

Nittel, Dieter

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

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 40-59. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)*



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 40-59* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70863 - DOI: 10.25656/01:7086

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70863>

<https://doi.org/10.25656/01:7086>

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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 Mathematiklehrausbildung 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 Weiterbildunglern 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

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 Funktionsfokuse 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 Funktionsfokuse 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 Wissensbene 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 Leistungsträgers 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 definitiven 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 Spannweite 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, ernsten 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 Organisationsphäre 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 Heilpädagogen, 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 Systemisierungsangeboten 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 generationspezifischen 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 vorthoretischen 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 Integrationschwierigkeiten 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 Sorgediskurs und den von der Gesellschaft erbrachten Anerkennungsleistungen weist seit Jahrzehnten eine notorische Schiefelage 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(stheorie) 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 Techologie 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