschsprachigen Raum wird das *double-loop-learning* auch häufig als „Doppelschleifenlernen“ bzw. „Veränderungslernen“ bezeichnet.

werden und die Umsetzung des Gelernten im Unterricht erprobt und schließlich reflektiert wird (Bonsen & Rolff, 2006; vgl. Review- Beitrag von Lomos, Hofman & Bosker, 2011).

Die Potenziale professioneller Lerngemeinschaften schlagen sich auch in den wenigen empirischen Studien nieder. Neben Hinweisen auf einen Zuwachs professionellen Wissens bei den Lehrkräften (Hord, 1997) konnte vor allem ein positiver Einfluss auf den Unterricht durch professionelle Lerngemeinschaften, insbesondere durch die kollegiale Reflexion, nachgewiesen werden (Gräsel & Parchmann, 2004; Fussangel & Gräsel, 2009; Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004; Meentzen & Stadler, 2010; Vescio, Ross & Adams, 2008). Ebenso lassen sich in verschiedenen Studien positive Effekte bei den Schülerleistungen feststellen (Lomos, Hofman & Bosker, 2011)

2.4 Grenzen

Wenngleich durch die wenigen empirischen Befunde gezeigt werden kann, dass die genannten Strategien erfolgreich zur Professionalisierung beitragen, muss zugleich attestiert werden, dass ein weiteres übergreifendes Ergebnis besagt, dass Formen der Kooperation und Reflexion schulintern nicht einfach zu organisieren sind. Insbesondere solche Kooperationsformen, die eine intensivere Zusammenarbeit erfordern und als qualitativ hochwertig und zugleich effektiv eingestuft werden, finden sich eher selten (Bonsen & Rolff, 2006). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Negative Zielinterdependenzen in Bezug auf schulische Kooperationen können Konkurrenzsituationen aufkommen lassen und somit eine schulinterne Kooperation erschweren (Gräsel et al., 2006). Eine eingeschränkte Autonomie der Kooperierenden (z.B. durch den Schulleiter) kann sich ebenfalls negativ auf schulische Kooperationen auswirken, da eine angeordnete Zusammenarbeit als wenig aussichtsreich einzuschätzen ist (Halbheer & Kunz, 2009; Fussangel, 2008). Darüber hinaus ist die Berufskultur des Lehrberufes traditionell eher als ‚Einkämpfertum‘ angelegt, sodass Kooperationen zwischen Lehrkräften schon allein wegen dieser tradierten Denkweise erschwert werden (Terhart, 2010). Hindernd kommt hinzu, dass eine Kooperation zwischen Lehrkräften zunächst mit einem erhöhten Zeitaufwand verbunden ist, sodass kollegiale Kooperationen gelegentlich bereits aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden Zeitressourcen scheitern (Ernst-Fabian, 2005). Ein weiterer Grund kann sicherlich auch in einer organisationalen Überformung professioneller Praxis gesehen werden. Hiermit ist gemeint, dass organisationale, also hierarchisch initiierte, Kooperation nicht mehr den Modus eines professionellen Selbstverständnisses trifft, das insbesondere Autonomie und Gleichheit betont (Lortie, 1972).

Da insgesamt aber weder auf Kooperation noch auf eine systematische Reflexion in der Schule verzichtet werden kann, gilt es, Settings und Organisationsformen zu finden, die diese Zielsetzung unterstützen können. Eine hierauf abzielende relativ neue Strategie, um schulinterne Kooperation anzustoßen und somit Professionalisierung voranzutreiben, besteht in der Initiierung und Nutzung schulischer Netzwerke (Berkemeyer, Manitiuss, Müthing & Bos, 2008a; Gräsel et al., 2006). Sie sollen nachfolgend näher in Bezug auf ihr Potenzial zur Professionalisierung von Lehrkräften betrachtet werden.

3. Professionalisierung durch schulische Netzwerke

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich der Netzwerkbegriff zu einem Schlüsselkonzept interdisziplinärer Forschung entwickelt. Inzwischen ist er auch fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Schulentwicklungsforschung, und im anglo-amerikanischen Raum wird eine auf Netzwerken basierende Schulentwicklung gar als neue Phase dieser betrachtet (Chrispeels & Harris, 2006; Mujis, West & Ainscow, 2010). Netzwerke stehen dabei in enger Beziehung zu Aspekten des Lernens und der Kompetenzentwicklung (Sydow, Duschek, Möllering & Rometsch, 2003; Howaldt, 2002), da sie auf Prozessen des Austausches basieren und dabei Wissen als Koordinationsmechanismus nutzen (im Unterschied beispielsweise zu Hierarchien) (Willke, 1998). Diese Potenziale werden zunehmend auch im Bildungsbereich genutzt, nicht zuletzt, um Innovationen in und Anpassungsleistungen von Schulen einzuleiten. In Anlehnung an theoretische Ansätze des *Situierten Lernens* (Lave & Wenger, 1991; Slatter & France, 2010) werden schulische Netzwerke dabei als eine Begegnung von unterschiedlichen Praxisgemeinschaften begriffen, die Kooperation, kollektive Reflexionsprozesse unter Lehrkräften und das Lernen von- und miteinander begünstigen (Baitsch, 1999; Wilkens, Keller & Schmette, 2006). Es wird davon ausgegangen, dass Netzwerke den beteiligten Lehrkräften jene Perspektivenvielfalt bieten, die zur Aufarbeitung und Bewältigung von komplexen Problemlagen benötigt wird. Schulische Netzwerke – so die Annahme – erzeugen durch die in Netzwerken konstitutive Kooperation Synergieeffekte und auch Reibungen, die zu einer Verbesserung von Unterrichts- und Erziehungsarbeit besonders dienlich sind (Manitius, Müthing, van Holt & Berkemeyer, 2009). Dies geschieht nicht zuletzt durch die Notwendigkeit, eigene Überzeugungen, Routinen und Handlungsmuster im Netzwerk verschiedenen Beobachtungsperspektiven auszusetzen und zu hinterfragen, um so einen ersten Grundstein für die Veränderung des Unterrichts zu legen. Im Unterschied zu schulinternen Kooperationsprozessen rücken Hierarchie und Organisation also zunächst in den Hintergrund und die Kooperationspartner stehen vor der Herausforderung, sich auf fremde Praxen einzulassen und sich dann erst den Kooperationsgegenständen anzunähern. Kooperation beginnt hier also in der Differenz der Praxen, die im günstigen Fall zu einer gewinnbringenden Irritation führt.⁵

Insofern erscheinen schulübergreifende Netzwerke als eine Strategie zur Professionalisierung von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen vielversprechend. Nicht nur unterschiedliche Personen treffen aufeinander, sondern auch solche Personen, die zudem unterschiedliche organisationale und somit schulkulturelle Perspektiven mit einbringen, sodass die Fremdreferenz deutlich stärker ausgeprägt ist als in inner-organisationalen Kooperationsprozessen (Black-Hawkins, 2008).

⁵ Zur Bedeutung des Fremden vgl. auch Giddens (1996), in anderer Hinsicht, aber für Netzwerkarbeit als psychosozialer Gewinn „das Ich im Wir“ (Honneth, 2010).

Obwohl schulische Netzwerke sich bisweilen als ein fester Teil der Bildungslandschaft etabliert haben⁶, befindet sich die systematische wissenschaftliche Beschreibung des Gegenstandes – sowohl in theoretischer⁷ als auch in empirischer⁸ Hinsicht – jedoch erst in den Anfängen, und scheint noch weit hinter den Entwicklungen der Praxis zu stehen (Mujis, 2008). Die wenigen vorliegenden Studien deuten zunächst auf einen heterogenen Gebrauch des Netzwerkbegriffs hin. Eine erste, sehr allgemeine Kategorisierung haben Berkemeyer und Bos (2010) vorgelegt. Sie differenzieren in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Netzwerkforschung „soziale Netzwerke“, „Netzwerke als Koordinationsmechanismus“ und „Netzwerke als Reformstrategie“, wobei alle drei Verwendungsweisen reziprok aufeinander zu beziehen sind. Im Kontext der Frage nach Professionalisierungspotenzialen schulischer Netzwerke ist insbesondere die Perspektive „Netzwerke als Reformstrategie“, verstanden als eine Vernetzung von Schulen und der in diesen arbeitenden Lehrkräften mit der Intention, die pädagogische Praxis umzugestalten und zu verbessern, relevant. Wohlstetter, Malloy, Chau und Polhemus (2003) haben diesbezüglich zwischen zwei grundsätzlichen Vernetzungstypen unterschieden: dem „affiliation network“ und dem „professional network“. Ersteres ist ein Verbund aus Organisationen zur Lösung spezifischer Organisationsprobleme. Letzteres dient der individuellen Weiterentwicklung der beteiligten Akteure, orientiert sich stark an den Bedürfnissen einzelner Lehrkräfte und muss demnach keine organisationsrelevanten Bezüge aufweisen. Mujis et al. (2010) haben ein ganzes Bündel an Merkmalen schulischer Netzwerke vorgelegt, die jeweils in unterschiedlichen Ausprägungen auftauchen können. Mit deren Hilfe können nun unterschiedliche Netzwerkkonstellationen und -varianten beschrieben werden (z.B. Ziele, Größe, Dichte, Freiwilligkeit, u.a.m.).

Die bisherigen Forschungsarbeiten haben eindeutige Hinweise dafür geliefert, dass schulische Vernetzung kooperative Prozesse zwischen Lehrkräften anstößt (z.B. Berkemeyer, Järvinen, van Holt & Bos, im Erscheinen; Berkemeyer & Manitiuis, 2008; Gräsel et al., 2006). Sie zeigen, dass in Netzwerken nicht nur vertrauensvoll zusammengearbeitet wird, sondern auch eine Reihe positiver Effekte hinsichtlich der Professionalisierung und Wissenserweiterung von Lehrkräften zu finden ist (z.B. Berkemeyer, Järvinen & van Ophuysen, 2010; Gräsel et al., 2006; Wohlstetter et al., 2003; Riley & Jordan, 2004), sowie eine Erweiterung übergeordneter Kompetenzen für die Realisierung von Schulentwicklungsprozessen, wie beispielsweise die Einführung und Etablierung von Managementprozessen (z.B. Rolff, 2005), beobachtbar ist. Einige Studien berichten zudem über eine erhöhte Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte (z.B. Rauch, Kreis & Zehetmeier, 2007), über gesteigerte Innovationsbereitschaft und Einstellungsänderungen bei

6 Die stetig ansteigende Zahl der staatlich aber auch zivilgesellschaftlich geförderten Netzwerkprojekte im Schulbereich (u.a. Schulen im Team, NIS, INIS, SINUS, SINUSTransfer, CHiK, CHiK-Transfer, QuiSS, FörMiG, IMST) unterstreicht diese Entwicklung.

7 Erste erziehungswissenschaftliche Modelle zu den Wirkungen schulischer Vernetzung haben Berkemeyer et al. (2008a) sowie Earl, Katz, Elgie, Jaafar und Foster (2006) vorgelegt.

8 Siehe hierzu insbesondere die Reviewbeiträge von Berkemeyer, Manitiuis, Mühling und Bos (2009) sowie Bell, Jopling, Cordingley, Firth, King und Mitchell (2005).

den Lehrkräften (z.B. Earl et al., 2006) sowie über eine positive Auswirkung der Netzwerkarbeit auf das Selbstbewusstsein, die Zufriedenheit und die Motivation von Lehrkräften (z.B. Hußmann, Liegmann, Racherbäumer & Walzebug, 2009; Reyes & Phillips, 2002).

Es finden sich somit inzwischen zahlreiche empirische Hinweise, die belegen, dass Netzwerke das Potenzial bieten, Kooperationsprozesse zu initiieren und zu nutzen sowie Reflexionsprozesse durch die kooperative Netzwerkarbeit zu verstetigen. Die konkreten Reflexionsprozesse im Rahmen netzwerkbasierter Schulentwicklung, die in vorliegenden Studien für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften als zentral bewertet werden, sind bislang jedoch weitgehend unerforscht geblieben. An diesem spezifischen Aspekt der Professionalisierung möchte die nachfolgende empirische Exploration ansetzen und erste Einblicke in die reflexive Praxis von Lehrkräften in schulischen Netzwerken gewähren.

4. Eigene Forschung

4.1 Fragestellung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Kooperation und Reflexion im Kontext von Schulentwicklungsprozessen als Strategien zur Professionalisierung von Lehrkräften dargestellt. Im Rahmen schulischer Netzwerkarbeit werden nun beide Strategien – so die Annahme – besonders günstig aufeinander bezogen.

Schulische Netzwerke sind dabei als Orte identifiziert worden, die sowohl ein geeignetes Lernarrangement als auch eine Plattform für kollektive Reflexion über das berufsbezogene Wissen und die schulische Praxis bieten. Dabei ist anzunehmen, dass individuelle Reflexionsprozesse im Kontext netzwerkbasierter Schulentwicklung immer noch eine entscheidende Rolle spielen. Die These ist jedoch, dass durch schulübergreifende Vernetzung zunehmend auch kollektive Reflexionsprozesse angestoßen werden. Empirische Hinweise, die solch eine Wirkung schulischer Vernetzung belegen können, sind jedoch bislang eher rar. Daraus ergeben sich für die angestrebte inhaltsanalytische Exploration die folgenden Forschungsfragen:

1. Welcher Anteil kommt individuellen und kollektiven Reflexionsprozessen zu und verändert sich dieser über die Zeit zugunsten kollektiver Reflexionsprozesse?
2. Auf welche thematischen Dimensionen beziehen sich individuelle und kollektive Reflexionsprozesse?
3. Bleiben die Anteile der thematischen Dimensionen der Reflexion über die Zeit stabil?

4.2 Methodisches Vorgehen

Projektkontext und Datengrundlage

Die Datengrundlage ist eine längsschnittlich angelegte Interviewerhebung mit Lehrkräften im Rahmen des Projekts *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln*, ein netzwerkbasierendes Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, das seit Februar 2007 läuft.

Ziel des Projekts ist die Erprobung lokaler Netzwerke als Unterstützungssystem für eine fachbezogene Unterrichtsentwicklung an Schulen. Insgesamt nehmen am Projekt 40 Schulen (37 Schulen der Sekundarstufe I und 3 Grundschulen) teil, welche in 10 Teilnetzwerken mit jeweils drei bis fünf Einzelschulen organisiert sind. Innerhalb der gebildeten Netzwerke arbeiten von den Einzelschulen ernannte Netzwerkkoordinatoren (jeweils zwei Lehrkräfte pro Schule) gemeinsam an der Entwicklung von Arbeitsschwerpunkten (z.B. Übergang im Fach Englisch von Klasse 4 nach 5, Leseförderung mit dem Lesepatentmodell u.v.m., hierzu Berkemeyer, Bos, Manitijs & Müthing, 2008b) und Innovationsstrategien genauso wie an geeigneten Konzepten für den Transfer in die eigene Schule, hier insbesondere in die Fachgruppen, wo es letztlich die Maßnahmen zu erproben und zu bewerten gilt (Berkemeyer et al., 2008b).

In den teilstrukturierten, telefonisch durchgeführten Interviews, die die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit darstellen, wurden die Koordinatorinnen und Koordinatoren der gebildeten Netzwerke zu relevanten Aspekten der Netzwerkarbeit, wie unter anderem Kooperation, Nutzen, Transfer und Rahmenbedingungen des Projekts *Schulen im Team*, befragt (zum Interviewleitfaden Berkemeyer, Manitijs & Müthing, 2008c). Dabei nahm von jeder Einzelschule im Projekt pro Erhebungszeitpunkt (insgesamt sechs Erhebungen: September 2007, Februar 2008, Juni/Juli 2008, November 2008, Juni 2009 & November 2009) jeweils einer der Netzwerkkoordinatoren an der Befragung teil. So ist im Projektverlauf ein qualitativer Längsschnitt über die Vernetzungsarbeit entstanden, der insgesamt 230 Interviews umfasst (insgesamt zum Forschungsdesign des Projektes, Berkemeyer et al., 2008c).

Stichprobe

Die hier vorgelegte Analyse greift insgesamt auf Interviews aus drei Erhebungswellen (Februar 2008, November 2008 und Juni 2009) zurück. Dabei wurden nur Interviews berücksichtigt, bei denen zu allen drei Zeitpunkten dieselbe Koordinatorin bzw. derselbe Koordinator einer Einzelschule befragt wurde. Da sich die Koordinatoren einer Schule in der Regel von Interviewrunde zu Interviewrunde abgewechselt haben, führte dieses Vorgehen zu einer starken Eingrenzung der Stichprobe. Insgesamt wurden $N = 21$ Interviews mit sieben Lehrkräften aus fünf verschiedenen Schulnetzwerken zu drei Erhebungszeitpunkten mit in die Analyse einbezogen. Der Zweck der Stichprobenziehung war es, neben der generellen Erfassung der angestoßenen Reflexionsprozesse insbesondere kollektive aber auch individuelle Entwicklungsläufe in der Reflexionspraxis der Lehrkräfte abzubilden und der Analyse zugänglich zu machen.

Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Interviewdaten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet (Bos & Tarnai, 1989; Mayring, 2000). Um Theoriehintergrund und Datenmaterial gewinnbringend miteinander in Beziehung zu setzen, wurde ein Kategoriensystem entworfen, das sowohl eine starke Verbindung zu den vorgestellten theoretischen Überlegungen aufweist als auch Gestaltungsraum für eine induktive Herangehensweise lässt. Als Analyseeinheiten wurden Aussagen der befragten Lehrkräfte gewählt, die auf durch die Netzwerkarbeit angestoßene Reflexionsprozesse hinweisen. Als Reflexion wurde dabei die bewusste, kritische Einschätzung und Bewertung von Handlungen und bzw. oder deren Bedingungen auf Basis eigener Erfahrungen und verfügbarem Wissen verstanden (Daudelin, 1996; Dehnbostel, 2001). Dies bedeutet, vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen abzurücken, um die eigene professionelle Praxis zu hinterfragen. Dabei kann sich die Reflexion gleichermaßen auf die Umgebung als auch auf das Subjekt richten (Dehnbostel, 2001).

Im ersten Schritt wurde eine deduktive Strukturierung des Materials vorgenommen, wobei für die Dimension *Reflexion* als das zentrale Element der Professionalisierung von Lehrkräften in Schulnetzwerken, in Anlehnung an Argyris und Schön (2002), zunächst zwei Hauptkategorien konzipiert wurden: *individuelle Reflexionsprozesse* und *kollektive Reflexionsprozesse*. Das Kriterium für die Zuordnung von Aussagen zur *individuellen Reflexion* waren Interviewpassagen zum Prozess der Reflexion, in denen Lehrkräfte individuell, d.h. ‚für sich‘, über die eigene Praxis, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen nachdenken bzw. Handlungen auf Basis eigener Erfahrungen und verfügbarem Wissen einschätzen. Die Hauptkategorie *kollektive Reflexion* erfasst dagegen inhaltlich die Aussagen der Lehrkräfte im Material, welche darauf verweisen, dass Lehrkräfte kollektiv, d.h. im schulübergreifenden Netzwerk gemeinsam über die schulische Praxis und die Muster des eigenen Handelns nachdenken und diese bewerten.

Danach erfolgte eine weitere Kategorisierung in zwei gegenstandsbezogene Reflexionsarten, nämlich in *strukturelle Reflexion (Strukturebene)*, d.h. Reflexion über die Arbeit bzw. die Praxis umgebende Strukturen sowie in *Reflexion über spezifisches Wissen oder spezifische Inhalte (Sachebene)*. Darüber hinaus wurde eine Kategorie gebildet, welche die auf sich selbst oder Kollegen gerichteten Reflexionsprozesse (*Personelle Ebene*) erfasst. Diesen Kategorien wurden jeweils weitere Indikatoren „im Spannungsfeld von Deduktion und Induktion“ (Bos, 1989, S. 8) zugewiesen. Die folgende Tabelle (1) zeigt prototypische Aussagen der Lehrkräfte im Material für die jeweiligen Haupt- und Subkategorien der ersten Ebene.

Für die Sicherstellung der Objektivität, d.h. der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der inhaltsanalytischen Untersuchung (Bos, 1989; Mayring, 2000), wurde ein Kodierleitfaden mit Kategoriendefinitionen und entsprechenden Ankerbeispielen sowie allgemeinen Kodierregeln in einem Manual schriftlich fixiert. Anschließend wurden die Interviews von einer mit dem gesamten Material vertrauten Person kategorisiert bzw. kodiert. Die Intercoderreliabilität der Analyse wurde anhand einer Stichprobe von 10 von insgesamt 21 Interviews durch zwei Kodierer unabhängig voneinander geprüft. Die Reliabilitätstests wurden anhand der sogenannten „Holsti-Formel“ (Holsti, 1969; Mer-

	Strukturelle Reflexion (Strukturebene)	Wissen/Inhalt (Sachebene)	Selbst-Reflexion (Personelle Ebene)
Individuelle Reflexion	Diese Netzwerkstruktur ist [...] sinnvoll, das Netzwerk ist ein Rahmen, wo eigentlich Impulse herkommen und da ist es auch ganz schön, dass ich mit Gesamtschulkollegen [...] zusammen sitze, das finde ich [...] schon [...] angenehm und interessant, was die zu erzählen haben.	Wenn man natürlich jetzt, wie gesagt, so Unterrichtsreihen und -sequenzen fertig liegen hat, die man einfach nehmen kann und sagt okay, das ist jetzt eine Sache, [...] die funktioniert, die ist gut, man kann sie nehmen, ist es schon praktisch.	Ich arbeite anders, ich versuche nicht nur aktuelle Themen, sprich: Größen, Bruchrechnungen anders zu machen, sondern versuche bei jedem Thema das hinzukriegen, dass die Schüler was zum Anpacken haben. [...] Material in die Finger zu kriegen und damit zu arbeiten.
Kollektive Reflexion	Es ist ganz interessant zu sehen, dass andere Schulen auch mit ganz anderen Problemen zu kämpfen haben. Bei uns haben wir das relativ gut im Lehrerkollegium, [...] untergebracht, d.h. wir werden auch entsprechend unterstützt. An den anderen Schulen ist das schwieriger, weil die Fachkonferenz sich auch ganz anders zusammensetzen. Wenn sie z.B. eine Schule haben, wo 3-4 Leute Mathematik geben und davon sind schon 2 Netzwerkkoordinatoren, da ist das schwieriger, das auf eine breite Basis zustellen, als bei uns, wo wir ca. 12 Leute haben, die Mathematik unterrichten.	[...] wir [haben] gesagt einfach mal machen, sich zusammen setzen, dann trägt jeder mal vor, wie er das gemacht hat, wie er es sich das vorstellt, und dann werden wir die Probleme benennen, die aufgetaucht sind, die wir hatten, und werden dann einen für alle einheitliches Verfahren für den Rest der Materialien überlegen.	Im Grunde genommen stellt sich bei uns immer mehr heraus, wo jeder so seine Stärken und Schwächen hat und wir versuchen uns eben so einzusetzen, dass jeder seine Stärken nutzen kann, dass es auch mehr Spaß macht.

Tab. 1: Ankerbeispiele für die Analysekategorien (Hauptkategorien und Subkategorien der ersten Ebene)

ten, 1983) ausgewertet: Für die Intercoderreliabilität wurde dabei ein Reliabilitätskoeffizient von $R = .80$ berechnet. Dies entspricht einer guten Reliabilität (Bos, 1989). Die nicht übereinstimmenden kategorisierten Analyseeinheiten wurden anschließend im Projektteam diskutiert und im Konsens zugeordnet.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden im Folgenden insbesondere entlang der Hauptkategorien und der Subkategorien der ersten Ebene dargestellt. Dabei dienen einige Zitate aus dem Material der besseren Veranschaulichung der Zuordnung. Weitere Aspekte werden aus Platzgründen teilweise zusammengefasst berichtet. Zwischen den einzelnen Interviewpartnern konnten in der Gesamtverteilung der vergebenen Kodierungen auf die Kategorien keine gravierenden Unterschiede festgestellt werden. Deshalb wird im Folgenden auf diese Analyseperspektive verzichtet.

Insgesamt wurden in den analysierten Interviews insgesamt $N = 401$ Sinneinheiten erschlossen, die den formulierten Kategorien zu Reflexionsprozessen von Lehrkräften in schulischen Vernetzungsprozessen zugeordnet werden konnten. In der Analyse wurden ca. 70% Kodierungen (Absolute Anzahl = 287) der Kategorie *individuelle Reflexion* und 30% (Absolute Anzahl = 121) der Analysekategorie *kollektive Reflexion* vergeben. In der Abbildung 1 sind die Anteile der Kodierungsentscheidungen zu den jeweiligen Hauptkategorien in den Interviews aus verschiedenen Erhebungswellen dargestellt.

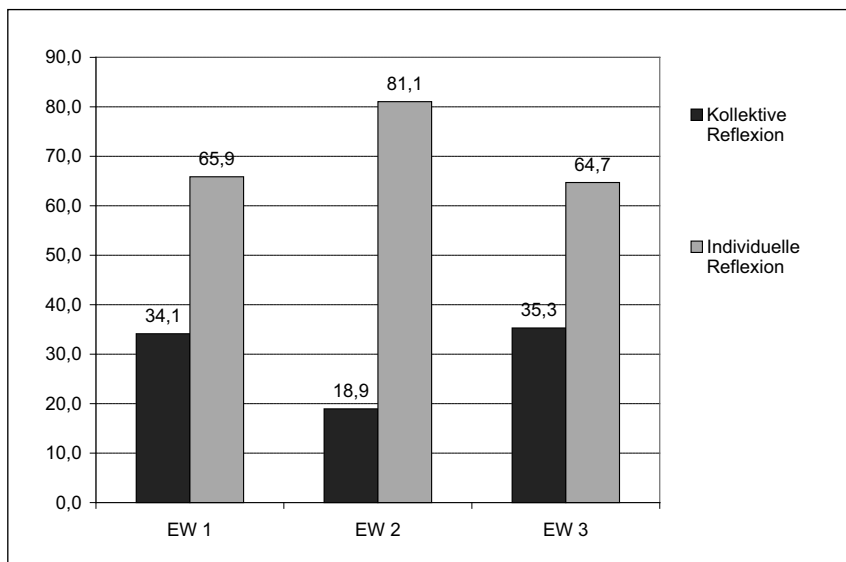


Abb. 1: Verteilung der Kodierungen auf die Hauptkategorien (in %) zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten

Deutlich wird zum einen, dass individuelle Reflexionsprozesse von Lehrkräften über alle Erhebungszeitpunkte hinweg in den Interviews eine dominante und kollektive Reflexionsvorgänge dagegen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Zum anderen kann aber keine klare stetig ab- oder ansteigende Tendenz bezüglich der Häufigkeit von Aussagen, die den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet werden können, festgestellt werden. Hervorzuheben ist jedoch, dass der größte Anteil der Kodierentscheidungen in der Kategorie *kollektive Reflexion* in der letzten Erhebungsphase getroffen wurde.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass mit einer zunehmenden Kooperationsdauer im Netzwerk eine insgesamt steigende Thematisierung reflexiver Praxis einhergeht (Erhebung 1: absolute Anzahl der Kodierungen: 123; Erhebung 2: absolute Anzahl der Kodierungen: 132; Erhebung 3: absolute Anzahl der Kodierungen: 153), wobei festzuhalten bleibt, dass die Reflexion verstärkt auf spezifisches Wissen oder Inhalte wie u.a. erarbeitete Unterrichtsmaterialien, besuchte Fortbildungen oder Erfahrungen und praktisches Handeln im Schulalltag Bezug nimmt (Erhebung 1: 11% der Kodierungen, absolute Anzahl: 44; Erhebung 2: 12% der Kodierungen, absolute Anzahl: 47; Erhebung 3: 16% der Kodierungen, absolute Anzahl: 66). Die folgende Abbildung (2) zeigt die Anteile der Kodierungen (in Prozent) auf die einzelnen Subkategorien im Verhältnis zur absoluten Gesamtzahl der Kodierentscheidungen.

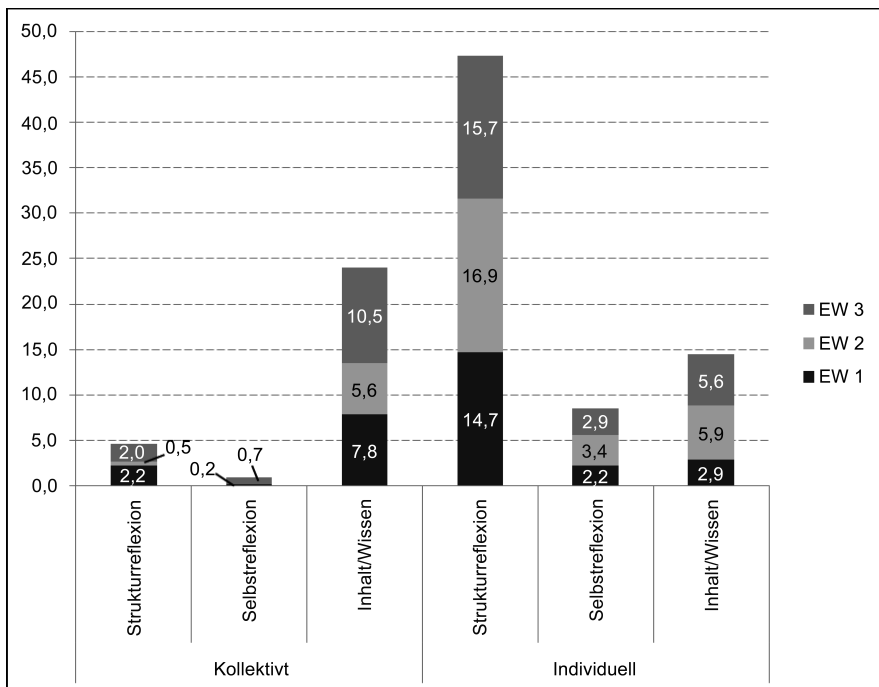


Abb. 2: Anteile der Kodierungen auf die Kategorien zu den drei Erhebungszeitpunkten im Verhältnis zur Gesamtzahl der vergebenen Kodierungen

Ein Schwerpunkt der Reflexion auf individueller Ebene bezieht sich auf die die Arbeit und das Handeln umgebenden Strukturen (67% der kodierten Aussagen in der Kategorie individuelle Reflexion, absolute Anzahl der Kodierungen: 193), die sich sowohl auf die entstandenen netzwerkbasierten Praxisgemeinschaften (absolute Anzahl der Kodierungen: 91) als auch auf die Organisation Schule (absolute Anzahl der Kodierungen: 75) beziehen. Es zeigt sich insgesamt, dass die Arbeit im Netzwerk einen differenziellen Blick über die strukturelle Rahmung der eigenen Arbeit als Lehrkraft gefördert hat. Es finden sich im Material insbesondere zahlreiche Aussagen, welche die Arbeitsstruktur ‚Netzwerk‘ und ‚Schule‘ als potentielle Räume für die eigene und gesamtschulische Entwicklung in einer vergleichenden Perspektive darstellen. So berichtet ein Netzwerkkoordinator:

Ja, die Rahmenbedingungen, die Sie uns geben, sind im Allgemeinen förderlich, doch ja. Und die systembedingten Rahmenbedingungen an Schule an sich sind bescheiden [...] weil Schule so wie es organisiert ist [...] es bietet eigentlich nicht viele zeitliche Freiräume, um Kooperation unter Kollegen entscheidend zu fördern. Also das ist ein Problem. (EW04_DC_KOA)

Die Aussage ist insbesondere anschlussfähig mit den theoretischen Professionalisierungsansätzen von Oevermann (2008) und auch Helsper (2007), die den Fokus auf die Paradoxien des professionellen Handelns als Lehrkraft legen und des Weiteren auf die Strukturen fokussieren, welche als problematisch für die Entfaltung der Profession „Lehrkraft“ gedeutet werden können.

Das Material zeigt, dass die zentralen Vorteile schulübergreifender gegenüber schulinterner Kooperationsformen in der Freiwilligkeit der Teilnahme und in der teilweise daraus resultierenden höheren Motivationslage der Lehrkräfte gesehen werden:

Wer sich freiwillig zur Netzwerkarbeit meldet, ist vielleicht noch bereit, noch etwas mehr Zeit einzubringen und vielleicht auch gewohnt, über Prozesse nachzudenken. (E03_DD_KOB)

Insgesamt konstituiert sich die Netzwerkpraxis für die Lehrkräfte eher in professionstypischen Begriffen wie beispielweise ‚Freiwilligkeit‘, ‚Autonomie‘ oder ‚Selbstorganisation‘. Dagegen gibt die Beschreibung schulischer Praxis durch die Lehrkräfte Hinweise auf die wahrgenommene, eher hemmend wirkende organisationale Überformung der Praxis:

Die Stimmung im Netzwerk ist vielleicht besser als die im Augenblick an unserer Schule [...] Im Netzwerk, da kann man sich austauschen, während an der Schule den Kollegen wegen der Hektik eigentlich die Zeit fehlt über Probleme und nicht weiter kommen in Ruhe zu reden und nachzudenken, woran es liegt. (EW02_DC_KOA)

Des Weiteren wird der ‚Blick über den Tellerrand‘ als gewinnbringend eingeschätzt, welcher die Relation unterschiedlicher schulischer Praxen, insbesondere der eigenen Praxis zu anderen Praxen, erlaubt:

Dass wir andere Schulen kennen gelernt haben, andere Sichtweisen, andere Schulformen. Einfach mal losgelöst von der eigenen Perspektive, wir sind oft sehr gefangen in dem, was man so an seiner eigene Schule macht. (EW04_EH_KOA)

Die inhaltsanalytisch erfassten kollektiven Reflexionsprozesse verweisen dagegen insbesondere auf einen inhaltlichen Dialog über konkrete Arbeitsmaterialien, Erfahrungswissen und Umsetzung der im Netzwerk erarbeiteten Konzepte in den beteiligten Einzelschulen (81% der Kodierungen zur Hauptkategorie *kollektive Reflexion*; absolute Anzahl der Kodierungen: 98). Zahlreiche Interviewpassagen zeigen, dass durch die Kooperation im Netzwerk das Kerngeschäft der Lehrkräfte, der Unterricht, immer mehr zum zentralen Thema der Reflexion wird. Neben einfacheren Formen des Austausches zeigen sich im Interviewmaterial zudem deutliche Hinweise auf ko-konstruktive Formen der Kooperation. Die folgende Aussage verdeutlicht diese Aspekte:

Also was wir bisher hatten, dadurch, dass wir [...] im Unterricht selber Sachen ausprobiert haben oder neu entwickelt haben, dass man die Sachen dann immer so mitgebracht hat zu dem nächsten Treffen ... Weil man dann dadurch auch immer ins Gespräch kommt, über den Unterricht. (EW04_EG_KOB)

Aussagen, welche sich konkret auf spezifische Kompetenzen und Arbeitsweisen als Lehrkraft (sowohl eigene als die der Kollegen) beziehen, sind im Material unterrepräsentiert, wobei anzumerken ist, dass die wenigen Hinweise nahezu ausschließlich der Kategorie *individuelle Reflexion* zuzuordnen sind. Das folgende Beispiel zeigt, wie eine Lehrkraft bilanziert, dass die Arbeit im Netzwerk und die darin entwickelten Konzepte zu einem Prozess des Überdenkens des eigenen Handels im Unterricht geführt haben, und spricht hierbei insbesondere die Kompetenzerweiterungsdimension der Professionalisierung an:

Man geht einfach mit einer anderen Sichtweise an seinen Unterricht ran und probiert bei jeder Geschichte, irgendwie Material ins Spiel zu bringen oder Beispiele zu bringen, die mehr aus dem persönlichen Umfeld entstehen [...]. Und ja dann kann ich anders arbeiten als nur mit der Tafel, kann ich das auch individualisieren und so ist zwangsläufig das neue Thema zustande gekommen. Also das hat schon starke Auswirkungen auf meinen ganz normalen Alltag hier in der Schule. (EW05_DD_KOA)

Bezogen auf die Kategorie *kollektive Reflexion* in der personalen Dimension finden sich lediglich vier Sinneinheiten im untersuchten Interviewmaterial.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Ausgehend von der theoretisch begründeten Annahme, dass schulische Netzwerke einen professionsgemäßen Rahmen bieten, in dem sich Kooperation und Reflexion besonders günstig aufeinander beziehen lassen und so insbesondere Professionalisierungsprozesse im Kontext von Schulentwicklung vorangetrieben werden können, galt es, in der vorliegenden Arbeit auf der Grundlage des Interviewmaterials aus dem Projekt *Schulen im Team* erstmalig durch Kooperation in Netzwerken entstandene reflexive Prozesse im Rahmen eines qualitativen Längsschnitts empirisch zu erkunden. Die Analyse soll dabei als ein explorativer Versuch verstanden werden, das Verhältnis von individuellen zu kollektiven Reflexionsprozessen zu erfassen, und zu prüfen, ob sich dieses – wie angenommen – über die Zeit zugunsten kollektiver Reflexionsprozesse verändert.

Die Befunde bestätigen, dass der gewählte Zugang über die vorgenommene deduktive Kategorisierung der Reflexionsprozesse in Anlehnung an die Arbeiten von Dehnbostel (2007a), Lash (1996) aber auch Argyris und Schön (2002) eine gewinnbringende Orientierung bei der Untersuchung von netzwerkbasierten Reflexionsprozessen bietet. Dabei konnten nicht nur für alle formulierten Kategorien passende Sinneinheiten aus dem Material erschlossen, sondern auch die Entwicklung in spezifischen Reflexionsdomänen beschrieben werden.

Zusammenfassend indizieren die Ergebnisse, dass reflexive Praxis im Netzwerk über die Zeit zunimmt. Die Ergebnisse der Analyse weisen zudem darauf hin, dass insbesondere der Reflexion über Inhalte eine immer bedeutendere Rolle zugesprochen wird. Somit finden sich erste Indizien, dass Netzwerke der Zielerreichung, nämlich der kooperativen Unterrichtsentwicklung, dienen, indem sie eine geeignete Austauschkultur und Innovationsstruktur bieten. Lehrkräfte nutzen Netzwerke zudem als Arbeitsform, um eigene Arbeitsbedingungen in der Schule zu reflektieren, womit die These der Erhöhung von Fremdreferenz durch Netzwerkarbeit gestärkt wird.

Neben Reflexionen über die strukturellen Gegebenheiten sowohl innerhalb des Netzwerkes als auch innerhalb der Institution Schule wurden zudem offenbar differenzierte reflexive Prozesse über das eigene Handeln in Bezug auf den eigenen Unterricht angestoßen. Angesichts der Annahme, dass Lehrkräfte aus ihrem eigenen Professionsverständnis heraus wahrscheinlich eher ungern in solch einer Interviewsituation mit einem Externen über ihr eigenes Können und Handeln reflektieren, können die vorliegenden Ergebnisse zu Selbstreflexionsprozessen zumindest als ein erster positiver Hinweis auf das Potenzial von Netzwerken gewertet werden.

Wenngleich somit erste Befunde zur Beschreibung von Reflexionsprozessen vorgelegt werden konnten, muss doch einschränkend formuliert werden, dass diese Form der Darstellung von Reflexionsprozessen keine hinreichende Auskunft über die Qualität dieser Prozesse bereithält. Denkbar wäre hier eine nachfolgende, stärker inhaltlich ausgeprägte Analyse, die verschiedene Reflexionsformen mit in den Blick nimmt. Zu unterscheiden wäre dann beispielsweise zwischen Reflexion durch informelle Gespräche, systematische Kreisläufe von Reflexion und Aktion (Altrichter & Posch, 1998) oder

auch Reflexion auf der Grundlage fundierter Evaluationsverfahren. Der Fokus unserer Analyse auf den formalen Aspekt der differenziellen Veränderungen in der Verteilung der Kodiereinheiten auf die unterschiedlichen Kategorien blendet darüber hinaus die Frage nach den Themen und Schwerpunkten und Problemstellungen der einzelnen Netzwerke vollständig aus. Zur Analyse des Verhältnisses themenspezifischer Entwicklung im Netzwerk und den damit korrespondierenden Reflexionsprozessen eignet sich eine tiefergehende fallanalytische Herangehensweise.

Auch ist zu bedenken, dass Interviewsituationen selbst schon Reflexionssituationen darstellen, so dass es hier zu einer unvermeidlichen Vermischung von Erhebungsmethode und Forschungsgegenstand kommt.

Trotz solcher Defizite im Forschungsdesign sind die Ergebnisse geeignet, um bisherige Annahmen zu plausibilisieren und künftige Forschungsarbeit für das Problem der Erforschung von Reflexionsprozessen zu sensibilisieren. So wird der Stellenwert von Reflexionsprozessen stärker in den Blick genommen werden müssen, da die Erfassung von Kooperation allein kaum hinreichend ist, um Aussagen über die Professionalität von Lehrkräften zu treffen. So gilt es in weiterführenden Arbeiten zum einen, die Wirksamkeit des Zusammenhangs von Kooperation und Reflexion in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften differenziert zu überprüfen und zum anderen, diesen Zusammenhang stärker in traditionellen Forschungsfeldern wie z.B. der Schulkulturforschung und der Schuleffektivitätsforschung als Wirkvariablen zu berücksichtigen.

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3., durchges. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Baitsch, C. (1999). Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikation-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 253-274). Münster: Waxmann Verlag.
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417-435.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumgart, K. (2007). *Schulleitungshandeln (selbst)kritisch reflektiert: der „ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus“ als ein Instrument der Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Aktionsforschung*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Beck, R., King, A., & Marshall, S. (2002). Effect of videocase construction on preservice teachers' observations of teaching. *The Journal of experimental education*, 70(4), 345-361.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, E., & Mitchell, H. (2005). *Systematic research review: What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organisations and the communities they serve?*
http://www.ncsl.org/media/606/ED/NLG-Systematic_research_review.pdf [05.05.2008].

- Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 145-159). Münster: Waxmann Verlag.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., van Holt, N., & Bos, W. (im Erscheinen). Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken – Analysen aus dem Projekt „Schulen im Team“. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2010). Netzwerkforschung in der Erziehungswissenschaft. In R. Häußling & C. Stegbauer (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755-770). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken – Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 168-192.
- Berkemeyer, N., Manitijs, V., Müthing, K., & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667-689.
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2009). Professionalisierung im Spannungsfeld von interner und externer Evaluation. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 529-542). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Berkemeyer, N., Manitijs, V., Müthing, K., & Bos, W. (2008a). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(4), 411-428.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitijs, V., & Müthing, K. (2008b). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitijs & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 19-70). Münster: Waxmann Verlag.
- Berkemeyer, N., Manitijs, V., & Müthing, K. (2008c). „Schulen im Team“: erste empirische Befunde. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitijs & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 329-341). Münster: Waxmann Verlag.
- Berkemeyer, N., & Manitijs, V. (2008). Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“. *Die Deutsche Schule*, 4, 489-497.
- Black-Hawkins, K. (2008). Networking schools. In C. McLaughlin, K. Black-Hawkins & D. McIntyre (Hrsg.), *Networking. Practitioner Research* (S. 57-75). London: Routledge.
- Bohl, T., & Kiper, H. (2009). *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61-72). Münster: Waxmann Verlag.
- Bos, W., & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1-13). Münster: Waxmann Verlag.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Promoting school improvement through professional communities: An analysis of Chicago elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 707-750.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.

- Combe, A., & Helsper, W. (1997). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Chrispeels, J. H., & Harris, A. (2006). Conclusion: Future Directions for the Field. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Hrsg.), *Improving Schools and Educational Systems* (S. 293-307). London: Routledge.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.
- Dehnbostel, P. (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung und Projekt Qualifikations- Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation* (S. 53-93). Münster: Waxmann Verlag.
- Dehnbostel, P. (2007a). *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dehnbostel, P. (2007b). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Jaafar, S. B., & Foster, L. (2006). *How networked learning communities worked*.
<http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-researchseries/reports/hownetworked-learning-communities-work.pdf> [20.06.2008].
- Ernst-Fabian, A. (2005). *Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung?*
http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=978846621&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=978846621.pdf [09.12.2010].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2009). Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (S. 120-131). Seelze: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*.
<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf> [09.12.2010].
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 238-256.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Halbheer, A., & Kunz, U. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrpersonen in der Einzelschule. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen* (S. 66-77). Seelze: Klett-Kallmeyer Verlag.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing Teachers For A Changing World. What Teachers Should Learn And Be Able To Do* (S. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2010). ‚Four Ages of Professionalism and Professional Learning‘. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Heise, M. (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 513-531.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 314-338). Münster: Waxmann Verlag.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Howaldt, J. (2002). Lernen in Netzwerken ein Zukunftsszenario für die Wissensgesellschaft. In H. R. Walter, H. Kotthoff & G. Peter (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft* (S. 45-63). Münster: LIT-Verlag.
- Hußmann, S., Liegmann, A., Racherbäumer, K., & Walzebug, C. (2009). Indive – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitus & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 125-134). Münster: Waxmann Verlag.
- Ilien, A. (2009). *Grundwissen Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Krammer, K., Schnetzler, C., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowski, F., & Klieme, E. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eine netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrperson aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 178-197.
- Lavié, J. M. (2006). Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.
- Lash, S. (1996). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung* (S. 195-286). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legimite Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching. Versuch einer Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Luhmann, N. (2001). *Soziale Systeme* (11. Aufl., herausgegeben von Dirk Baecker). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2008). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Manitius, V., Müthing, K., van Holt, N., & Berkemeyer, N. (2009). Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 49-63). Münster: Waxmann Verlag.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151-168). Münster: Waxmann Verlag.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Meentzen, U., & Stadler, M. (2010). Wie Lehrkräfte bei der Reflexion über ihren Unterricht unterstützt werden können. Das Fachgruppenportfolio im Programm SINUS-Transfer. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 161-193). Münster: Waxmann Verlag.
- Merten, K. (1983). *Inhaltsanalyse. Einführung in die Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), 5-26.
- Muijs, D. (2008). Widening opportunities? A case study of school-to-school collaboration in a rural district. *Improving Schools*, 11(1), 61-73.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauch F., Kreis, I., & Zehetmeier, S. (2007). Unterstützung durch Begleitung und Vernetzung. Ergebnisse nach vier Jahren Betreuungsarbeit. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik* (S. 253-268). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Reyes, P., & Philipps, C. J. (2002). *The Houston Annenberg Challenge Research and Evaluation Study. Year Two Evaluation Report, Transforming Public Schools*. Austin, Texas: The University of Texas.
- Riley, K., & Jordan, J. (2004). „It makes sense to me“: Reforming classrooms from the bottom up: a case study in change. *Improving Schools*, 7(3), 227-242.
- Rolff, H.-G. (2005). Von der Schulentwicklung zum Qualitätsmanagement – Eine Gesamt-(Meta-)Evaluation der niedersächsischen Qualitätsnetzwerke. In Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Qualitätsnetzwerke. Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Abschlussbericht*, 2 (S. 77-85).
http://www.nibis.de/nli1/quali/quin_net/06materialien/broschueren/bericht_2.pdf
 [16.06.2008].
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10, S. 295-326). Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schuster, A. (2008). *Ich schreibe. Also lerne ich*. Dissertation. Regensburg: Roderer Verlag.
- Sieland, B., & Rahm, T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 249-259). Münster: Waxmann Verlag.
- Slatter, W., & France, B. (2010). The teacher – Community of practice – Student interaction in the New Zealand technology classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, doi: 10.1007/s10798-009-9111-y.
- Sydow, J., Duschek, S., Möllering, G., & Rometsch, M. (2003). *Kompetenzentwicklung in Netzwerken*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 255-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 549-558.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163-166.
- Thessin, R. A., & Starr, J. P. (2011). Supporting the Growth of Effective Professional learning Communities Districtwide. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 48-54.
- Timperley, H., & Earl, L. (2011). *Professional Learning. ICSEI paper*. In *State of the Art – Teacher Effectiveness and Professional Learning. ICSEI paper*. http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_B.pdf [15.01.2011].
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz – eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 16, S. 203-234). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 71-105.
- Wade, R. (1985). What makes a difference in inservice teacher education: A meta analysis of research. *Educational Leadership*, 42(4), 48-54.
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching*. Portsmouth: Heinemann Verlag.
- Wilkens, U., Keller, H., & Schmette, M. (2006). Wirkungsbeziehungen zwischen Ebenen individueller und kollektiver Kompetenz. Theoriezugänge und Modellbildung. In G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.), *Managementforschung Bd. 16: Management von Kompetenz* (S. 121-161). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform (summary). *Educational Policy*, 17(4), 399-430.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder R. (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Anschrift der Autor(inn)en

Dr. Nils Berkemeyer, Technische Universität Dortmund, Institut für
Schulentwicklungsforschung Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: berkemeyer@ifs.tu-dortmund.de

Dipl.-Päd. Hanna Järvinen, Technische Universität Dortmund, Institut für
Schulentwicklungsforschung Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jaervinen@ifs.tu-dortmund.de

Johanna Otto, M.A., Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: otto@ifs.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund, Institut für
Schulentwicklungsforschung Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: officebos@ifs.tu-dortmund.de

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung

1. Ziel des Beitrags, Begriffsklärung und Überblick

Der vorliegende Beitrag will gemeinsame, aber auch unterschiedliche Themen bezüglich Fortbildung in den verschiedenen pädagogischen Berufen deutlich machen. Er ist damit in der vergleichenden pädagogischen Professionsforschung verankert, da es sinnvoll ist, die unterschiedlichen pädagogischen Professionalisierungsdiskurse zu verzahnen (vgl. auch Thole, 2010). Bei der Betrachtung der pädagogischen Felder und der Rekonstruktion eines (pädagogisch-)professionellen Handlungsmodus kann man zum einen das Besondere des jeweiligen pädagogischen Feldes differenziert darstellen und zum anderen das Gemeinsame pädagogischer Praxis suchen (vgl. Dewe, 1998). Im Folgenden soll Fortbildung für die pädagogisch Tätigen in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung im Fokus stehen, dabei ist die Datenlage nicht in allen Bereichen gleich ausführlich.¹ Der Vergleich zeigt – bei unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – ähnliche, aber unterschiedlich akzentuierte, zentrale Themen auf und kann Aspekte, Entwicklungen und Forschungsergebnisse in einzelnen pädagogischen Bereichen aufzeigen, die für die anderen relevant sein können. Im Beitrag steht das formal organisierte Lernen im Vordergrund, gleichwohl kommt dem informellen Lernen eine wichtige Bedeutung zu. Man kann davon ausgehen, dass beispielsweise bei den in der Weiterbildung Tätigen Selbststudienmaterialien und Ratgeberliteratur auf eine größere Resonanz als formal organisierte Fortbildungen stoßen (vgl. Schrader, 2010a). Das informelle Lernen spielt auch eine wichtige Rolle bei der Frage, wie Arbeitsplätze so lernförderlich gestaltet werden können, dass sie die Entwicklung von Kompetenzen fördern können (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2004).

Begrifflich wird im Beitrag „Fortbildung“ statt „Weiterbildung“ benutzt, um deutlich zu machen, dass es um die berufliche Fortbildung der pädagogisch Tätigen geht und nicht um ihre allgemeine Weiterbildungsbeteiligung. Im frühpädagogischen Bereich und in der Weiterbildung werden beide Begriffe benutzt. Im schulischen Bereich wird strikter zwischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung unterschieden. Lehrerfortbildung meint die Aktualisierung der einmal erworbenen Lehrbefähigung, Lehrerweiterbildung bezieht sich auf die nachträgliche Erweiterung der erworbenen Qualifikationen,

¹ Es gibt wenige empirische Erkenntnisse zu Fortbildung für sozialpädagogisch Berufstätige und im Speziellen für Kinder- und JugendarbeiterInnen (vgl. Thole, 2005b).

z.B. auf die Lehrbefähigung in einem weiteren Fach oder auf eine Zusatzqualifikation (vgl. Kolbeck, 1991).

Der Beitrag beginnt mit einem Überblick über Begründungen für Fortbildung (Punkt 2), erläutert den strukturellen Rahmen von Fortbildung für pädagogisch Tätige (Punkt 3) und geht dann auf die Angebotsseite (Punkt 4) und die Nachfrageseite (Punkt 5) ein. Abschließend wird die Wirksamkeit von Fortbildungen diskutiert (Punkt 6) und ein Ausblick auf mögliche Implikationen für Praxis und Forschung gegeben (Punkt 7).

2. Begründungen für Fortbildung

Berufs-/praxisbegleitendes Lernen der pädagogisch Tätigen ist notwendig, da Kenntnisse aus der grundständigen Ausbildung veraltet sein können und daher ergänzt und aktualisiert werden müssen (vgl. Kolbeck, 1991). „Berufs“langes Lernen kann auch dazu dienen, eine stärkere Spezialisierung vorzunehmen sowie Burn-out zu verhindern (vgl. Thole, 2005b). Zweckbestimmungen lebenslangen wie berufsbegleitenden Lernens sind damit, erreichte Qualifikationen kumulativ weiterzuführen, Versäumtes nachzuholen sowie Überholtes zu ersetzen (vgl. Heid, 2000). Eine weitere Zielsetzung von beruflicher Fortbildung kann auch die Flankierung der Umsetzung von Bildungsreformen sein (vgl. OECD, 2006) (s.a. Punkt 2.2). Auch Umstrukturierungen in der grundständigen Ausbildung und damit Veränderungen im Qualifikationsgefüge – wie z.B. aktuell im frühpädagogischen Bereich – machen Fortbildung der bereits berufstätigen Fachkräfte erforderlich, da die Ausbildungsreform erst in mehreren Jahren greifen wird (vgl. Rabe-Kleberg, 2008).

Die Ausformung beruflicher Expertise ist ein mehrjähriger Prozess (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010) und nicht mit der grundständigen Ausbildung abgeschlossen. Ein Studium ist kein Garant für eine qualifizierte berufliche Karriere, „wissenschaftliche und alltagspraktische Wissensbestände [sind] nur situations- und fallbezogen zu stimulieren und zu überdenken (...). Der eigentliche Professionalisierungsprozess kann erst in der beruflichen Praxis gelingen“ (Thole, 2005a, S. 210).

Fortbildung für pädagogisch Tätige lässt sich insbesondere aus zwei verschiedenen Perspektiven begründen: professionstheoretische Begründungen sowie Begründungsmuster aufgrund von gestiegenen Anforderungen. Dabei gibt es inhaltliche Verknüpfungen der beiden Perspektiven, wenn sich beispielsweise in veränderten Herausforderungen – auf die mit Fortbildung reagiert werden kann – Widerspruchskonstellationen spiegeln, in denen die professionellen Antinomien spezifisch konturiert werden.

2.1 Professionstheoretische Begründungen

Es lassen sich zwei Perspektiven von Professionstheorien unterscheiden (vgl. Schmidt, 2008). Dies sind zum einen Konzepte, die auf dem strukturfunktionalistischen Paradigma beruhen und aufgrund von gesamtgesellschaftlich zentralen Funktionen auf ge-

meinsame (ideal)typische Merkmale einer Profession schließen. Zum anderen gibt es Ansätze, die das Handeln der Professionellen als durch strukturelle Zwänge charakterisierte Interaktionskomplexe begreifen und die innere Logik professionellen Handelns untersuchen.

Unter einem merkmalsorientierten professionstheoretischen Blick kann kontinuierliche Fortbildung neben anderen Charakteristika als ein Professionsmerkmal gesehen werden (vgl. Dobischat, Fischell & Rosendahl, 2010, S. 165) und ihre Förderung den Prozess der Professionalisierung begleiten (vgl. Nittel, 2000). Dabei zeigt sich pädagogische Professionalität nur eingeschränkt in formalen Qualifikationszertifikaten (vgl. Thole, 2010). Zertifikate allein lassen nicht auf professionelles Handeln rückschließen. Um einen Beruf als Profession auszuweisen, ist eine spezialisierte und theoretisch fundierte wissenschaftliche Ausbildung notwendig (vgl. Combe & Helsper, 1996), die mit einer gewissen Exklusivität des Wissens einhergeht (vgl. Helsper, 2007; Goode, 1972). Der Status des Professionellen ist durch kontinuierliche Kompetenzentwicklung und systematische Fortbildung aufrechtzuerhalten, um das exklusive Wissen auf aktuellem Stand halten zu können.

Auch über die zweite professionstheoretische Perspektive lassen sich Fortbildungen als notwendig begründen. So erfordert die Struktur professionellen Handelns ein reflektiertes Handeln in Antinomien und Widerspruchskonstellationen (vgl. Helsper, 2002). Der Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen sollte zwar Teil der grundständigen Ausbildung sein, er erfährt jedoch während der Berufstätigkeit eine neue Aktualität, Dringlichkeit und Konkretisierung, die Fortbildung sinnvoll erscheinen lässt. Fortbildungen sollten es ermöglichen, Einstellungen, Werthaltungen und Wissen (als kriterienorientierte Sichtweise) zu entwickeln, mit denen es möglich ist in der Berufspraxis mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen umzugehen (strukturelle Logik professionellen Handelns).

Kernthema der Professionalisierungsdiskurse ist auch das Problem des Transfers von wissenschaftlichem in praxisbezogenes Wissen (vgl. Thole & Pothmann, 2008). Nach Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) ist professionelles Wissen „als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungsdruck unterliegt“ (S. 81) zu sehen. Dies verweist auf die Antinomie von Entscheidung und Begründung (vgl. Helsper, 2002). Transfer- und Transformationsprozesse von Wissensbeständen in die Praxis sollen durch Fortbildungen gefördert werden, gleichzeitig bleibt jedoch offen, ob diese Professionalisierungsbemühungen tatsächlich die gewünschten Wirkungen entfalten (vgl. Thole & Pothmann, 2008) (s.a. Punkt 6).

Differenztheoretisch lassen sich die Begriffe Professionalität (Handlungsebene), Profession (Strukturebene) und Professionalisierung (Prozessebene) unterscheiden (vgl. Nittel, 2000). Dies macht deutlich, dass die Begriffe zwar zusammenhängen, jedoch auch getrennt zu analysieren sind. Professionalität wird als „gekonnte Beruflichkeit“, als „Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit“ beschrieben (Nittel, 2000, S. 15). Nittel (2005) spricht in diesem Zusammenhang von der „individuellen Professionalisie-

rung“ (S. 71) als Entwicklung von pädagogischer Professionalität und grenzt diese von kollektiven Denkansätzen zur Verberuflichung ab. Fortbildung der pädagogisch Tätigen zielt auf die Förderung von Professionalität und kann Teil von Professionalisierungsbestrebungen sein (s.o.). Damit lässt sich Professionalisierung als zweidimensionaler Prozess beschreiben: zum einen geht es um die Befähigung der pädagogischen Akteure zu professionellem Handeln, zum anderen um die Gestaltung der Rahmenbedingungen, damit professionelles Handeln möglich ist (vgl. Ziep, 1990). Dies lässt sich mit der Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen verknüpfen.

In den letzten Jahren liegt der Schwerpunkt auf Fragen der Professionalität: „it is much more important that adult educators be professional than it is that the occupation should be regarded as a profession“ (Jarvis, 2006, S. 297). Dabei wird Professionalität seit den 1990er Jahren verstärkt im Kontext von Qualität diskutiert (vgl. Gieseke, 1997).

2.2 *Veränderte Anforderungen*

International (vgl. Alpine, 2008) und national stellt die Förderung der Qualität von Bildung ein wichtiges Ziel dar, dazu gehört die Fortbildung des pädagogischen Personals: es geht um die Förderung des lebenslangen Lernens der AdressatInnen und die Vernetzung der „lifelong learning workforce“ (vgl. Schuller & Watson, 2009). Die Qualifikation der pädagogisch Tätigen prägt die Qualität des Angebots (vgl. Kraft, Seitter & Kollwe, 2009; Harteis & Prenzel, 1998), auch aus Sicht der AdressatInnen und Teilnehmenden (vgl. von Hippel, Reich & Tippelt, 2008).

Durch knappere öffentliche Mittel und die Zunahme international vergleichender Bildungsberichterstattung werden die Erwartungen an Effektivität und Effizienz der Bildungsbereiche größer, damit steigen auch die Anforderungen an die Qualifikation der pädagogisch Tätigen. Die Fortbildung des pädagogischen Personals wird als Erfolgsfaktor gesehen. Bei PISA erfolgreiche Länder zeichnen sich im Schulbereich u.a. dadurch aus, dass Fortbildung selbstverständlich und kontinuierlich erfolgt, z.T. in den Ferien, Voraussetzung für Aufstieg und Gehaltsverbesserungen ist und verknüpft wird mit Mentoringprogrammen für JunglehrerInnen sowie Weiterbildungen des Leitungspersonals (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003). Dezentrale Finanzierungsmodelle und eine damit einhergehende größere Autonomie der einzelnen Bildungsinstitution stellen erhöhte Anforderungen an das Leitungspersonal (vgl. von Hippel, 2010).

SchulleiterInnen sind oftmals nicht für die größere Verantwortung und Managementanforderungen qualifiziert, sondern müssen in Fortbildungen darauf erst vorbereitet werden (vgl. Dohmen, 2005). Während in den 1990er Jahren Lehrer-Fortbildung unter didaktischen und organisatorischen Aspekten diskutiert wurde, stehen in den darauf folgenden Jahren Themen wie Schulautonomie, Qualitätsevaluation und Bildungsstandards im Fokus (vgl. Altrichter, 2010). Lehrer-Fortbildung wird dabei weniger „als Hilfe zu einer allgemeinen Höherqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und als Instanz des Teacher Empowerments, sondern als „intermediäres Unterstützungssystem“

für die angezielten Veränderungen der Systemsteuerung gefordert“ (Altrichter, 2010, S. 26). Die Professionalität der LehrerInnen gewann durch Gutachten zur Lehrerbildung und die PISA-Studien an Bedeutung (vgl. Hildebrandt, 2008), die auf die veränderten Anforderungen an LehrerInnen (z.B. Umgang mit sozialer, kultureller, sprachlicher Heterogenität; Rechenschaftslegung) verweisen (vgl. OECD, 2006).

Im frühpädagogischen Bereich sind die Erwartungen an die pädagogischen und organisationsbezogenen Aufgaben, u.a. durch die veränderten Lebenswelten der Kinder und die Stärkung des Bildungsauftrags, gestiegen (vgl. Oberhuemer, 2009b) und stellen neue Anforderungen an die Aus- und Fortbildung (vgl. Stockfisch, Stricker & Meyer, 2008). Insgesamt wird in diesem Bereich davon ausgegangen, dass die Anforderungen in Zukunft noch steigen werden (vgl. Speth, 2010, S. 128; vgl. auch den Beitrag von Becker-Stoll & Wildgruber in diesem Band).

In der Weiterbildung (vor allem der öffentlich mitfinanzierten) sehen sich die pädagogischen Akteure insbesondere vor der Herausforderung, bei knappen öffentlichen Zuschüssen weiterhin mehr, benachteiligte und heterogene Zielgruppen zu erreichen. Diese Herausforderungen spiegeln sich in ihren Fortbildungsinteressen zur Zielgruppenerreichung, Drittmittelakquise und Projektmanagement (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in allen drei hier ausgewählten pädagogischen Bereichen Professionalität und Qualität integriert diskutiert werden und die Anforderungen an Effektivität und Effizienz steigen.

3. Struktureller Rahmen

Im Folgenden wird auf das Recht auf und die Pflicht zur Fortbildung, auf den Bezug von Aus- und Fortbildung sowie auf das Thema der Durchlässigkeit eingegangen.

3.1 *Recht und Pflicht zur Fortbildung*

In allen pädagogischen Bereichen wird kontrovers über das Recht auf und die Pflicht zur Fortbildung diskutiert. Ein Recht auf Fortbildung ist bereichsbezogen, regional und organisationsintern unterschiedlich geregelt, es kann sich auf zeitliche und finanzielle Ressourcen beziehen, z.B. auf den Anspruch auf Bildungsurlaub oder Fortbildung während der Arbeitszeit (vgl. OECD, 2006).

Bislang sind im frühpädagogischen Bereich Fortbildungen nicht verpflichtend. Es gibt nur für Teilbereiche oder bezogen auf einzelne Aufgabenfelder Verordnungen, z.B. in der Sprachförderung oder zur Umsetzung der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder, die mehr oder weniger verbindlich Fortbildungsinhalte festlegen.

Eine Verpflichtung zur Lehrerfortbildung gibt es in einigen Bundesländern, meist ist es jedoch eine Soll-Vorschrift. International zeigt sich bei der Lehrerfortbildung ein heterogenes Bild in Bezug auf eine Teilnahmepflicht (vgl. OECD, 2006).

In der Weiterbildung werden spezifische Qualifikationen/Fortbildungen in bestimmten Bereichen, wie z.B. Gesundheitskurse mit Erstattung durch die Krankenkassen und Integrationskurse, vorausgesetzt.

3.2 *Bezug von Aus- und Fortbildung*

In allen pädagogischen Berufen wird gefordert, in der grundständigen Ausbildung die Basis für berufsbegleitendes Weiterlernen zu legen sowie Aus- und Fortbildung stärker aufeinander zu beziehen und als ein Ganzes zu sehen.

Für den frühpädagogischen und schulischen Bereich existieren Qualitätsstandards und Kompetenzbeschreibungen, wohingegen in der Weiterbildung prinzipiell jeder tätig sein kann. Der Zugang zur Tätigkeit in einer Schule ist am stärksten staatlich durch ein Hochschulstudium geregelt. Die Heterogenität der Zugangswege ist im frühpädagogischen Bereich und der Weiterbildung deutlich größer. Dabei bezieht sich im frühpädagogischen Bereich die Heterogenität insbesondere auf die Art der Abschlüsse in einem pädagogischen Beruf (zwei Drittel des Personals in Kindertageseinrichtungen machen die an Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen aus, zweitgrößte Gruppe sind mit ca. 16% die geringer qualifizierten KinderpflegerInnen, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008), in der Weiterbildung kommen dazu noch eine fachliche Heterogenität der Abschlüsse sowie unterschiedliche Rollenprofile (u.a. planend-disponierende Mitarbeiter und lehrende, meist freie Mitarbeiter).

Im frühpädagogischen Bereich wird diskutiert, wie die Fülle unterschiedlicher Fortbildungsangebote stärker vernetzt werden kann. In diesem Bereich spielen Fragen der Anerkennung von Fortbildungsbesuchen für eine Hochschulzugangsberechtigung eine große Rolle. Ebenso wird diskutiert, wie bislang niedriger Qualifizierte durch Fortbildung nachqualifiziert werden können. Durch den Bologna-Prozess entstehen insbesondere in diesem Feld neue grundständige BA-Studiengänge, insgesamt aber auch durch weiterbildende Master allgemein neue Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige.

In der Lehrerbildung wird gefordert, die einzelnen Phasen von der ersten (universitäre Ausbildung), über die zweite (Vorbereitungsdienst) bis zur dritten (Fort- und Weiterbildung) stärker zu verknüpfen (vgl. Kolbeck, 1991). So sind für die zweite und dritte Phase bislang meistens unterschiedliche Institutionen zuständig (vgl. Kolbeck, 1991). Die Lehrerentwicklung sollte als Kontinuum betrachtet werden, um ein kohärentes Aus- und Weiterbildungssystem zu etablieren (vgl. OECD, 2006), es sollte ein phasenübergreifendes Gesamtkonzept bestehen (vgl. Müller et al., 2010).

Besondere Ausbildungswege weisen Quer- und Seiteneinsteiger in den Schuldienst auf. In den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), in denen z.T. Lehrermangel besteht, werden Hochschulabsolventen aus diesen Bereichen berufsbegleitend in den Studienseminaren in Pädagogik und Didaktik nachqualifiziert.

In der Weiterbildung gibt es zwar unterschiedliche Kompetenzprofile, jedoch keine verbindlichen Kompetenzbeschreibungen, so dass auch die Entwicklung von Kompetenzen empirisch schwer zu erfassen ist (vgl. Schrader, 2010a). Beim Weiterbildungsperso-

nal wird weniger die Abstimmung von Aus- und Fortbildung diskutiert, sondern vor allem eine (Nach-)Qualifizierung im pädagogisch-didaktischen Bereich. Mehr und mehr rücken jedoch auch die jeweiligen fachlichen Fortbildungen ins Blickfeld. Der Entwurf eines Referenzmodells für Fortbildung der WeiterbildnerInnen (vgl. Kraft et al., 2009) zielt damit auch vor allem auf diejenigen, die keinen einschlägigen (erwachsenen-)pädagogischen Studiengang absolviert haben. Es sieht als obligatorische Mindestanforderung ein Grundzertifikat an (das auch über die Anerkennung formal und informell erworbener Kompetenzen erworben werden kann), sowie kontinuierliche Fortbildungszertifikate, die individuelle Schwerpunktsetzungen erlauben. Die unterschiedlichen Zertifikatsstufen sollten an Gehaltsstufen gekoppelt sein und damit Anreize für Fortbildung geben. Gleichzeitig sind die Stufen anschlussfähig für den europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen. Die Umsetzung in die Praxis steht aufgrund verschiedener Fragen (Entgeltstaffelung? trägerübergreifender Konsens? Anerkennungsstelle?) jedoch noch aus.

3.3 *Durchlässigkeit*

Im frühpädagogischen Bereich und in der Weiterbildung – zwei Bereiche, die im Vergleich zur Schule durch eine deutlich höhere Heterogenität der vorhandenen Abschlüsse geprägt sind (s.o.) – wird das Thema Durchlässigkeit im Kontext von Fortbildungen – angeregt durch den Bologna-Prozess sowie den europäischen/nationalen Qualifikationsrahmen – diskutiert.

Man kann verschiedene Formen der Durchlässigkeit unterscheiden. Vertikale Durchlässigkeit bezieht sich auf die Möglichkeit der Anrechnung von Leistungen zwischen Bildungsebenen (z.B. zwischen Ausbildung und Studium und umgekehrt), horizontale meint die Anrechnung von Leistungen zwischen Institutionen derselben Ebene (z.B. zwischen verschiedenen Hochschulen). Eine individuelle Durchlässigkeit ist dann gegeben, wenn formal oder informell erworbene Kompetenzen beispielsweise in Portfolio-Verfahren angerechnet werden (vgl. Henschel & Eylert, 2008). Für Erzieherinnen und Erzieher, aber auch für WeiterbildnerInnen mit einem Berufsabschluss, bedeutet Durchlässigkeit insbesondere die Möglichkeit über die Anrechnung von Kompetenzen und über Fortbildungen die (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten.

Die frühpädagogischen Fortbildungen sind in Deutschland meist nicht aufstiegsrelevant, in anderen europäischen Ländern gibt es Modelle der Verknüpfung von Fortbildung mit Aufstieg und Gehaltserhöhungen (vgl. Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010, S. 498). Es gibt in diesem Bereich wenig Qualitätsstandards für Fortbildungen (vgl. von Hippel & Grimm, 2010). Das WIFF-Projekt (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, www.weiterbildungsinitiative.de) hat daher zum Ziel, die Vernetzung und Modularisierung sowie die Qualitätsentwicklung der Aus- und Fortbildung zu untersuchen und zu unterstützen. Ebenso wie in der Frühpädagogik ist auch in der Weiterbildung die Wertigkeit der unterschiedlichen Zertifikate, Bescheinigungen und Abschlüsse nicht transparent und bislang nicht in einen Qualifikationsrahmen eingebunden (vgl. Kraft et al., 2009).

Zusammenfassend wird in allen drei pädagogischen Bereichen eine stärkere Einbettung von Aus- und Fortbildung in ein Rahmenkonzept gefordert sowie damit verbunden eine größere Transparenz der Angebote. Wenn die Fortbildungsangebote in einem Rahmenkonzept verortet werden könnten, würde dies die Transparenz fördern. In Datenbanken für Fortbildungsangebote könnten dann beispielsweise auch nur diejenigen Angebote aufgenommen werden, die gewisse Qualitätskriterien erfüllen (im Moment können die Anbieter meist ohne Qualitätskontrolle ihre Angebote einstellen). Flankierend könnte Fortbildungsberatung angeboten werden.

4. Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige

Die Angebotsseite zu betrachten, heißt Anbieter, Themen, Formate und angesprochene Zielgruppen zu analysieren. Mit Programmanalysen (vgl. Nolda, 2010) können Anbieter und ihre Fortbildungsprogramme untersucht werden, um Themen(entwicklungen), -trends, -lücken, Formate und anvisierte Zielgruppen nachzuzeichnen. Dies wird jedoch bislang kaum systematisch verfolgt. Hier könnten verstärkt Datenbanken, die Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige listen, ausgewertet werden (so z.B. die trägerübergreifende Fortbildungsdatenbank für frühpädagogische Fachkräfte des Staatsinstitut für Frühpädagogik; Suchmaschine für Lehrerfortbildung in NRW; QUALIDAT für WeiterbildnerInnen).

4.1 Anbieter für Fortbildung, Themen und Zielgruppen

Für alle drei Bereiche ist eine wachsende Heterogenität der Anbieter festzustellen. So ist das intransparente System von Fortbildung für frühpädagogische Fachkräfte durch das Vorhandensein verschiedener Anbieter geprägt (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 187). Zu den Anbietern zählen insbesondere staatliche, kirchliche und private Anbieter sowie freie Trainer.

Im Schulbereich bieten staatliche Institute für Lehrerfortbildung, den Hochschulen angegliederte Institute, Institute der Kirchen, Stiftungen und größeren Städte Fortbildungen an (vgl. Kolbeck, 1991), mittlerweile auch verstärkt private Institutionen (vgl. Altrichter, 2010). International wie auch in Deutschland verändert sich die Lehrerfortbildung von einem angebots- zu einem nachfrageorientierten Modell, was zur Entwicklung eines deregulierten Marktes führt (vgl. OECD, 2006) und zu einem größeren finanziellen Eigenanteil der LehrerInnen (vgl. Hildebrandt, 2008).

In der Weiterbildung sind insbesondere die Volkshochschulen und Volkshochschulverbände, kirchliche, gewerkschaftliche und private Institutionen sowie wirtschaftsnahe Einrichtungen und Verbände (IHK, Bildungswerke der Wirtschaft) Fortbildungsanbieter (vgl. Kraft et al., 2009, S. 43). Die Anbieter- und Angebotsstruktur ist heterogen, was die Orientierung für die Adressaten schwierig macht. Gleichzeitig sind die Angebote eines Anbieters jedoch meist klar strukturiert (ebd.). Es gibt kaum trägerübergreifende,

sondern hauptsächlich trägerspezifische Fortbildungskonzepte (z.B. bei den Volkshochschulen, kirchlichen Einrichtungen sowie Train-the-trainer-Konzepte im beruflich-betrieblichen Bereich) (vgl. Schrader, 2010a).

Darüber hinaus gibt es innerhalb der EU-Bildungsprogramme geförderte Fortbildungen im europäischen Ausland (Comenius im Schulbereich, Grundtvig für die allgemeine Erwachsenenbildung) (vgl. Hascher & Weyringer, 2010).

Fortbildungsangebote für pädagogisch Tätige umfassen pädagogisch-didaktische Themen, bei den lehrenden Berufen auch Fachdidaktik und die jeweiligen fachlichen Inhalte. Darüber hinaus gewinnen Angebote zum Management (vgl. Punkt 2.2), zu Organisations- und Beratungswissen und zu Sozialkompetenzen an Bedeutung. Programmanalysen, die detaillierte Auskunft über die Themenstrukturen in den einzelnen Bereichen geben könnten, fehlen bislang. Wichtige Themen in der frühpädagogischen Fortbildung sind aktuell „Kinder unter 3“ und „Altersmischung“ (vgl. Klein, 2010).² Die Themen der Lehrerfortbildung sind breit gestreut. In der Weiterbildung richten sich die meisten Fortbildungsangebote an das lehrende Personal, für die planend-disponierenden Mitarbeiter gibt es verschiedene Selbststudienmaterialien (vgl. Schrader, 2010a), sie verfügen auch eher über einen pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Hochschulabschluss als DozentInnen. Die meisten Fortbildungsangebote für WeiterbildnerInnen (insbesondere DozentInnen) finden sich in den Bereichen Fremdsprachendidaktik, Gesundheitsbildung, Didaktik/Methodik, Kommunikation und kulturelle Bildungsarbeit (vgl. Kraft et al., 2009, S. 38). Dabei überwiegen allgemeindidaktische über fachdidaktischen und fachlichen Angeboten (außer im Fremdsprachenlernen) (vgl. Schrader, 2010a). Für das Personal in der allgemeinen Weiterbildung wird eine erziehungswissenschaftlich, didaktisch-methodische Kompetenzentwicklung angestrebt, in Fortbildungen für Trainer in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung finden sich mehr psychologische und therapienahe Themen. Die empirische Lehr-Lernforschung ist in den Angeboten kaum präsent. Der Fokus scheint darüber hinaus insofern auf Methodik und Didaktik zu liegen, dass Fragen „wie wird gelernt?“ und „wie wird dabei miteinander umgegangen?“ im Vordergrund stehen, weniger die Fragen nach den Inhalten und dem Transfer oder Ertrag des Gelernten. Dies zeigt sich auch an den für Fortbildungsangebote kaum vorhandenen Evaluationsergebnissen jenseits von Zufriedenheitsevaluationen (vgl. Schrader, 2010a) (vgl. Punkt 6).

Als Zielgruppen für Fortbildung kommen verstärkt Leitungskräfte in pädagogisch-sozialen Berufen in den Blick (vgl. Thiel, 1998), wie z.B. Schulleitungen (vgl. Hildebrandt, 2008). Auch im frühpädagogischen Bereich ist eine Zunahme von Angeboten für Führungskräfte und Managementpositionen zu verzeichnen, da auf ein gutes Management der frühkindlichen Institutionen ein stärkeres Augenmerk gelegt wird (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 498).

2 In der Fortbildung für in der sozialen Arbeit Tätige finden sich therapienahe Themen sowie zunehmend mehr Angebote zu sozialraumbezogenen, betriebswirtschaftlichen und evaluationsbezogenen Themen (vgl. Thole, 2005b).

4.2 *Reflektion als ein Ziel von Fortbildungsangeboten*

Ein übergeordnetes Ziel von Fortbildungsangeboten ist die Förderung von Reflektion. Möglichkeiten der Reflektion finden sich neben den (non-)formal organisierten Fortbildungen auch in Supervisionsangeboten, als eine begleitete Form der Reflektion und Beratung beruflicher Erfahrungen. Um vom professionellen Wissen zum Können und Handeln zu gelangen, sind Analyse und Reflektion notwendig. Wissenschaftliches Wissen ist für das Fallverstehen notwendig, muss aber ergänzt werden durch Erfahrungswissen und „hermeneutische Sensibilität“ (Kurtz, 1998, S. 110). Professionelle müssen Entscheidungen treffen, „womit der Weg vom Wissen zum Können als ein reflexiv korrespondierender Umgang von Erklären und Entscheiden durch Begründen beschrieben werden kann.“ (S. 112).

Fallbasierte Fortbildungskonzepte können konzeptionelles Wissen und berufliche Erfahrung verknüpfen, sie sollen eine professionelle Denkweise fördern und sowohl Theorieverwendung als auch Perspektivenübernahme ermöglichen (vgl. Schrader, 2010b). Es handelt sich um vom akuten Handlungsdruck entlastete Analysesituation (vgl. Goeze & Hartz, 2010). Videobasierte Interaktionsfälle aus der Erwachsenenbildung, angereichert um Hintergrundinformationen und theoretische Wissensbestände in einer Lernumgebung, sollen beispielsweise die Kompetenz der WeiterbildnerInnen fördern, Lehr-Lernsituationen zu diagnostizieren, um daraufhin begründet Entscheidungen über die Gestaltung der Lernprozesse treffen zu können (vgl. Schrader, 2010a).

In den verschiedenen pädagogischen Kontexten wird die Arbeit mit Fällen als adäquate Methode zur Förderung der Wahrnehmungs-, Deutungs-, Diagnose- und Reflektionskompetenz gesehen, jedoch noch nicht umfassend in Aus- und Fortbildung eingesetzt³ (vgl. Combe, 2001; zu einem Überblick über Implementierungen; Goeze & Hartz, 2010). Dabei stößt die Arbeit mit Fällen auf große Akzeptanz der pädagogisch Tätigen, da es ihrem Wunsch nach praxisbezogenen Fortbildungen nahe kommt und gleichzeitig hier wissenschaftliches Wissen zur Deutung und Interpretation eingebracht werden kann.

Reflektion ist damit aber auch zu einem „Tool“ für die individuelle Professionalisierung geworden, wird in Checklisten zusammengefasst und zum Gegenstand von Assessments und Evaluationen – womit sich die ursprüngliche Intention der Veränderung von Praxis auflöst (vgl. Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas, 2010). Reflektion gerät dann in Gefahr nur auf die individualisierende Reflektion (individuelle Handlungen und Haltungen) abzuheben und die strukturelle Reflektion (über Kontexte, Machtbeziehungen) zu vernachlässigen (vgl. Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas, 2010). Dies lässt sich mit dem Konzept von Antinomien und Widerspruchskonstellationen zusammendiskutieren: es genügt nicht, nur über die individuelle Gestaltung von professionellen Antinomien zu reflektieren, sondern es muss auch über ihre Einbettung in gesellschaftlich-strukturelle Widerspruchskonstellationen nachgedacht werden. Die Förderung des reflektierten Umgangs mit Antinomien lässt sich gut mit Fällen realisieren, da sich die

3 Ähnlich sieht es in der sozialpädagogischen Aus- und Fortbildung aus (vgl. Thole, 2005b).

Antinomien im Fall situativ entfalten, es keine Rezepte zum Handeln gibt und die Fallbearbeitung viele verschiedene Wege aufzeigt, wie man handeln kann. Dabei wird die Fallarbeit in der Literatur nur zum Teil aus den professionellen Antinomien heraus begründet (kein Bezug darauf z.B. in Schrader, 2010a).

5. Nachfrageseite: Fortbildungsverhalten

Das Fortbildungsverhalten zu untersuchen umfasst insbesondere die Analyse der Fortbildungsbeteiligung, von Fortbildungsbarrieren, -motiven und -interessen.

5.1 Bedingungsfaktoren für die Fortbildungsteilnahme

Das Fortbildungsverhalten wird von Aspekten der Mikroebene (individuelle und soziale Voraussetzungen), von der Mesoebene (institutionelle Voraussetzungen) und der Makroebene (gesellschaftliche Rahmenbedingungen) beeinflusst (vgl. Brüning, 2002).⁴ Es lassen sich strukturelle und individuelle Bedingungen unterscheiden, die die Nachfrage nach Fortbildung verpflichten und anregen sowie durch Ressourcen ermöglichen können (vgl. Krainer & Posch, 2010). *Strukturelle Voraussetzungen*, die eine Fortbildungsteilnahme veranlassen können, sind rechtliche Verpflichtungen, institutionsinterne Vereinbarungen und Kulturen/Selbstverständlichkeiten. So wird z.B. in der Weiterbildung in einigen Weiterbildungsgesetzen die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen vorausgesetzt, um öffentliche Zuschüsse zu erhalten. Diese setzen wiederum den Nachweis kontinuierlicher Personalentwicklung voraus. Oder die Gesetze enthalten bereits direkt Anforderungen an die Qualifikation(sentwicklung) des pädagogischen Personals. Einen großen Einfluss auf die Fortbildungsbereitschaft scheint auch die Fortbildungskultur der jeweiligen Einrichtung zu sein (z.B. Schulleitung und ihr motivierender, koordinierender und integrierender Einfluss auf das Weiterlernen der Kollegen vgl. Hildebrandt, 2008; Einfluss der Fachbereichsleiter für die Fortbildung von DozentInnen in der Erwachsenenbildung vgl. von Hippel & Tippelt, 2009).

Strukturelle Ressourcen können finanzielle und zeitliche Ressourcen sein, die zur Verfügung gestellt werden. Wenn sie nicht vorhanden sind, können dies Fortbildungsbarrieren sein. So nennen LehrerInnen als Fortbildungsbarrieren Überlastung, mangelnde Zeit (vgl. Hildebrandt, 2008), mangelnde Passung des Angebots, Überschneidung mit dem Stundenplan, familiäre Gründe, weniger finanzielle Gründe (vgl. Krainer & Posch, 2010). Die mangelnde Passung des Fortbildungsangebots unterstreicht die Wichtigkeit der Erhebung der Interessen der Adressaten. Strukturelle Barrieren in der Er-

4 Eine andere Differenzierung ist die in dispositionale (Einstellungen und Erfahrungen), situationale (bezogen auf die Lebens- und Arbeitssituation des Lernenden) und institutionelle (bezogen auf die Angebotsstruktur) Merkmale, die eine Fortbildungsteilnahme fördern oder behindern können (vgl. Cross, 1981).

wachsenenbildung liegen darin, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung häufig nicht in professionelle Gemeinschaften eingebunden sind, was eine kollegiale, fallbasierte Unterrichtsberatung erschwert (vgl. Schrader, 2010a). Als Barrieren für sie an Fortbildung teilzunehmen sind insbesondere mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen zu nennen, da die Fortbildungsteilnahme in Konkurrenz zur eigenen Kursleitertätigkeit steht (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009). ErzieherInnen sehen bei sich einen hohen Fortbildungsbedarf und zeichnen sich durch eine hohe Weiterbildungsbereitschaft aus (vgl. GEW, 2007; auch Klein, 2010). Die frühpädagogischen Fachkräfte fallen dadurch auf, dass sie oftmals selbst ihre Fortbildungen finanzieren und diese meist auch außerhalb der Arbeitszeit absolvieren (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 187) – also weniger strukturelle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Gleichzeitig wird bei Betrachtung des Fortbildungsverhaltens – ähnlich wie aus der Weiterbildungsbeteiligungsforschung bekannt (vgl. von Rosenblatt & Bilger, 2008) – deutlich, dass die niedrig qualifizierten frühpädagogischen Fachkräfte weniger Partizipationschancen haben (vgl. Oberhuemer et al., 2010, S. 497).

Individuelle Voraussetzungen, die zur Fortbildung anregen können, sind Werthaltungen und Motive in Bezug auf Fortbildung(en). Aus der Weiterbildungsforschung ist bekannt, dass Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen Regulative des Weiterbildungsverhaltens darstellen (vgl. Reich-Claassen, 2010) – dies in Bezug auf das Fortbildungsverhalten zu untersuchen stellt ein Desiderat dar. *Individuelle Ressourcen* können beispielsweise positive Fortbildungserfahrungen sein, durch die man zu mehr beruflicher Souveränität gelangt ist. D.h. sowohl strukturelle als auch individuelle Voraussetzungen sind für die Fortbildungsteilnahme relevant und müssen empirisch untersucht werden.

5.2 Vergleichende Ergebnisse zu Fortbildungsverhalten und -einstellungen

Im Schulbereich gibt es kaum Studien zu Bedingungsfaktoren der Fortbildungsteilnahme ebenso wenig zum Ausmaß der Fortbildungsteilnahme (vgl. Krainer & Posch, 2010). Auch im Elementarbereich und der Weiterbildung gibt es keine repräsentativen Daten hierzu.

Nach einer Auswertung der BiBB/BAuA⁵-Erwerbstätigen-Befragung (vgl. Iller, 2009) haben ca. 90% der ErzieherInnen und GymnasiallehrerInnen in den letzten zwei Jahren Kursen und Lehrgängen teilgenommen, 75% der WeiterbildnerInnen. Dafür ist bei den WeiterbildnerInnen Training on the Job (51%) stärker als bei GymnasiallehrerInnen (47%) und ErzieherInnen (39%) üblich.

Es gibt einige Studien zu Fortbildungsverhalten, -interessen, -motiven und -barrieren der pädagogisch Tätigen (vgl. zu Fortbildung von WeiterbildnerInnen Gieseke, 2007; von Hippel & Tippelt, 2010). In der vergleichenden pädagogischen Professions-

5 Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), repräsentative Erhebung bei in Deutschland lebenden, deutschsprachigen Erwachsenen im Erwerbsalter (2006)

forschung ist insbesondere das Projekt PAELL (Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens, 2009-2011, Leitung: Dieter Nittel & Rudolf Tippelt, siehe auch Beitrag in diesem Band) zu nennen. Aus den bereits vorliegenden quantitativen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass das Item „LLL ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam“ die höchste Zustimmung bei ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen erfährt, mithin bei den beiden Gruppen, die über den Lebenslauf betrachtet, das Lebenslange Lernen der AdressatInnen in gewisser Weise rahmen. ErzieherInnen und Grundschullehrkräfte fühlen sich auch am meisten verantwortlich für die Gestaltung des lebenslangen Lernens ihrer Adressaten. Bezogen auf ihre eigene Fortbildung sehen es ErzieherInnen, Realschul- und BerufsschullehrerInnen und WeiterbildnerInnen als notwendig an, sich fortzubilden, um im Beruf erfolgreich zu sein (höhere Zustimmung z.B. als GymnasiallehrerInnen zum Item „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“). Die Studie untermauert die Ergebnisse früherer Studien, die auf die hohe Fortbildungsbereitschaft der ErzieherInnen hinweisen. Auch hier sind es die ErzieherInnen, die eine hohe Fortbildungsbereitschaft aufweisen. Sie haben im Vergleich zu den anderen pädagogischen Berufsgruppen die höchsten Werte beim Item „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“.

Als Fortbildungs-Barrieren nennen ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen weniger häufig, dass berufliche Verpflichtungen keine Zeit für Weiterbildung lassen (deutlich höhere Zustimmung bei Grund-, Berufsschul- und GymnasiallehrerInnen).

ErzieherInnen und WeiterbildnerInnen haben ganz offensichtlich eher positive Erfahrungen mit Fortbildungen gemacht (die als individuelle Ressourcen gesehen werden können), so ist ihre Zustimmung zum Item „Früher besuchte Weiterbildungen haben mir zu wenig gebracht“ signifikant geringer als die Zustimmung von Lehrkräften der verschiedenen Schularten. Sie geben auch eher an (mit Grund- und HauptschullehrerInnen), durch Weiterbildung „nette Menschen kennen“ gelernt zu haben (weniger: Berufsschul- und GymnasiallehrerInnen), was die Wichtigkeit des kollegialen Austausch und einer konstruktiven Fortbildungsatmosphäre betont.

5.3 Adressaten- und Teilnehmerorientierung

Von Fortbildung erwarten die pädagogischen Fachkräfte oftmals hauptsächlich praxisbezogene Inhalte und handlungsorientierte Strategien. Wie auch theoriebezogene Lerninhalte – die für die Professionalisierung notwendig sind – integriert werden können, stellt hohe Anforderungen an die jeweiligen DozentInnen. Die Ansprüche an Fortbildungen sind gestiegen (TeilnehmerInnen sind lerngewohnt und u.U. hochschulsozialisiert) (vgl. Thiel, 1998).

In Hinblick auf die Förderung der Kompetenzentwicklung und Fortbildung des pädagogischen Personals ist es zentral, die Interessen der betroffenen Akteure zu berücksichtigen und sie vorher empirisch zu erheben. Für die praktische Umsetzung von Fortbildungsangeboten, die den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen, ist es ebenso unerlässlich, Motive und Barrieren der pädagogisch Tätigen zu beleuchten. Darü-

ber hinaus sollte an ihren Lernvoraussetzungen und Erfahrungen angeknüpft werden. Als Lernvoraussetzungen können die soziale und berufliche Lage der pädagogisch Tätigen sowie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen werden (vgl. Schrader, 2010a). Viele Fortbildungsprogramme – z.B. im frühpädagogischen Bereich – differenzieren jedoch nicht nach beruflicher Vorbildung oder vorhandenen Erfahrungen (vgl. Klein, 2010, S. 56). Aufgrund der Heterogenität der grundständigen Ausbildungen im Elementarbereich und in der Weiterbildung, ist es mithin eine Herausforderung für die Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte an heterogenen Ausbildungsprofilen anzusetzen. Für die Fortbildung der pädagogisch Tätigen könnten daher stärker als bisher die entsprechenden Ansätze aus der Erwachsenenbildungstheorie und -forschung (wie Teilnehmer- und Adressatenorientierung, Anschlusslernen, vgl. Tietgens, 1992) rezipiert werden.

6. Wirkungen von Fortbildung

Die empirische Untersuchung der Wirksamkeit von Fortbildung – der Transfer in den Berufsalltag – ist anspruchsvoll und komplex, da neben der Fortbildung auch Merkmale der Teilnehmenden und des beruflichen Umfelds eine Rolle spielen (vgl. Lipowsky, 2010). Im frühpädagogischen Bereich gibt es bislang keine umfassenden Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen. Die Lehrer- und Unterrichtsforschung zeigt, dass komplexe, nicht nur lineare unidirektionale Zusammenhänge zwischen „Lehrerwissen, Lehrerhandeln und dem Schulerfolg der Schüler/innen“ bestehen (Lipowsky, 2010, S. 52). Korrelationen zwischen Schülerleistungen und beruflicher Fortbildung sind nicht unbedingt ein Kausalzusammenhang (vgl. auch Kraler, 2008), insbesondere wenn es sich um freiwillige Fortbildung handelte. Motivierte LehrerInnen kümmern sich mehr um ihre berufliche Fortbildung und weisen zumeist auch bessere Schülerleistungen auf (vgl. OECD, 2006). Wirkungen von Fortbildung lassen sich auf den klassischen Evaluations Ebenen von Zufriedenheit, Lernerfolg (Kognitionen), Transfer (Handeln) und institutionellen Wirkungen untersuchen (vgl. Kirkpatrick, 2000) sowie zusätzlich an den Wirkungen auf die Personen, mit denen die pädagogischen Akteure arbeiten (also z.B. Kindergartenkinder, SchülerInnen, Erwachsene).

Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen sind optimistischer als diejenigen zur Grundausbildung von LehrerInnen (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010). LehrerInnen sind dann mit Fortbildungen zufrieden, wenn sie deutlich an die Praxis anschließen, Gelegenheit zum Austausch mit KollegInnen bieten und der/die Dozentin kompetent ist (vgl. Lipowsky, 2010). Beim Lernerfolg, u.a. der Erweiterung der Lehrerkognitionen, zeigen Studien, dass beispielsweise das fachdidaktische und fachliche Wissen im Fach Mathematik sehr relevant für den Schulerfolg der SchülerInnen ist (ebd.). In der Lehrerforschung wird zwar auf die Bedeutung verwiesen, an den Lernbedürfnissen der LehrerInnen anzuknüpfen – in der Erwachsenenbildung Adressaten- und Teilnehmerorientierung genannt (s.a. Punkt 5.3) – gleichzeitig wird aber auch betont, dass sich die „Lernbedürfnisse der Lehrer/innen (...) immer an der Förderung der Schüler/innen und nicht an ihren eigenen Vorlieben oder inhaltlichen Präferenzen zu orien-

tieren haben.“ (Lipowsky, 2010, S. 56). Vielleicht wird aus diesem Grund auch den Fortbildungsmotiven und -interessen der LehrerInnen geringere Forschungsbeachtung zuteil – hierzu gibt es wenige Studien (vgl. Krainer & Posch, 2010). Sie zeigen auf, dass Fortbildungen der Erfüllung subjektiver Bedürfnisse, der Stärkung individueller Bewältigungsstrategien und dem persönlichen Kompetenzzugewinn dienen – was zu einem Spannungsfeld führt, da diese subjektiven Motive normativ nicht im Fokus stehen, sondern auf die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht gezielt wird (vgl. Hascher & Weyringer, 2010). Studien zum Transfer konnten zeigen, dass Fortbildungen zu Veränderungen der Unterrichtspraxis führen und dass sie nachweisbare Effekte auf Schülerkompetenzen haben können (vgl. Krainer & Posch, 2010).

Als Ziele der Fortbildung von WeiterbildnerInnen wird die Förderung der Qualität der Angebote benannt und ihre Kompetenz wird als zentral für das Erreichen von Zielgruppen angesehen (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009). In der Weiterbildung gibt es deutlich weniger Studien zur Wirksamkeit von Fortbildung für WeiterbildnerInnen, aktuell untersuchen Digel, Schrader und Hartz (2010) die Wirkung von fallorientierter Fortbildung, sie konnten durch Fallarbeit die Verbesserung von Fallanalysen und der Diagnosekompetenz empirisch feststellen. Gänzlich unüblich und nicht diskutiert ist die Konfrontation der WeiterbildnerInnen mit den Lernerleistungen. Wobei in der Erwachsenenbildung dabei die Gefahr bestünde, die Wirkungen von Weiterbildungen nur auf Lernleistungen zu reduzieren. Spannend wäre jedoch die Förderung der Perspektivenübernahme (wie bei Schrader, 2010a) durch ein Kennenlernen der Perspektiven der Lerner auf die eigene Veranstaltung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Bezug auf Lernerfolg und Transfer wirksame Fortbildungen eher zeitintensiv sind, Reflektion und Handlungspraxis einschließen, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen fördern, mit Leistungsdaten von Schülern konfrontieren bzw. die Perspektivenübernahme fördern, Vernetzung und Austausch zwischen den Teilnehmenden ermöglichen sowie die Einbettung in den sozialen Kontext der Institutionen berücksichtigen (vgl. auch Krainer & Posch, 2010). Wirkungen können Fortbildungen dann am besten entfalten, wenn die beruflichen Fortbildungsmaßnahmen verbunden sind mit den Tätigkeiten der Teilnehmenden und mit den Zielsetzungen der Institution, in der sie arbeiten (vgl. OECD, 2006).

7. Ausblick: Mögliche Implikationen für Praxis und Forschung

Aus den oben vorgestellten Ergebnissen und Diskussionspunkten lassen sich mögliche Implikationen für Forschung und Praxis ableiten. Zur besseren Vernetzung und Förderung der Kooperation – mit dem Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens der Zielgruppen – könnten für einzelne übergreifende Themen auch gemeinsame Fortbildungen für verschiedene pädagogische Bereiche gestaltet werden, um das Gemeinsame und die Verschiedenheit deutlich zu machen⁶. Es kann angenommen werden, dass Kooperatio-

⁶ auch könnte mehr schultypenübergreifende Fortbildung angeboten werden (vgl. Krainer & Posch, 2010), bislang gibt es so gut wie keine bereichsübergreifenden Fortbildungen.

nen besser funktionieren, wenn die Vorstellungen über die anderen pädagogischen Akteure mit der Realität abgeglichen werden können (vgl. Projekt PAELL). Fortbildungen können so auch als „Kooperationsmedium“ (Thimm, 2008) fungieren, wenn zum Beispiel zur Ganztagsarbeit LehrerInnen, ErzieherInnen und MitarbeiterInnen der Jugendhilfe gemeinsam an Fortbildungen teilnehmen. Von verbesserten Kooperationsstrukturen und gemeinsam geplanten Angeboten kann wiederum die Zielgruppe (hier Kinder und Jugendliche) profitieren (vgl. Thimm, 2008).

Zur Förderung der Fortbildungsbereitschaft müsste über Anreize und die Bereitstellung von Ressourcen zur Förderung der kontinuierlichen beruflichen Entwicklung nachgedacht werden. Sowohl die Rahmenbedingungen (s.a. Fortbildungskultur) als auch die Rückbindung in die Institution können gestaltet werden. Herausforderung für die Praxis ist auch, den Transfer der Fortbildungsinhalte in den Berufsalltag zu unterstützen, z.B. durch Nachbegleitung, Austausch mit Kollegen, Förderung durch Vorgesetzte und Einbindung in die organisationalen Prozesse (vgl. Lipowsky, 2010). In allen pädagogischen Bereichen sollten Aus- und Fortbildung als zusammenhängende Qualifizierungsperspektiven gesehen werden. Gefordert werden Rahmenmodelle, die Kompetenzanforderungen/-profile enthalten, auch um verschiedene Fortbildungen auf einander abstimmen und bewerten zu können (vgl. OECD, 2006), und der Orientierung für die pädagogischen Akteure dienen können.

Von Praxis als auch Forschung stärker in den Blick genommen werden sollten die FortbildnerInnen selbst und ihre Kompetenzen. So verfügen die StudienleiterInnen in der Lehrerfortbildung oftmals nicht über didaktisch-methodische Kompetenzen im Umgang mit Erwachsenen (vgl. Kolbeck, 1991). Zwar wird der/die DozentIn als zentrales Qualitätskriterium immer wieder von AdressatInnen und Teilnehmenden benannt (vgl. von Hippel et al., 2008), es liegen jedoch kaum empirische Untersuchungen über ihre Wirkung auf Lernerfolg und Transfer vor (vgl. Lipowsky, 2010).

Als Forschungsdesiderate kann die Untersuchung des Fortbildungsverhaltens in allen pädagogischen Bereichen benannt werden. Es gibt kaum belastbare empirische Daten zur Fortbildungsbeteiligung. Spannend wäre hier auch der Vergleich zwischen den unterschiedlichen Bereichen. Darüber hinaus fehlen insbesondere im Elementar- und Schulbereich Untersuchungen zu den Motiven, Barrieren und Fortbildungsintressen der pädagogischen Akteure. In der Weiterbildung und im Elementarbereich sollte mehr Wirkungsforschung unternommen werden.

Literatur

- ALPINE (2008). *Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues*. Financed by the European Commission. Zoetermeer.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17-34). Münster: Waxmann Verlag.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). In BMBF (Hrsg.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: BMBF.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter. In Ders. (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I* (S. 137-152). Wiesbaden: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Hrsg.) (2010). *Beyond Reflective Practice. New approaches to professional lifelong learning*. London: Routledge.
- Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (S. 7-117). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Combe, A. (2001). Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangsdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19-32). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewe, B. (1998). Zur Relevanz professionstheoretischer Interpretationen betriebspädagogischen Handelns: Betriebliche Handlungsstrukturen und pädagogische Handlungsstrategien. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik* (S. 67-82). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992). *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Digel, S., Schrader, J., & Hartz, S. (2010). Akzeptanz und Wirkung mediengestützter Fallarbeit – Die Bedeutung von Vorwissen und Vorerfahrung von Lehrpersonen. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 233-262). Bielefeld: wbv.
- Dobischat, R., Fischell, M., & Rosendahl, A. (2010). Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In A. Bolder, G. Reutter, R. Klein & R. Epping (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 163-181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, D. (2005). *Per Capita Financing in Basic Education in Tajikistan*. Köln. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1129.pdf> [02.02.2009].
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2007). *Kita-Studie: „Wie geht's im Job?“*. Frankfurt: GEW.
- Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (S. 29-47). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Gieseke, W. (2005). Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. *Report*, 28(4), 37-46.
- Goeze, A., & Hartz, S. (2010). Lehrende lernen am Fall: Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 101-124). Bielefeld: wbv.
- Goode, W. J. (1972). Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 157-167). Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Harteis, C., & Prenzel, M. (1998). Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(4), 583-601.

- Hascher, T., & Weyringer, S. (2010). Lernen über die Ländergrenzen hinweg. Funktionen von COMENIUS-Projekten. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 407-421). Münster: Waxmann Verlag.
- Heid, H. (2000). Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Bd. V, S. 22-29). Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2007). Profession. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 576-577). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Henschel, A., & Eylert, A. (2008). „Durchlässigkeit und Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen – Neue Chancen für ErzieherInnen?“. In V. Brinkmann (Hrsg.), *Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft* (S. 105-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrandt, E. (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hippel, A. von (2010). Finanzierungsmodelle im Bildungsbereich in der internationalen Diskussion. *Bildung und Erziehung*, 63(4), 505-514.
- Hippel, A. von, & Grimm, R. (Hrsg.) (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.
- Hippel, A. von, & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hippel, A. von, Reich, J., & Tippelt, R. (2008). Dozenten sichern Qualität – teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 145-155.
- Iller, C. (2009). Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer. (Hrsg.), *Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung im September 2008 in Berlin* (S. 114-125). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jarvis, P. (2006). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice* (3. Aufl.). Abingdon: Routledge.
- Kirkpatrick, D. (2000). *Evaluating training programs – the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klein, U. (2010). *Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbeck, H. H. (1991). Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein. Rückblick und Perspektiven. In H. G. Homfeld (Hrsg.), *Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung* (S. 69-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kraft, S., Seitter, W., & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.
- Krainer, K., & Posch, P. (2010). Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 479-495). Münster: Waxmann Verlag.
- Kraler, C. (2008). Lehrerbildung. In T. Coelen & H. U. Otto (2008), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 765-775). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kurtz, T. (1998). Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik* (S. 105-122). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann Verlag.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? – Stand und Perspektive der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2005). Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. *Pädagogischer Blick*, 13(2), 69-79.
- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberhuemer, P. (2009a). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union, Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse*.
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831_bmfsfj_fachpersonal_eu27.pdf [30.06.2011].
- Oberhuemer, P. (2009b). Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern, Orientierung für die Weiterentwicklung des Professionsprofils in Deutschland? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 651-665.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 238-249). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formal-organisierter Erwachsenenbildung*. Münster: lit Verlag.
- Rosenblatt, B. von, & Bilger, F. (2008). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: *Be richtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: wbv.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2, S. 835-864). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrader, J. (2010a). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 25-70). Bielefeld: wbv.
- Schrader, J. (2010b). Mediengestützte Fallarbeit. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71-100). Bielefeld: wbv.
- Schuller, T., & Watson, D. (2009). *Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning. Summary*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (Niace).
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stockfisch, C., Stricker, M., & Meyer, A. (2008). *Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher.“* Düsseldorf.

- Thiel, H.-U. (1998). *Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Thimm, K. (2008). Personelle Kooperation und Fortbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 809-822). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W., & Pothmann, J. (2008). Diplom-Pädagogen und Sozialpädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 776-787). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2005a). Professionalisierung und Studium. In W. Thole, C. Wegener & E.-U. Küster (Hrsg.), *Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen* (S. 195-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2005b). „Wir können uns auch gar keine jugendarbeitsspezifische Ausbildung leisten ...“ Beobachtungen zum Feld der Fort- und Weiterbildung. In W. Thole, C. Wegener & E.-U. Küster (Hrsg.), *Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen* (S. 131-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206-222.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt Verlag.
- Ziep, K.-D. (1990). *Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen*. Weinheim: Dt. Studienverlag.

Anschrift der Autorin

PD Dr. Aiga von Hippel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, Raum 3436, 80802 München, Deutschland
E-Mail: vonHippel@lrz.uni-muenchen.de

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabge- schlossenen Diskussion

1. Einleitung

Die vorliegenden Beiträge dokumentieren in eindrucksvoller Weise die Weiterentwicklungen und Veränderungen in den unterschiedlichen Feldern pädagogischer Professionalität in den letzten Jahrzehnten. Dass damit neue theoretische Herausforderungen und empirische Neusondierungen verbunden sein müssen, versteht sich von selbst. Hier geben die Beiträge weiterführende Antworten und liefern Verweise, indem vorliegende tradierte Konzepte und Theorien der Professionalität und Professionalisierung auf den Prüfstand gestellt, neue Felder der pädagogischen Professionalisierung in den Blick genommen, die Veränderungen in den pädagogischen Feldern gesichtet und empirisch sondiert und die neuen Anforderungen und Ansprüche an die pädagogische Professionalität bilanziert und empirisch untersucht werden. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Beiträge systematisch gesichtet, verortet und in den Horizont übergreifender professionstheoretischer Perspektiven gerückt werden. Dabei stehen insbesondere die Vorschläge zur Neujustierung im Verhältnis des Professionsbegriffs und des Professionalitätskonzepts im Zentrum, während die Diagnosen zu grundlegenden Entwicklungen und Transformationen in den Bereichen pädagogischer Professionalität eher im Sinne pointierter Thesen behandelt werden.

2. Profession – Auslaufmodell oder strukturelles Erfordernis in Modernisierungsprozessen?

Nahezu übereinstimmend – zumindest bei jenen Beiträgen, die dies explizit zum Thema machen (vgl. etwa Lundgreen, Nittel, Terhart oder Seitter) – wird die Adaption des Pro-

fessionsbegriffs für die Felder pädagogischen Handelns kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger deutlich für einen Abschied vom Professionsbegriff plädiert. Er sei zu einem Allerweltsbegriff geworden, alles könne irgendwie professionell gehandhabt und realisiert werden. Zudem passe das – am Modell der freien Berufe, insbesondere des Arztes und Rechtsanwalts gewonnene – klassische Professionsmodell zum einen nicht so recht auf die pädagogischen Berufe und zum anderen seien selbst die klassischen Professionen in einem grundlegenden Umstrukturierungsprozess begriffen, so dass zu fragen sei, ob das Modell der „freien Berufe“ zunehmend nicht auch für diese selbst anachronistisch werde.

So bezweifeln Lundgreen und Terhart grundlegend, ob der Lehrberuf – der ja nie ein freier Beruf gewesen sei, sondern immer im Kontext staatlich formierter Schulorganisationen angesiedelt und damit historisch durch einen ganz eigenen Professionalisierungspfad gekennzeichnet sei (vgl. auch Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs, 1999) – überhaupt zur Bestimmung des Lehrberufes taue, da gemessen an dem Idealmodell der freien Berufe die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern immer nur als defizitär, abweichend oder semiprofessionell gefasst werden könne. Ähnliches gilt für die sozialpädagogischen oder sozialarbeiterischen Handlungsfelder (vgl. Thole & Polutta in diesem Band), die dann als semiprofessionell oder nicht professionalisierungsfähig erscheinen oder auch die Felder der Weiterbildung (vgl. Seitter, Nittel et al. und von Hippel in diesem Band), für die sowohl ein äußerst heterogenes Tätigkeitsprofil als auch sehr unterschiedliche Ausbildungs- und Qualifizierungsprofile der Anbieter kennzeichnend sind.

Diese – in einer ganzen Reihe der Beiträge – getroffenen Einschätzungen sind aber in eine umfassendere Diskussion eingebettet, in der es um die Frage geht, ob Professionen ein historisches Auslaufmodell sind oder geradezu ein strukturelles Erfordernis für moderne und sich reflexiv modernisierende Gesellschaften darstellen. Die Diagnose eines historischen „Absterbens“ der Professionen wird aus systemtheoretischer Perspektive von Stichweh vertreten (vgl. 1996, 2005a, b; vgl. auch Nittel in diesem Band). Gegenüber Parsons (1978) und Abott (1988), die ein professionelles System postulieren, weist Stichweh (1996) daraufhin, dass den Professionen kein Systemstatus zukomme, sondern dass einzelne professionelle Systeme bestehen, in denen die Systemleistungen, die Vermittlung zentraler Güter bzw. Wertbezüge und der systemische Wissenskorpus durch eine Leitprofession gegenüber dem „Publikum“ der individuellen Klienten repräsentiert wird, die – im Unterschied zu Systemen, die ein abstraktes Steuerungsmedium ausgebildet haben – in der Vermittlung auf konkreten Face-to-face-Interaktionen basieren, also eine „Prominenz der Interaktionsebene“ aufweisen (S. 64; 1992). Während die Professionen und die mit ihnen verbundenen Teilsysteme für den Übergang zur modernen Gesellschaft und damit den Wechsel von ständischen zu universalistischen Prinzipien eine zentrale Bedeutung besitzen, sieht Stichweh ihre zukünftige Relevanz schwinden (vgl. Stichweh, 2005a, b) und diagnostiziert das Ende des „monoprofessionellen Funktionssystems“. An dessen Stelle trete die „Organisation“ wobei parallel die massenmediale Kritik an Professionellen die Vertrauensgrundlage und Sonderstellung der Profession destruiere (vgl. auch Kurtz, 2004): „dies führt auf die Institutionalisierung von Evaluation und Rechnungsprüfung, von Qualitätskontrollen hinsichtlich erbrachter

professioneller Leistungen. (...) Insofern spricht einiges für die Vermutung, dass heute die Professionen ihr strukturbestimmendes Moment zunehmend verlieren“ (S. 41-42).

Eine mittlere Position nimmt Schütze ein, der sich gegenüber makrosozialen Großdiagnosen allerdings eher zurückhält (vgl. Schütze, 1992, 1996 & 2000). Wie Nittel (in diesem Band) verdeutlicht, zeigen sich zwar Parallelen zwischen der Position Schützes und strukturfunktionalistischen Professionstheorien. Allerdings betont er stärker das Fragile und Paradoxe der Professionellen-Klienten-Interaktion (vgl. Schütze, 2000; Schütze et al., 1996; Schütze & Breidenstein, 2008) vor allem auch im Zusammenhang der Einbettung in routineförmige Organisationsstrukturen. Wenn sich bei Schütze einerseits somit keine gesellschaftlichen „Großdiagnosen“ zur Zukunft der Profession finden, so andererseits aber Hinweise, dass im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse die Tätigkeit Professioneller keineswegs randständig wird. Aus Hinweisen auf die Bedeutungszunahme der „dritten Natürlichkeit“ (vgl. Schütze, 1996), also der wachsenden Bedeutung Professioneller für die Identitätsbildungsprozesse in modernisierten gesellschaftlichen Zusammenhängen und der gleichzeitigen Steigerung der paradoxalen Lagerung professionellen Handelns im Zuge von Organisationsroutinen, Verwaltungsrationalitäten und ökonomischen Handlungslogiken, die die Professionellen Handlungsfelder durchdringen, weist Schütze vielmehr auf ein wachsendes Störpotenzial in den gesellschaftlich zumindest bedeutsam bleibenden, wenn nicht durch Bedeutungswachse gekennzeichneten Feldern professionellen Handelns hin.

Aus der Perspektive wissenssoziologischer und machttheoretischer Positionen (vgl. etwa Larson, 1977; Daheim, 1992; Rabe-Kleberg, 1996; Pfadenhauer, 2003, 2004; Bühler-Niederberger, 2009) ist das am Modell der freien Berufe entworfene idealtypische Konzept der Profession Bestandteil eines Kampfes um die Durchsetzung und Reklamation von Deutungshoheit und Lösungsmonopolen im Kampf um die Positionierung von Berufen in der gesellschaftlichen Hierarchie. Der klassische Professionsansatz unterschläge die grundlegende Perspektive der Einbindung des Professionskonzeptes in diese Kämpfe um Macht, Dominanz und Definitionshoheit und besitze eine harmonisierende Schlagseite und blende aus, dass Professionen vor allem Strategien entwickeln, um Definitionsmacht und Einfluss zu erringen, zu erhalten bzw. auszuweiten. So arbeitet etwa Bühler-Niederberger (2008) am Beispiel Legasthenie heraus, wie im Zusammenhang der Konstruktion dieser „Störung“ ein Zuständigkeitsstreit zwischen Pädagogen, Psychologen, Legasthenietherapeuten, (Schul-)Ärzten, Lehrkräften etc. um Definitionsmacht, Zuständigkeit und „Marktanteile“ entbrennt:

Ich habe das Unternehmen „Legasthenie“ als Erschließung und selbstständige Gestaltung eines professionellen Marktes bezeichnet – eines Marktes der stark durch seine Anbieter definiert wird. (...) Der Verdacht hat jedem Kind zu gelten und bereits feinste Abweichungen des kindlichen Verhaltens sind bemerkenswert, müssen aufgedeckt und behandelt werden. (Bühler-Niederberger, 2008, S. 142-143)

Michaela Pfadenhauer (2003; Pfadenhauer & Brosziewski, 2008) markiert als Kern der professionellen Konkurrenz um Definitionsmacht und Zuständigkeit eine „Kompetenz-

darstellungskompetenz“, die gewissermaßen als eine Inszenierung von Zuständigkeit und Sachkompetenz zu begreifen wäre:

Professionelle lassen sich demnach als Akteure verstehen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen. (...) (Es erscheint) plausibel davon auszugehen, dass Professionelle den konkreten Einzelfall typischerweise nicht nur subsumieren unter eine professionelle Regellösung, sondern dass der Einzelfall derart zugeschnitten, zugespitzt, umgedeutet, definiert wird, dass er lösungsadäquat ist. (Pfadenhauer, 2004, S. 14)

In diesem Kampf um professionelle Deutungsmacht, Zuständigkeit, Einfluss und Gewinn seien nun die klassischen Professionen eher auf der „Verliererstraße“: Nicht nur durch die Erosion des Vertrauens in das professionelle Wissen geraten die klassischen Professionen zunehmend unter Druck, sondern durch „Gegenexperten“, neu entstehende „postmoderne“ Professionelle und Wissensarbeiter befinden sich die klassischen Professionen zunehmend in der Defensive und verlieren ihre dominanten Positionen (vgl. auch Kurtz, 2004). Dies lässt sich z.B. auch für die betriebliche Personalentwicklung in den fluiden Grenzziehungen zwischen pädagogischer Weiterbildung, psychologischer Arbeitsgestaltung und betriebswirtschaftlicher Führungsformung aufzeigen.

Demgegenüber geht der strukturtheoretische Ansatz (vgl. Oevermann, 1996, 2002, 2008, 2009) davon aus, dass die Professionen sich erst in modernen Gesellschaften auf der Basis eines erfahrungswissenschaftlich gesicherten Wissens umfassend konstituieren, wobei sich zunehmend Handlungssphären herausbilden, die professionalisierungsbedürftig sind. Auch weil unter den Bedingungen weiterer gesellschaftlicher Modernisierung die Anforderungen an die Entscheidungsautonomie in Individualisierungsprozessen anwachsen und damit Krisen lebenspraktischer Autonomie sich eher potenzieren, sind Professionen auch in weiteren Modernisierungsprozessen ein strukturelles Erfordernis, weil sie sich gerade derartigen „stellvertretenden Krisenlösungen“ zuwenden. Zugleich diagnostiziert Oevermann allerdings in den weiteren gesellschaftlichen Rationalisierungs- und Ökonomisierungsprozessen – durchaus eine Parallele zu Schütze – eine Tendenz zur Zunahme der Deprofessionalisierung, die das professionelle Handeln in seiner Kernstruktur bedrohe.

So viel einerseits für eine kritische Distanz gegenüber einem verabsolutierten und tendenziell anachronistisch anmutenden Professionsmodell spricht, das an den sogenannten „freien Berufen“ gewonnenen wurde, so deutlich hinterlässt dies auch eine Lehrstelle, die u.E. durch die vorliegenden Vorschläge und „Ersatzkonzepte“ noch nicht hinreichend geschlossen ist. Dem Abschied vom Professionsbegriff scheint – so die Tendenz in den Beiträgen – ein gesteigertes Votum für und eine Konjunktur des Begriffs der Professionalität zu entsprechen, der an die Stelle des Professionsbegriffes rückt. Aber wie ist Professionalität ohne Profession zu denken, wenn zugleich der Gefahr entgangen werden soll, die Terhart (in diesem Band) markiert, dass professionell alles Mögliche sein könne und Professionalität damit zu einer Unschärfekategorie sondergleichen zu werden drohe?

3. Professionalität und die Struktur professionellen pädagogischen Handelns – eine erledigte Frage?

Mit dem Plädoyer, die professionstheoretische Perspektive von „Profession“ auf „Professionalität“ zu verschieben geht zugleich das Votum einher, Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen. Nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens wird zum zentralen Bezugspunkt. Damit werden Profession und „Professionalität“ entkoppelt: Professionalität kann sich ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen.

Hierzu unterbreitet insbesondere Dieter Nittel einen weitreichenden Vorschlag (vgl. Nittel, 2002, 2004 und in diesem Band), nämlich den Begriff der Profession durch das Konzept der sozialen Welten pädagogisch Tätiger zu ersetzen, womit er das Konzept „sozialer Welten“ im Kontext symbolisch-interaktionistischer aber auch wissenssoziologischer Positionen anschließt (vgl. Strauss, 1993; Schütze, 1996; Pfadenhauer, 2003). Damit liege ein Rahmenkonzept vor, das den Wegfall des Leitbegriffs Profession kompensieren könne und ein Analyseinstrumentarium mit hohem Inklusionspotenzial biete, um die verschiedensten pädagogischen Berufe, auch prekär Beschäftigte in pädagogischen Feldern und auch ehrenamtlich Tätige einzubeziehen. Dieses Rahmenkonzept verlangt nun allerdings Spezifizierungen, die eine Kennzeichnung als pädagogisch erlauben. Hier wird dann auf vorliegende Klassifizierungsversuche zurückgegriffen, wie sie etwa von Giesecke (1987) oder Prange und Strobel-Eisele (2006) vorgelegt wurden: Vermittlung, Beratung, Lehren, Helfen, Unterrichten, Organisieren etc. erscheinen nun als Spezifikation des Pädagogischen. Dies wird zudem über das Anwachsen und die Diversifikation „pädagogischer Technologien“ in einem stetig anwachsenden didaktischen, methodischen und medialen Formenreichtum verankert, so dass das Technologiedefizit des Pädagogischen in einen „Technologieüberhang“ transformiert werde.¹ Eine weitere Dimension der Professionalität wird im „Wir-Gefühl“ pädagogisch Tätiger in sozialen Welten verortet und im Kern um „Sorge“ gruppiert (vgl. zu diesem Vorschlag schon Zinnecker, 1997), die sich zwar in unterschiedlichen Formen zeige, aber auf eine universalistische Verantwortlichkeit gegenüber Anderen als „Solidarität unter Fremden“ verweise (vgl. Brunkhorst, 1996).

Neben dem Beitrag von Nittel versuchen eine ganze Reihe weiterer Beiträge den Begriff der Professionalität – verbunden mit einem Votum für integrative und Professionstheorien miteinander kombinierende Modelle der Professionalität (vgl. die Bei-

1 Hier scheint u.E. ein Missverständnis vorzuliegen: Die systemtheoretische These des Technologiedefizits, die insbesondere – aber nicht nur – die pädagogische Erziehungs- und Bildungsabsichten charakterisiere (vgl. Luhmann & Schorr, 1986; Luhmann, 2002) und grundlegend mit der „Ungewissheit“ pädagogischen Handelns einhergeht (vgl. etwa Helsper, Hörster & Kade, 2003), ist auch nicht dadurch relativiert, dass ein stetig wachsendes Arsenal von Technologien angeboten wird. Auch dieses unterliegt der strukturellen Ungewissheit und steigert sich eher noch durch die „neue Unübersichtlichkeit“, so dass gesteigerte Komplexität hinzutritt.

träge von Terhart, Thole & Polutta, Bos & Berkemeyer oder Blömeke in diesem Band) – von der Anforderungsstruktur der Aufgaben und Arbeitsvollzüge her zu entwerfen. Während Wildgruber und Becker-Stoll (in diesem Band) dezidiert an Nittel anschließen, sind etwa auch kompetenztheoretische Ansätze der Professionalität zu nennen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; kritisch: Helsper, 2007), die professionelles Handeln von grundlegenden Fähigkeiten her bestimmen, die wiederum auf grundlegende Wissensbestände verweisen, die an die pädagogische Tätigkeit zurückgebunden werden (vgl. mit Bezug auf das Expertisemodell und professionelle Kompetenzmodell etwa Terhart und Blömeke et al. in diesem Band). Damit sind auch – mehr oder weniger deutlich im Zentrum stehende – Versuche verbunden, die Anforderungsstruktur der pädagogischen Tätigkeit zu bestimmen und darüber den integrativen Zusammenhang pädagogischen Handelns, so dass Professionalität als ein Erfordernis gegenüber einem bestimmten Handlungstypus begriffen werden kann (vgl. dazu schon Combe & Helsper, 1996; Wagner, 1998).

In diese Richtung weist auch der Beitrag von Nittel et al. (in diesem Band), der sich der Bedeutung lebenslangen Lernens in pädagogischen Zusammenhängen widmet (vgl. auch Tippelt, Reupold, Strobel & Kuwan, 2009). Im Durchgang durch maximal kontrastive pädagogische Berufe – was das Lebensalter der Adressaten, aber auch Ausbildung und Beschäftigungskontext anbelangt – wie Grundschullehrkräfte und Weiterbildner kommt die Studie zum Ergebnis, dass die Formel des „lebenslangen Lernens“ in beiden kontrastreichen Berufsgruppen eine weitgehend geteilte Zustimmung findet und einen wesentlichen Bestandteil ihres Berufswissens darstellt. Wenn dies für derart kontrastreiche pädagogische Berufsgruppen gilt – so die Autoren – dann könne darin ein Potenzial für Gemeinsamkeit zwischen den unterschiedlichsten pädagogischen Berufsgruppen vermutet werden – also eine integrative Wissensform, die Verbindung zwischen verschiedenen Varianten pädagogischer Professionalität stiften könne.

Auch Ewald Terhart (in diesem Band) schlägt eine Bestimmung vor, die Professionalität in Nähe zum Expertenbegriff um spezifische Tätigkeitsprofile zentriert: Gegenstand seien komplexe und riskante Aufgaben und Probleme, die nur auf der Basis einer anspruchsvollen Ausbildung und einer beruflichen Einsozialisation anzugehen seien, die eine fundierte Wissensgrundlage und entsprechende Haltungen und Fähigkeiten impliziere. Professionalität sei darin zu sehen, dass diese hochkomplexen und herausfordernden Aufgaben kompetent bewältigt werden können. Dies impliziere als Bestandteil von Professionalität die ständige Bereitschaft für eine berufsbegleitende Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten.

In diesen Vorschlägen sind unschwer Bezüge zu vorliegenden „klassischen“ professionstheoretischen Bestimmungen herzustellen, die versuchen, den Kern der Professionalität als eines spezifischen Handlungstypus freizulegen. So schlägt etwa Stichweh (2005a) vor, von Professionalität dann zu sprechen, wenn eine zentrale Problemperspektive „der personellen Umwelt des Gesellschaftssystems“ (S. 22) in einem Funktionssystem ausdifferenziert wurde, und darin:

in Interaktionssystemen handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen eingesetzt wird. Die Kategorie der Vermittlung wird unter diesen Prämissen zentral, weil Professionen mit kulturellen Sachthematiken befaßt sind, von denen ihre Klientel (...) durch eine erhebliche Distanz getrennt wird und weil die jeweilige Profession (...) immer zusätzlich auch Distanzüberbrückung intendiert. (Stichweh, 1992, S. 43)

Diesem Begriff der dreistelligen „Vermittlung“ (Professioneller/Klient/Sache) kommt für die „Distanzüberbrückung“ als zentraler pädagogischer Anforderung, die aber strukturell ungewiss und prekär bleibt, ein besonderer Stellenwert zu. Hier finden sich – trotz des unterschiedlichen theoretischen Zugangs – deutliche Parallelen zu Oevermanns Verständnis des Typus pädagogischen professionellen Handelns: so weist Oevermann (1996, 2002) auf die Nicht-Standardisierbarkeit dieses auf die subjektive Welt von Klienten gerichteten Handlungstypus hin, wird der Fokus auf die „stellvertretende Krisenbewältigung“ hinsichtlich der Ermöglichung, Erhaltung oder der Wiederherstellung lebenspraktischer Autonomie eingestellt, wird die zu vermittelnde „Sache“ als Wissen, normative Haltungen und die Ermöglichung lebenspraktischer Autonomie und Verselbständigung benannt und dies mit Überlegungen zur Basis der Professionellen-Klient-Beziehung im Sinne eines Arbeitsbündnisses verbunden, durch das die Möglichkeit der Aneignung in diesen störanfälligen und ungewissen Interaktionskonstellationen gesteigert werden kann (vgl. Oevermann, 1996, 2002). Zwar wird auch in den Vorschlägen dieses Bandes die Störanfälligkeit und das Ungewisse der Klienten-Professionellen-Interaktionen betont. Allerdings liegen hier mit der Rekonstruktion der paradoxalen und antinomischen Handlungsstruktur des pädagogischen Handelns (vgl. systematisch Oevermann, 1996; Schütze, 2000; Helsper, 2002a; zu schulischen Zusammenhängen Schütze et. al., 1996; Wernet, 2003; de Boer, 2008; Braü, 2008; Schütze & Breidenstein, 2008; für Weiterbildungskontexte etwa von von Hippel, 2011; für rehabilitationspädagogische Zusammenhänge etwa Böing, 2010) Entwürfe vor, auf die es systematischer zu rekurren gälte.

Diese Versuche der Bestimmung eines pädagogisch professionellen Handlungstypus sind ihrerseits wiederum in den noch umfassenderen Rahmen einer Klärung dessen eingebettet, was das Differenzkriterium des Pädagogischen im Verhältnis zu anderen Handlungstypen und Feldern ausmacht. So votierte etwa Zinnecker (1987) dafür, die Kategorie der „Sorge“, insbesondere mit Bezug auf die Generationsbeziehungen als Kennzeichen des Pädagogischen zu markieren. Hier ist an systemtheoretische Versuche zu erinnern, die zuerst das „Kind“ als Medium des Pädagogischen, dann den „Lebenslauf“ in einer Erweiterung auf die gesamte Lebensspanne und schließlich „Wissen“ als umfassende Kategorie als Kern des Pädagogischen zu bestimmen versuchen (vgl. Luhmann, 1991, 2002; Kade, 1997; zudem die Beiträge in Ehrenspeck & Lenzen, 2007). Dies verbindet sich mit dem Vorschlag, den Code – also das Operieren des Pädagogischen – vom Gegensatzpaar besser/schlechter auf vermitteln/aneignen umzustellen (vgl. Kade, 1997). Hier sind durchaus Versuche anschlussfähig die grundlegenden Ope-

rationen des Pädagogischen etwa in der Zeigestructur zu verankern (vgl. Prange & Strobel-Eisele, 2006) bzw. die Operationen des Pädagogischen genauer zu bestimmen. Dies wird in Versuchen einer anerkennungstheoretischen Fassung des Pädagogischen aufgegriffen, aber um die Trias von erkennen, anerkennen und zeigen erweitert (vgl. Ricken, 2007; Balzer & Ricken, 2010; als Überblick: Schäfer & Thompson, 2010).

Damit bleibt zu fragen, ob die in diesem Band vorgelegten Vorschläge zur Bestimmung von pädagogischer Professionalität und zum Kern der beruflichen Anforderungen, trennschärfer und weiterführender sind, als die in den klassischen Ansätzen vorliegenden Bestimmungen. In der Skepsis gegenüber idealtypischen Bestimmungen werden in den Beiträgen des Bandes offene, gezielt unschärfere Bestimmungen vorgelegt, so dass etwa der Dimensionenkatalog von Nittel (in diesem Band) ein wenig wie ein terminologisches Konglomerat anmutet, das durchaus an die frühen Merkmalskataloge von Professionen in ihrer additiven Struktur erinnert. So scheinen sich die Beiträge in diesem Band – worin man durchaus einerseits eine Stärke für eine empirische Erforschung professionellen pädagogischen Handelns sehen kann – im Gegensatz zum kritisierten Idealtyps der Profession von einem Votum für die offene empirische Rekonstruktion pädagogischen Handelns in den verschiedensten institutionellen, interaktiven, aber auch alltäglichen Settings und Situationen auszusprechen. Andererseits bleibt der Eindruck einer gewissen terminologischen Unschärfe und additiven Merkmalskombination zurück, die eine Bestimmung dessen, was pädagogische Professionalität ist, doch in einer gewissen Beliebigkeit belässt. Allerdings weisen Bos und Berkemeyer, Terhart oder besonders deutlich Nittel (in diesem Band) daraufhin, dass mit diesen offeneren Bestimmungen kein umfassender Neuformulierungsanspruch erhoben sei, sondern vielmehr bekannte Dimensionen der Bestimmung von Professionalität neu arrangiert und angeordnet werden und damit eher eine Kombination verschiedener Ansätze und Konzepte pädagogischer Professionalität favorisiert werde.

4. Professionalisierung – unendliches Projekt und strategischer Kampf um Anerkennung

Im Unterschied zum Votum, sich vom Begriff der Profession in den Feldern pädagogischen Handelns zu verabschieden, stimmen nahezu alle Beiträge darin überein, dass zugleich eine Intensivierung von Professionalisierungsbestrebungen festzustellen sei. Hier ist nun – auch darauf verweisen einige Beiträge – systematisch zwischen zwei Verwendungen des Begriffs der Professionalisierung zu trennen: Einmal geht es um den Prozess der Bildung und Entwicklung von Professionalität in einer (berufs-)biographischen Perspektive (vgl. insbesondere das Votum von Terhart für den berufsbiographischen Ansatz der Professionalität und von Hippel für lebenslanges Lernen in pädagogischen Berufen). Zum anderen um die strategische Platzierung von Berufen in der beruflichen Hierarchie, die als Akademisierungsbestreben zu rekonstruieren sind.

Während Lundgreen (in diesem Band) Professionalisierungsprozesse in einer historischen Perspektive insbesondere für den Gymnasial- und „Volksschul“-Bereich, aber

auch die im Anschluss an die Diplomstudiengänge entstehenden pädagogischen Berufe untersucht und danach fragt, wie sich die Ausbildung historisch verändert hat und ob es zur Herausbildung einer leitenden professionellen Berufsdisziplin mit entsprechenden Wissensformaten gekommen ist, untersuchen Sigrid Blömeke et al. die Kompetenzentwicklung in den universitären Ausbildungsprozessen für Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I in einer international vergleichenden Perspektive. Dabei kann verdeutlicht werden, dass unterschiedliche Ausbildungsbedingungen (etwa die Lerngelegenheiten in Mathematik), aber auch die Rekrutierung der Studierenden und deren Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen und Motivation) internationale Unterschiede erklären können. Dies lässt sich – zumindest teilweise – auch als Ausdruck unterschiedlicher Professionalisierungspfade lesen.

Einen ausgezeichneten Einblick in aktuelle ablaufende Professionalisierungsprozesse findet sich im Beitrag von Wildgruber und Becker-Stoll, der die Entwicklungen im Bereich der Elementarbildung skizziert. Hier zeigen sich einerseits deutliche Höherqualifizierungsbestrebungen, die mit weitreichenden Neukonturierungen des Elementarals eines Bildungsbereichs einhergehen und in denen sich zugleich vielfältige Rivalitäten zwischen sozialpädagogischen und schulischen sowie zwischen Fachhochschulen und Universitäten um die Platzierung der akademisierten Studiengänge zeigen lassen. Dabei entsteht eine große Heterogenität von Studiengängen, die einerseits als Ausdruck der inhaltlichen und qualifizierenden Perspektive der Professionalisierung zu werten sind, in denen sich aber andererseits auch zentrale Partialinteressen und Konkurrenzkämpfe im Zusammenhang des neu entstehenden akademischen Sektors der Elementarbildungsstudiengänge finden. Diese sind auch Ausdruck von unterschiedlichen „Professionalisierungspolitiken“ verschiedener Verbände, Interessenvertreter, der Ausbildungsinstitutionen sowie bildungspolitischer Akteure in denen jeweils „Anspruchsperspektiven“ konstruiert und gegenüber den pädagogisch Tätigen im Elementarbereich in Anschlag gebracht werden. So lässt sich durchaus auch der Beitrag von Aiga von Hippel (in diesem Band) lesen, der einerseits aus der Perspektive lebenslangen Lernens die Fortbildungsangebote für den Elementarbereich, die Schule und den Weiterbildungssektor für die Anbieter- und Adressatenseite untersucht. So kann der Beitrag – bei allen Differenzen zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsbereichen – zeigen, dass es eine Diversifizierung der Anbieterseite gibt und dass die Nutzung der Angebote von individuellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen abhängig ist. Dabei scheint der Erfolg und die Qualität der Fortbildung – als ein lebenslanger berufsbiographischer Bildungsprozess – von der Passung zwischen Angeboten und individuellen sowie organisatorischen Ausgangslagen wesentlich mitbestimmt zu werden. Zugleich lässt sich die Tendenz zur lebenslangen beruflichen Weiterprofessionalisierung auch als Ausdruck auferlegter neuer Anforderungen und struktureller Veränderungen in den professionellen pädagogischen Feldern lesen (vgl. insbesondere auch die Beiträge von Terhart, Seitter, Berkemeyer et al. sowie vor allem Schmidt-Hertha in diesem Band).

Obwohl die beiden Perspektiven – einerseits Professionalisierung als über Bildungs- und Ausbildungswege strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und

eines professionellen Habitus in berufsbiographischer Perspektive und andererseits Professionalisierung als Strategie der Platzierung von Berufen im gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung, Status und Einfluss – systematisch scharf zu trennen sind, besteht doch ein Verweisungszusammenhang, der sich den Beiträgen entnehmen lässt: Professionalisierungsstrategien, die auf die Durchsetzung und Aufwertung von Berufen über die Akademisierung von Bildungswegen setzen, sind notwendigerweise immer auch mit entsprechenden Qualifizierungs-, Ausbildungs- und Bildungskonzepten verbunden (vgl. die Beiträge von Wildgruber & Becker-Stoll sowie Thole & Polutta). Zugleich geht damit immer auch die soziale Konstruktion von Anspruchsprofessionalitäten einher, die in mehr oder weniger deutlichen Formen als Steigerungsdiskurs im Zusammenhang eines geforderten breiteren und höhersymbolischen Wissens, professionalisierter Haltungen, von umfassender Reflexion und professionellen Kompetenzprofilen in Erscheinung tritt (vgl. Reh, 2004, 2008). Neben der Aufwertung von pädagogischen Tätigkeiten impliziert dies immer auch einen von außen auferlegten „Anspruchszwang“, dem es zu genügen gilt.

5. Diversifizierung, Ausdifferenzierung und Entwicklung neuer professioneller pädagogischer Felder

Pädagogisches Handeln und Kommunizieren – das verdeutlichen die Beiträge dieses Bandes – scheint sich auch weiterhin zu deinstitutionalisieren und in andere Handlungsbereiche, Organisationen und Felder einzulagern, also der Linie einer Entgrenzung des Pädagogischen zu folgen (vgl. Lüders, Kade & Hornstein, 2010; differenzierend: Grunert & Krüger, 2004). Neben diesen Tendenzen zu einer Entgrenzung können die Beiträge auch zeigen, dass sich die pädagogisch professionellen Felder auch intern weiterhin ausdifferenzieren und sich dabei neue professionelle Handlungsbereiche herauskristallisieren, die von ihrer Anforderungs- und Aufgabenstruktur her professionalisierungsbedürftig sind.

Dabei markieren die Beiträge zwei unterschiedliche Richtungen und Perspektiven dieser internen Ausdifferenzierung: Erstens entstehen – auf der Horizontalen – neue Handlungsfelder neben den bisher bereits bestehenden, die für professionelles pädagogisches Handeln erschlossen werden. Dies entweder in der Form, dass sich bereits bestehende Handlungsbereiche intern weiter ausdifferenzieren (vgl. oben), Handlungsbereiche akademisiert und professionalisiert werden (vgl. die Entwicklungen in der Elementarbildung), aber auch neue pädagogische Felder etabliert werden. Zweitens zeigen sich aber auch neue Entwicklungen im Bereich des professionellen pädagogischen Handelns, die – gewissermaßen auf der Vertikalen angesiedelt – als eine Ausdifferenzierung professioneller Tätigkeiten zu verorten sind, die mit Entwicklungen in den verschiedenen Feldern der pädagogischen Professionalität selbst einhergehen und als Resultate dieser Veränderungsprozesse zu begreifen sind.

Eine Reihe von Beiträgen in diesem Band (vgl. Seitter, Terhart, insbesondere Schmidt-Hertha und Göhlich) weisen besonders deutlich auf die Neuentstehung profes-

sioneller Handlungsbereiche im Sinne einer „vertikalen“ Ausdifferenzierung hin. Angesichts des gesteigerten Legitimationsdrucks, dem sich pädagogische Organisationen und die in ihnen Tätigen gegenübersehen, angesichts von Qualitätsstandards, die als Außenanforderungen an die pädagogischen individuellen und kollektiven Akteure gerichtet werden sowie Veränderungen in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen, die neue Anforderungen und Herausforderungen beinhalten, entwickeln sich – im Spannungsfeld professioneller Unterstützung und Überprüfung – neue Berufsbilder. So reagieren „Qualitätsarbeiter“, die für Qualitätskontrollen, Akkreditierung, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Anleitung zu und Durchführung von (Selbst-) Evaluation zuständig sind, und „Reflexionsprofessionelle“ (vgl. Helsper, 2002) bzw. – wie Göhlich (in diesem Band) terminologisch schärfer vorschlägt – „Reflexionsunterstützungsprofessionelle“, die etwa in Supervision und Coaching, in Fallberatung und Organisationsentwicklung eine „Beratung der Berater“ bzw. eine professionelle Reflexionsunterstützung für die Professionellen anbieten, auf die gesteigerten Herausforderungen, mit denen sich die pädagogischen Akteure in den unterschiedlichen Handlungsfeldern in ihrer pädagogischen Arbeit konfrontiert sehen.

Insbesondere – das wäre als riskante prognostische These zu formulieren – dürfte sich im Rahmen der skizzierten Entwicklungen diese „vertikale Ausdifferenzierung“ noch weiter intensivieren, so dass in diesem Zusammenhang ein ausdifferenziertes Feld „sekundärer“ Professioneller entsteht, das weiter expandiert.

6. Professionen in veränderten organisatorischen Rahmungen – Markt, Macht, Standards

Auch das Verhältnis von Organisation und Profession bzw. von Organisation und Professionellen-Klient-Interaktionen wird in einer Reihe von Beiträgen thematisiert bzw. in den Mittelpunkt gerückt (vgl. etwa Seitter, Thole & Polutta sowie Terhart in diesem Band). Während in den etablierten Professionstheorien das Verhältnis von Organisation und Profession als widersprüchliches, wenn nicht antagonistisches gefasst wurde (vgl. Parsons, 1981; Oevermann, 1996; Schütze, 1996) – insbesondere Fritz Schütze arbeitet empirisch gestützt die paradoxen Verstrickungen des professionellen Handelns in hoheitsstaatlichen und organisatorischen Rahmungen heraus (vgl. Schütze, 1996; Schütze et al., 1996) – so lassen sich hier inzwischen differenzierende und weniger polare Verhältnisbestimmungen finden (vgl. als Überblick etwa die Bände von Böttcher & Terhart, 2004; Klatzetski & Tacke, 2005; Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008). So weist etwa Seitter (in diesem Band) darauf hin, dass die organisatorische Seite – etwa in der Erwachsenenbildung – zunehmend auch als fluide Netzwerkbildung erscheint, die das was eigentlich auf der Seite der Professionellen-Adressaten-Interaktion verbucht wird – nämlich Offenheit, Flüchtigkeit und Übergängigkeit – auch auf der organisatorischen Ebene in Erscheinung treten lässt. Einige Beiträge verweisen darauf, dass die einfache Entgegensetzung von Organisation und Profession, von Organisation und Adressaten-Interaktion ausdifferenziert werden muss (vgl. auch Göhlich, 2005, 2008).

Auch bei Oevermann, der die starke These einer widerspruchsvollen und sich ausschließenden Logik zwischen Organisationsrationalität und professioneller Autonomie vertrat (Oevermann, 1996), lassen sich inzwischen differenziertere Verhältnisbestimmungen finden (vgl. Oevermann, 2008): Einerseits wird zwischen organisatorischen, handlungsentlastenden Routinen, die für die professionelle Arbeit Ressourcen und Stützungen bereit halten, und andererseits spezifischen organisatorischen Strukturen unterschieden, die das professionelle Handeln einer Außensteuerung und Fremdkontrolle unterwerfen und die Eigenlogik der Professionellen-Klient-Interaktionen destruieren. Damit ist Organisation nicht per se ein Widerpart professionellen Handelns, sondern dies gilt lediglich für spezifische Strukturvarianten der Organisation, die die Eigenlogik und den Primat professionellen Handelns in „professionellen“ oder „pädagogischen Organisationen“ unterminieren.

Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass in den letzten beiden Jahrzehnten auch tiefreichende Neustrukturierungen stattgefunden haben – im internationalen Vergleich allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität (vgl. etwa Terhart in diesem Band.) – die zu neuen Formen der Organisationsabhängigkeit, zu einschneidenden Umstrukturierungen innerhalb von Organisationen selbst (etwa von Input- auf Output-Steuerung) und zu neuen von außen bestimmten Formen der Kontrolle und Qualitätsüberprüfung geführt haben. Terhart (in diesem Band) kann insbesondere anhand der Entwicklungen des „New Professionalism“ in England sowie der Sichtung neuer Forschungsergebnisse zu Steuerungsinstrumenten im schulischen Bereich herausarbeiten, dass auch dieses neue – am privatwirtschaftlichen Modell orientierte – Professionalitätsverständnis pädagogischen Berufen, wie etwa der Lehrertätigkeit, ebenso wenig entspricht, wie das klassische Modell der „freien Berufe“. Auf der Ebene des Umgangs der schulischen Akteure mit Standards, Quasi-Märkten, Evaluation und Qualitätsüberprüfung zeichnen sich vorsichtige Öffnungen, strategische Umgangsformen und auch Verweigerungshaltungen ab (vgl. auch Heinrich, 2007; Bellmann & Weiß, 2009).

7. Mixed Professions – Entwicklungen zur multiprofessionellen Organisation und Kooperation?

In einigen Beiträgen (vgl. Berkemeyer et al., Nittel sowie Speck et al. in diesem Band) werden Entwicklungen hin zu einer stärkeren Vernetzung in pädagogischen Handlungsbereichen bzw. neuer multiprofessioneller organisatorischer Handlungszusammenhänge ins Zentrum gerückt.

Dabei zeichnen sich zwei Perspektiven ab: Zum einen wird hervorgehoben, dass pädagogische Organisationen immer mehr oder weniger umfassend verschiedene berufliche Tätigkeiten einschließen (vgl. Luhmann, 1997). Hier analysieren insbesondere Speck et al. (in diesem Band) im Zuge der Öffnung der Schulen und insbesondere der zunehmenden Einrichtung von Ganztagschulen, die Kooperation und das gemeinsame Handeln von Lehrkräften, Sozialpädagogen oder Erziehern im neu strukturierten schu-

lischen Raum. Dabei zeigt sich, dass die aus verschiedenen pädagogischen Zuständigkeiten und Tätigkeiten zusammengesetzte pädagogische Arbeit im Kern immer noch von der Lehrertätigkeit aus gedacht und strukturiert ist. Gegenüber weitreichenden bildungspolitischen Hoffnungen auf neue Kooperationsformen lässt sich durch die Ergebnisse der Studie lernen, dass das Nebeneinander verschiedener Professioneller in Organisationen nicht per se bereits eine verstärkte oder neue Form der multiprofessionellen Kooperation erzeugt. Vielmehr kommt es zu einer Art „pragmatischer Kooperation“ bzw. einer „lose gekoppelte Kooperation“, die ein Nebeneinander der verschiedenen Tätigkeiten strukturiert und es erlaubt, die eigenen Handlungsorientierungen zu verfolgen, ohne in tiefreichende Konflikte oder ständige reflexive Aushandlungsprozesse zu münden (vgl. Tippelt, 2009). Umfassendere, reflexive Formen der Kooperation – so die Autoren – erfordern andere Ausbildungsgänge und die verstärkte Verankerung eines multiprofessionellen Arbeitsbogens.

Einen eher optimistischen Blick auf multiprofessionelle Zusammenarbeit werfen Berkemeyer et al., indem sie herausarbeiten, dass die Arbeit in regionalen Netzwerken, in denen Schulen – aber auch andere vernetzte Akteure – miteinander vor Ort kooperieren, Kooperation und Reflexion unterstützen. Dabei intensivieren und entwickeln sich im Laufe der schulischen Netzwerkarbeit die Kooperationsbeziehungen weiter, ebenso wie die reflexive Auseinandersetzung mit den professionellen Tätigkeiten. Daraus leiten die Autoren ab, dass der regionalen Netzwerkarbeit eine pädagogisch professionalisierende Bedeutung zuwachse (ähnlich für Lernende Regionen, vgl. Tippelt et al., 2009).

Zum anderen – darauf weisen einige Beiträge hin – bestehen Handlungsfelder, in denen sich von ihrer Anforderungsstruktur und der spezifischen Problemlage der Klienten komplexe Herausforderungen stellen, die das Handeln Professioneller als selbst aus verschiedenen professionellen Handlungsbereichen zusammengesetzt erscheinen lassen. Man könnte davon sprechen, dass Tätigkeitsfelder zunehmend „unsauber“ werden, klare Trennungen vermissen lassen und sich eine „mixed profession“ für die pädagogisch Tätigen und in ihren Handlungszusammenhängen selbst ergibt. So kann etwa Böing (2010) zeigen, dass sich in der Arbeit von Förderschullehrerinnen und -lehrern mit körperlich schwerstbehinderten Schülerinnen eine prinzipielle Unklarheit ergibt, was eigentlich der Kern ihres Handelns ist: ist es vor allem Pflege mit tendenziell medizinischen Aspekten, ist es doch im Kern Unterricht und Wissensvermittlung oder handelt es sich um eine umfassende, eher sozialpädagogisch anmutende pädagogische Tätigkeit im Modus der Hilfe? Diese Grauzonen und Vermischungen führen auf Seiten der Lehrkräfte durchaus zu Irritation und Verunsicherung, die eine erhöhte Reflexion der unterschiedlichen Handlungsanforderungen benötigt. Ähnliche Konstellationen ergaben sich in vielen Beratungssituationen, etwa in der Sucht- oder tendenziell auch der Schuldnerberatung (vgl. Müller, 1995; Schlabs, 2007). Und auch Nittel (in diesem Band) weist daraufhin, dass sich in Tätigkeiten, die als „pädagogische“ fremd- oder selbstetikettiert werden, sehr facettenreiche und „unordentlich“ wirkende Arbeitsbögen abzeichnen, die an „Muster der Multi- oder Polyprofessionalität“ erinnern.

Die Beiträge verdeutlichen somit, dass sich pädagogische Organisationen intern ausdifferenzieren und zu Orten „gemischter“ pädagogischer Tätigkeiten werden. Ob sich

daraus allerdings eher professionalisierende Prozesse ergeben oder es eher zur routinierten und pragmatischen Formen einer „losen Kooperation“ kommt, ist offen zu halten. Ebenso bedarf es einer weiteren empirischen Untersuchung der vermischten professionellen Tätigkeiten, die pädagogisch Handelnde vereinbaren und integrieren müssen, hinsichtlich ihrer optionalen aber auch verunsichernden und diffundierenden Auswirkungen.

8. Veränderte Klientel – zwischen Protoprofessionalisierung und neuen Abhängigkeiten und Risiken

Hinsichtlich der Diagnosen zu den Beziehungen und Interaktionen zwischen den in unterschiedlichen pädagogischen Feldern tätigen Professionellen und deren Klientel, deuten sich in den Beiträgen zwei unterschiedliche und in sich spannungsreiche Diagnosen an. Einerseits wird festgestellt, dass sich die Klientel selbst „professionalisiere“, dass das Wissen der Klienten zunehme, im Kontext massenmedialer Dauerbeobachtung von Professionellen eine grundlegende Skepsis und ein Vertrauensverlust entstehe und im Sinne einer „Protoprofessionalisierung“, im Zuge weiterer kultureller Modernisierungen, sich die Reflexivität und Selbstbezüglichkeit auf Seiten der Adressaten steigere (vgl. schon Ziehe, 1996; Kurtz, 2004; Pfadenhauer, 2003; Nittel, 2004 und in diesem Band). Insbesondere Seitter (in diesem Band) arbeitet differenziert soziale und kulturelle Veränderungen heraus, die für die Professionellen im Umgang mit ihren Adressaten zu neuen Herausforderungen führen. Seitter nennt hier Temporalisierung (also zeitliche Entgrenzung des Lernens), Topographisierung (räumliche Entgrenzung, jeder Raum kann zum Lernort werden), Digitalisierung (Verstetigung und Beschleunigung des Lernens) und die fortschreitende Erosion der Beständigkeit des Wissens. Aus diesen Entwicklungen resultieren auf der individuellen und der organisatorischen Ebene neue Anforderungen an Weiterbildung und Weiterbildner. Dabei entstehen auch neue Grenzen und Verstrickungen, etwa wenn die Weiterbildung als „Protopädagogik“ im Bereich staatlicher Zwangsmaßnahmen etwa im Kontext von auferlegten Qualifizierungsmaßnahmen gegenüber Arbeitslosen an der Grenze von Exklusion und Inklusion ohne Aussicht auf Erfolg arbeitet. Eine zweite Grenze ergibt sich dadurch, dass Weiterbildung in Prozessen der Topographisierung, Digitalisierung und der damit einhergehenden umfassenden Entgrenzung alle Lebensvollzüge – auch die informellen Lernprozesse – zu vereinnahmen droht, so dass es zu einer „Kolonialisierung von Informalität“ kommen könne.

Während auf der einen Seite die Protoprofessionalisierung, die wachsende Selbstbezüglichkeit und Reflexivität der Adressaten hervorgehoben wird, scheinen andererseits die Adressaten synchron in ihren alltäglichen Lebensvollzügen und diachron im Verlauf ihrer Biographie zunehmend mit neuen Ungewissheiten, mit prekären, schwierig einzuschätzenden Risikolagen und zugleich mit der Zuweisung und Anspruchssteigerung höchster Selbst- und Eigenverantwortlichkeit – der Einforderung eines „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling, 2007) – konfrontiert zu sein (vgl. etwa Göhlich, von Hippel und Seitter in diesem Band). Dabei müssen sich gesteigerte Reflexivität und Pro-

toprofessionalisierung einerseits und gesteigerte Ungewissheiten und Risikolagen keineswegs nur polar gegenüberstehen, sondern können sich vielfältig durchdringen und überlagern. Sie stellen füreinander auch die jeweils andere Seite der Medaille dar, weil genau die neuen Risikolagen, prekären Lebensvollzüge und neuen Anspruchskonstruktionen gegenüber den Akteuren auch eine gesteigerte Reflexivität erfordern. Gesteigerte Risikolagen und neue Belastungen in Modernisierungsprozessen (vgl. dazu etwa Bauman, 1992; Beck, Giddens & Lash, 1996; Bröckling, 2007, auch Göhlich in diesem Band) können mit einer Unterminierung des Vertrauens in professionelle und einer reflexiven Delegitimierung professioneller Interventionen einher gehen.

Daraus kann dann durchaus – nicht nur als Zugewinn auf der Adressatenseite – auch eine weitere Zuspitzung der Vertrauensantinomie (vgl. Schütze, 1996; Helsper, 2002) in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen resultieren: Ihrerseits durch Reflexionsschübe, Protoprofessionalisierung und einen Zuwachs an Informationsmöglichkeiten – gerade auch in Form einer kritisch-reflexiven Distanz gegenüber professionellen Wissensbeständen und Interventionen – gekennzeichnete Klienten, treffen auf professionelle Akteure, die ihrerseits diesen Deutungs- und Kritikzuwachs ihrer Klienten antizipieren und kennen, woraus deren Handlungsgrundlage wiederum prekärer und legitimationsbedürftiger wird. Je mehr aber die Klientel ihrerseits in fortschreitenden Individualisierungs- und Risikolagen besonders stützungs- und beratungsbedürftig ist, kann dies dazu führen, dass sich zutiefst bedürftige und grundlegend misstrauische Adressaten tendenziell verunsicherten und misstrauischen Professionellen gegenüber sehen. Impliziert somit Protoprofessionalisierung und der Zuwachs an reflexiven Deutungs- und Wissenspotenzialen einerseits eine Symmetrisierung in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen, so wächst andererseits auch die Gefahr einer Unterminierung von Arbeitsbündnissen, gerade dort, wo sie dringend und unumgänglich wären.

9. Pädagogische Professionalität in Anspruchssteigerungen: Reflexion als Erfordernis und auferlegte Zumutung

Einige Beiträge weisen eindringlich daraufhin (vgl. etwa Seitter, von Hippel, Schmidt-Hertha, Göhlich sowie Wildgruber & Becker-Stoll), dass pädagogische Professionalität – etwa auch im Kontext der gerade skizzierten Klienten-Professionellen-Beziehungen bzw. der neuen Anforderungen an Qualitätsmanagement, Organisationsgestaltung, Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation (vgl. Schmidt-Hertha in diesem Band) – mit neuen Anspruchssteigerungen konfrontiert ist. Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, das ständige Mitbedenken nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns, gesteigerte Begründungs- und Legitimationsverpflichtung sowohl gegenüber Adressaten, aber auch im Kontext von Institutionen und insbesondere gegenüber übergreifenden, etwa staatlichen Akteuren und der Öffentlichkeit sind Anforderungen, denen sich Professionelle in ihrem Handeln immer weniger entziehen können.

Dies treibt – wie Göhlich (in diesem Band) eindrucksvoll belegen kann – die Etablierung und Ausdifferenzierung des Feldes „sekundärer“ Professioneller der „Reflexi-

onsunterstützung“ an. Im anwachsenden Bedarf und zugleich der im Kontext dieser Entwicklungen angetriebenen Notwendigkeit nach Supervision, Coaching, professionellen Beratungssettings, Organisationsentwicklung etc. dokumentiert sich dies eindrucksvoll. Dabei sind, wie empirische Analysen zu derartigen Reflexionssettings, etwa der Supervision (vgl. Schütze, 2002; Müller, 1995, für Beratungskontexte auch Tiefel, 2004) verdeutlichen können – diese ihrerseits keineswegs störungsfrei, sondern ebenfalls prekär situiert. Im anwachsenden Bedarf nach Reflexionsunterstützung auf Seiten der Professionellen selbst, zeigt sich somit, dass sie selbst in die Ambivalenzen der reflexiven Modernisierung eingebettet sind (vgl. Göhlich in diesem Band). Sie sehen sich in ihrer eigenen, für andere verantwortlichen professionellen Praxis mit Ansprüchen des „unternehmerischen“ Selbst konfrontiert, die sie tendenziell auch überlasten und überbeanspruchen können.

Insbesondere in diesem Zusammenhang hat Sabine Reh (vgl. Reh, 2004, 2008, auch Kade & Seitter, 2004) darauf aufmerksam gemacht, dass Reflexion als individualisierte professionelle Anspruchskonstruktion durchaus auch kritisch zu reflektieren ist, weil sie als spiralförmige Anspruchssteigerung den professionellen Akteuren auch aufgebürdet wird. Dies kann auch als eine zusätzliche weitere Anforderungssteigerung interpretiert werden. Gegenüber dieser „Reflexion als Bekenntnis“ votiert Reh für eine organisatorisch verankerte Reflexion, in der die individuellen professionellen Akteure eher Entlastung und Unterstützung finden können. Organisatorisch „routinisierte Reflexivität“ könnte somit auch eine „reflexive“ Antwort auf den individualisierenden Steigerungsdiskurs individueller professioneller (Selbst-)Reflexivität darstellen.

10. Ausblick und offene Fragen

Wenn dieser Band somit vielfältige, innovative empirische und theoretische Anstöße zur Diskussion um Profession, Professionalität und Professionalisierung gibt, so bleiben auch im Anschluss daran offene Fragen und weiter zu klärende Gegenstandsbereiche. Hier sei nur auf die folgenden verwiesen:

- Unumgänglich scheint die weitere Klärung grundagentheoretischer Positionen und Professionsverständnisse, wie sie etwa im systematischen Vergleich von Thole und Polutta (in diesem Band) angedacht wird. So sind einerseits die Hinweise darauf, dass verschiedene professionstheoretische Konzepte – gegenüber der dominierenden Abgrenzung und Differenzbestimmung – auch deutliche Anschlüsse und Gemeinsamkeiten aufweisen, förderlich für eine offenere professionstheoretische Diskussion (vgl. auch Tillmann, 2011; Terhart in diesem Band). Allerdings gilt es diese Gemeinsamkeiten auch differenziert zu bestimmen und zugleich systematische Differenzen nicht zu nivellieren (vgl. auch Tenorth, 2006). Erst dann sind begründet Anschlüsse und Schnittstellen zu konzipieren. Dies erfolgt bislang – auch in diesem Band – noch zu wenig.

- Insbesondere die Struktur und die diversen Strukturvarianten pädagogisch-professionellen Handelns und Interagierens gilt es in ihrer situativen und konkreten Mikrologik empirisch verstärkt in den Blick zu nehmen, durchaus im offenen und öffnenden Sinne Nittels (in diesem Band). Damit könnte empirisch begründeter als bislang, der nach wie vor dringlichen und offenen Frage nachgegangen werden (vgl. schon Combe & Helsper, 1996), ob sich in den diversifizierten und hybriden pädagogischen Handlungsfeldern angesichts der Differenz der Tätigkeiten und Anforderungen noch eine Gemeinsamkeit bzw. ein grundlegender Typus pädagogisch-professionellen Handelns bestimmen lässt. Auch dies bleibt – bei allen Vorschlägen, die in diesem Band formuliert werden – eine weiter noch zu leistende Aufgabe. Unbestritten allerdings bleibt, dass ‚Pädagogen‘ einen relevanten Kernfundus des Wissens sich aneignen müssen – trotz der starken Ausdifferenzierung und Entstrukturierung des pädagogischen Feldes (vgl. DGfE, 2010).
- Vor allem aber müsste den neuen Entwicklungen in den professionellen pädagogischen Feldern – sowohl im Sinne der horizontalen Ausdifferenzierung, der vertikalen Ausdifferenzierung und des Entstehens neuer „Reflexions-“ und „Qualitätssicherungsprofessioneller“, den veränderten Adressaten-Professionellen-Beziehungen, den entstehenden und sich etablierenden neuen Qualitätsstandards und -kontrollen sowie Entwicklungen hin zu hybriden und multiprofessionellen Organisationen – verstärkt empirisch nachgegangen werden.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of expert Labour*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Apel, H.-J., Horn, K.-P., Lundgreen, P., & Sandfuchs, U. (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-89). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Bauman, Z. (1992). *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), S. 286-308.
- Böing, U. (2010). *Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung*. Unveröffentlichte Dissertation, Köln.
- Böttcher, W., & Terhart, E. (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräu, K. (2008). Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 179-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Brunkhorst, H. (1996). Solidarität unter Fremden. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 340-368). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bühler-Niederberger, C. (2009). Legasthenie – Realität und Realisierung eines Krankheitsbildes. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 21-36). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- de Boer, H. (2008). Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 127-141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (2. Aufl., Sonderband, 21. Jg.). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Ehrenspeck, Y., & Lenzen, D. (Hrsg.) (2007). *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (2001). *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Göhlich, M. (Hrsg.) (2005). *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunert, C., & Krüger, H. H. (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 309-326.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521-570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Helsper, W. (2002a). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In W. Marotzki, M. Kraul & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2002b). Wissen – Können – Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft* (S. 67-86). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturalistischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-581.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W., Hörster, R., & Kade, J. (Hrsg.) (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß*. Weilerswist: Verlag Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-71). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kade, J. (2007). Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 13-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J., & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 326-342.
- Klatetzki, T., & Tacke, V. (Hrsg.). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2004). Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 243-253). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley/Los Angeles/London: California Press.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 223-233). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 19-40.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt* (S. 14-53). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Bd. 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. O. (Hrsg.) (1986). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Müller, H. (1995). *Suchttherapie und Supervision*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nittel, D. (2004). Die Veralltägliclichung professionellen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 342-358.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionellen Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113-143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. (1978). *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Parsons T. (1981). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

- Pfadenhauer, M., & Brosziewski, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In W. Helsper, W. Busse, S. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79-97). Wiesbaden: VS.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Pfadenhauer, M. (2004). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“- an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (276-302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-373.
- Reh, S. (2008). ‚Reflexivität der Organisation‘ und Bekenntnis. Perspektiven der lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2007). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111-134). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (Hrsg.). *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schlabs, S. (2007). *Schuldnerinnen – eine biographische Untersuchung. Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als bescheidene Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 131-171). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-276). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Abriss. *ZBBS*, 1(1), 49-97.
- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 135-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schütze F. et. al. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H. H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333-377). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schütze, F., & Breidenstein, G. (2008). Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 9-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 36-48). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Stichweh, R. (2005a). Wissen und Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2005b). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Strauss, A. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: de Gruyter.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-598.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232-243). Münster: Waxmann Verlag.
- Tippelt, R. (2009). Erfahrungspotenziale durch vernetzte Organisationen – zur Stärke dezentraler Beziehungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 77-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45-58.
- Wagner, H.-J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wernet A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handelns jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Ziehe, T. (1996). Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S.199-227). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de