

Professionalisierung: (Siegfried Winkler)

Die Diskussion über die sogenannte Professionalisierung in pädagogischen Berufen ist so alt wie diese selbst. Antworten auf die Frage, was Professionalisierung in pädagogischen Berufen heißen könnte, wurden in unterschiedlicher Weise gegeben.

Eine dieser Antworten, die vor allem von den Standesvertretern der in diesen Berufen Tätigen immer noch gegeben wird, ist die Forderung nach einem möglichst hohen Grad von Akademisierung, bzw. Wissenschaftsorientierung bei der Berufsausbildung. Diese Forderung ist einerseits eine ziemlich vordergründige, weil sie wohl darauf hinzielt, pädagogischen Berufen im Ansehen in der Öffentlichkeit auch jenen Status zu verleihen, den andere Berufsgruppen wie Rechtsanwälte, Ärzte, etc. haben. Diese Antwort auf die Frage, was Professionalisierung in den Lehrberufen meint, hat eine Wurzel aber auch in dem - inzwischen teilweise abgelegten - Vertrauen in die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie und deren Eins-zu-eins-Umsetzung in die Alltagssituation der Schulklasse, bzw. Lerngruppe.

Als neuere und vielleicht erfolversprechenderer Ansatz von Professionalisierung in den pädagogischen Berufen bietet sich gegenwärtig das Konzept des Lehrenden als "stellvertretend Deutendem" an: Er verfügt zwar über wissenschaftliches Wissen, transformiert dieses Wissen in jedem Fall in jeder Situation neu und kommt dabei zu neuen Problemdeutungen und Antworten, die die Problemlösungsfähigkeit und die Lernfähigkeit der Betroffenen unterstützen. Professionelles Handeln dieser Art kann kaum in Ausbildungsgängen vermittelt werden (dort kann es vorbereitet werden), sondern vor allem im persönlichen beruflichen Lernprozess.

Professionalisierung: Begriffsklärung (Siegfried Winkler)

Mit Professionalisierung meint man heute in der sozialwissenschaftlichen Diskussion weitgehend einhellig den Prozess, im Laufe dessen Handlungsstrukturen entwickelt werden, "die es ermöglichen, Praxisprobleme stellvertretend wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten." (Alich 1990, 55; Dewe/Ferchhoff/ Radtke 1990, 294f.). Das bedeutet viererlei. Erstens: Professionalisierung ist ein Prozess, d.h. ihr Zustandekommen erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, unter Umständen über den gesamten Zeitraum der Berufsausbildung und -ausübung. Zweitens: Professionalisierung zielt auf die Bearbeitung, Bewältigung oder Lösung von Aufgaben, die sich in der Praxis stellen - also alltagsweltlich auftreten (und unterscheidet sich hierin z.B. von Theorieentwicklung). Drittens bearbeitet der Professionelle Aufgaben stellvertretend für andere, er handelt also im Auftrag von Privatpersonen oder Institutionen; und viertens soll diese Bearbeitung von Aufgaben wissenschaftlich reflektiert erfolgen, d.h. mit einem Höchstmaß an Angemessenheit und Effizienz, wobei die einzelnen Maßnahmen jeweils rational nachvollzogen und begründet werden können.

Professionalisierung zielt also auf die Ausbildung und Entwicklung einer spezifischen Handlungskompetenz bei einer Person oder Personengruppe, auf eine Handlungskompetenz, die von der Struktur der jeweils spezifischen professionellen Handlung erfordert wird (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 7).

Während früher Beruf und Profession oft gleichgesetzt wurden, wird heute zwischen Berufstheorien unterschieden, die sich mit den Qualifikationen und Rahmenbedingungen der Berufsausübung beschäftigen und Professionstheorien, "die auf die Aufhellung der spezifischen Handlungsgrammatik unmittelbar personenbezogener Dienstleistungen" abzielen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 8).

Welches sind nun - dem gängigen Theorieverständnis nach - Professionen? Der Begriff entstammt eher dem angelsächsischen Verständnis, in dem zwischen 'profession' einerseits und

'trade' oder 'job' andererseits unterschieden wird und bezeichnet Berufsgruppen, die eher "Hungerleidertätigkeiten" ausübten (weder arbeiteten noch etwas herstellten), denen es im Lauf der Geschichte aber gelungen ist, für ihre Tätigkeiten, die sich auf Gesundheit, Gerechtigkeit oder Wahrheit bezogen, quasi eine Lizenz zu erhalten und sich weitgehend autonom von staatlichen Einflüssen etablieren konnten - also Ärzte, Rechtsanwälte, Kleriker, heute auch Architekten, Psychiater u. ä. (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 13).

Für die pädagogischen Berufe, vor allem für den des Lehrers / der Lehrerin stellt nun, historisch gesehen, Professionalisierung (hier in einem sehr engen Sinn verwendet) den Versuch dar, sich den oben angeführten Berufsgruppen anzugleichen und ähnlichen gesellschaftlichen Status zu erlangen, z.B. über den Vorgang der Akademisierung. Professionalisierung in diesem Sinn war sicher vorrangig standespolitisch begründet und von dieser Seite her auch verständlich. Andererseits sind die oben angeführten Professionen doch durch eine Reihe von Merkmalen von den pädagogischen Berufen getrennt. Vor allem der LehrerInnenberuf hat etwa im Gegensatz zum Arzt/zur Ärztin oder zum Rechtsanwalt/ zur Rechtsanwältin z. B. einen doppelten Klientenbezug, d.h. die "Abnehmer" für den Lehrer/die Lehrerin sind Kinder und deren Eltern, im weiteren Sinn sogar ein ganzes Gemeinwesen; LehrerInnen haben auch im Unterschied zu ÄrztInnen einen viel geringeren autonomen Spielraum für ihre Berufsausübung, sie sind meistens Beamte des Staates. LehrerInnen, aber auch KindergärtnerInnen, VolkshochschullehrerInnen u.ä. haben keinen direkten Fallbezug zu einem Klienten/einer Klientin, sie stehen immer einer ganzen Gruppe oder Klasse gegenüber, und diese muss mehr oder weniger das Lehrangebot annehmen. Vor allem ist die Tätigkeit von LehrerInnen immer "prospektiv", d.h. auf die Zukunft gerichtet - ein Zustand beim Heranwachsenden soll irgendwann einmal erreicht werden; die Arbeit von ÄrztInnen dagegen ist retrospektiv: Ein früherer Zustand soll wieder hergestellt werden (Dewe/ Ferchhoff/Radtke 1992, 15).

Eine Reihe von pädagogischen und anderen Berufen wird heute deshalb mit dem Attribut der "Semiprofessionalität" belegt, also als "halb"-professionell bezeichnet, so etwa Pflege- und Beratungstätigkeiten, aber eben auch pädagogische Tätigkeiten. Als Merkmale solcher Halbprofessionalität werden eine kürzere Ausbildungszeit, das Eingebundensein in bürokratische Einrichtungen, ein geringerer sozialer Status und ein hohes Ausmaß an Verweiblichung in solchen Berufsfeldern angeführt (Terhart 1992, 107). Aber gerade diese halbprofessionellen Tätigkeiten gewinnen sowohl quantitativ als auch qualitativ zunehmend Bedeutung, an sie wird immer stärker die Anforderung in Richtung wissenschaftlicher Ausbildung herangetragen, ihre Tätigkeit unterliegt einer zunehmenden Strukturierung, und nicht selten ist sie dem Argwohn ihrer Arbeitsgeber und anderer ausgesetzt, vor allem weil sich das Verhältnis zwischen Aufwand und Erfolg schlecht kontrollieren lässt und vermutlich eher ungünstig ausfällt (Terhart 1992, 109).

Für die Professionalisierungsdebatte und die Entwicklung einer Professionalisierungstheorie für pädagogische Berufe scheinen nun sowohl die Einführung des Begriffs "halbprofessionell" als auch die Nachahmungsversuche an den "klassischen" Professionen wenig fruchtbar (auch wenn dies standespolitisch reizvoll wäre und von Standesvertretern immer noch angestrebt wird).

Fruchtbar für die Professionalisierungsdebatte und die Entwicklung einer Professionalisierungstheorie hingegen scheint die Rekonstruktion des Besonderen des pädagogisch-professionellen Handlungsmodus, um daran sozusagen Leitlinien für die Professionalisierung von pädagogisch Tätigen zu entwickeln (Dewe/ Ferchhoff/Radtke 1992, 16).

Professionalisierung: Geschichtliche Entwicklung (Siegfried Winkler)

Die Verberuflichung des Erziehens und Unterrichtens (der Begriff Verberuflichung wurde in der früheren Diskussion manchmal synonym für Professionalisierung verwendet) hat sich während der vergangenen Jahrzehnte rasant entwickelt und ist heute vielleicht zu einem vorläufigen Ende gelangt:

In den modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften hat sich ein eigenständiger Sektor der institutionalisierten Erziehung ausdifferenziert, der mittlerweile zu einem der größten Teilsysteme der Gesellschaft geworden ist und immer größere Gruppen der Bevölkerung durch alle Lebensphasen hindurch erfasst. In diesem Sektor ist eine Vielzahl von Berufen entstanden [...] (Dewe/ Ferchhoff/Radtke 1992, 7)

Schon am Beginn dieses Verberuflichungsprozesses gab es Kritik daran. Aloys Fischer fürchtet in seinem Buch "Erziehung als Beruf" (1921) schon um den Verlust des Pädagogischen, wenn man Erziehung hauptberuflichen Lehrern überantwortet, die sich womöglich nur mehr um das Unterrichten, aber nicht mehr um die Gesamtaufgabe des Pädagogischen kümmern. Und in der Tat wurde die Diskussion um die Professionalisierung bis in die Siebzigerjahre auf einer sehr, sehr schmalen Basis geführt - fast ausschließlich auf der Basis der Verwissenschaftlichung: "Ich bin nach wie vor der Ansicht, dass sich die berufliche Orientierung (von LehrerInnen - Anm. des Autors) letztlich nur wissenschaftlich - erziehungswissenschaftlich - leisten lässt." (Döring 1980, 9) Verwissenschaftlichung schien ausreichend Garantie dafür zu sein, dass LehrerInnen z. B. mit ausreichenden professionellen Kompetenzen ausgerüstet" würden. Man setzte bewusst weniger auf Persönlichkeitseigenschaften (auch als Gegenbewegung zu der bis dahin verbreiteten Ansicht, "gute" LehrerInnen würden als solche geboren), sondern auf erlernbare Fähigkeiten und Kompetenzen, sodaß sich in diesem Verständnis "gute" LehrerInnen

polemisch formuliert als eine Mischung aus lernpsychologisch versierten Instruktionsexperten und gruppendynamisch kundigen Sozialingenieuren mit kritisch konstruktiven gesellschaftspolitischen Ambitionen (Terhart 1992, 104)

darstellten. Diese Entwicklung vollzog sich vor dem Hintergrund eines teilweise enormen LehrerInnenmangels, was es selbstverständlich leicht machte, pädagogische Kompetenzen als prinzipiell lehrbar einzustufen; ebenso vor dem Hintergrund einer prosperierenden Lern- und Unterrichtsforschung (die sicher zu optimistisch beurteilt wurde, was die Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse in die Praxis betraf) und selbstverständlich auch vor dem Hintergrund einer standespolitisch motivierten Professionalisierungsdebatte, der es letztlich nur um die Anhebung des Status- und Prestigeniveaus der in pädagogischen Feldern Tätigen ging (Loser/Terhart 1986, 257).

Aber auch die Etablierung vieler neuer (sozial)pädagogischer Berufe in den Jahren nach 1969 etwa schuf förmlich einen Sog für Professionalisierungstheorien, die den Legitimationsdruck für diese Berufe mindern sollten. So entstanden Professionalisierungstheorien, die sich jeweils an den Theoriekonjunkturen in der Sozial- und Erziehungswissenschaft und in der Psychologie orientierten, "meist ohne Konzept, wie sich eine wissenschaftliche Ausbildung und eine pädagogische Berufstätigkeit aufeinander beziehen lassen." (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 12)

Die Kritik dieser ausschließlich an Verwissenschaftlichung orientierten Professionalisierung blieb nicht aus, und oft wurde die Kritik an der Verwissenschaftlichung mit der Kritik an der Professionalisierung verwechselt und richtete sich gegen die Verhaltens- und Unterrichtspsychologie, gegen bestimmte Trainingsverfahren, gegen eine gesellschaftskritische Orientierung und vor allem und immer wieder gegen den fehlenden Praxisbezug (Terhart 1992, 106).

Die Kritik an der als Verwissenschaftlichung verstandenen Professionalisierung kam aber auch aus den Reihen der Erziehungswissenschaftler selbst, z.B. von Hermann Giesecke

(1987). Giesecke meint, Pädagogik könne nicht professionalisiert werden, weil sich Pädagogik ihrem Wesen nach immer auf die ganze Persönlichkeit beziehe. Um diesen Bezug nun auch professionell gestalten zu können, wäre ein bestimmtes, gesellschaftlich akzeptiertes Menschenbild vorausgesetzt; ein solches fehlt aber in unserer pluralistischen Gesellschaft weitgehend, und darum könne es auch keine professionelle Pädagogik geben. LehrerInnen müssten sich in dieser Situation auf die Rolle von Lernhelfern beschränken. "Professionalität und Ganzheitlichkeit schließen einander aus" (Giesecke 1987, 101) oder: "Charisma lässt sich nicht 'auf Serie legen'." (Giesecke 1987, 103) An dieser Stelle wird auch ein Rückgriff auf lange überwunden Geglaubtes deutlich: Charisma soll sein, was die Professionalität von LehrerInnen ausmacht. Der Ansicht Gieseckes ist aber kritisch entgegenzuhalten, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen immer als ganze Person gegenüberstellen (auch wenn sich Lehrende auf die Rolle von Lernhelfern bescheiden), ob sie das nun beabsichtigen oder nicht. SchülerInnen können nicht auf die Träger kognitiver Kompetenzen reduziert werden, und darum braucht jede pädagogische Tätigkeit ein Professionalisierungskonzept, das - wie immer vorläufig - die Gesamtpersonen berücksichtigt.

Die 80er Jahre sind - unabhängig von der Replik Gieseckes - von einer "De-Professionalisierungsdiskussion" gekennzeichnet: Als Gegenbewegung zur "Entmündigung durch Experten" (Ivan Illich) wird die Betonung auf die zwischenmenschliche Seite, auf die Erkenntnisse der Gestaltlehre und auf die humanistische Psychologie gelegt, ein Rückgriff auf Intuition und auf Charisma erfolgt (Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1993, 10). Diese oft hitzig geführte Debatte um das Für und Wider einer professionellen (Sozial)Pädagogik hat aber, so scheint es, "ein Mehr an Professionalität eher verhindert und die Frage nach einem praxisangemessenen Erwerb sozialpädagogischer Kompetenz ins Abseits gerückt." (Kade 1990, 11)

Neue Wege in der Professionalisierung der in pädagogischen Feldern Tätigen erfordert aber auch die gesellschaftliche Entwicklung:

Neue gesellschaftliche Phänomene und Problemlagen in modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften unseren Typs wie "sekundäre" Individualisierungsschübe mit erhöhter Wahloption und zugleich erhöhter Krisenanfälligkeit des Einzelnen, Entstrukturierung sogenannter "Normalbiographien und -arbeitsverhältnisse", Aufweichung von Traditionen und Ligaturen, Werteverstärkung und Pluralisierung [...] und schließlich auch die weiter zunehmende Differenzierung der Handlungsfelder sozialer Arbeit selbst erfordern zwingend flexible, fallbezogene, gleichwohl in interdisziplinären Diskursen vernetzte und von daher reflexive Professionskompetenz. (Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1993, 25)

Professionalisierung: Konzepte (Siegfried Winkler)

Konzepte von professioneller pädagogischer Kompetenz. Im Rückgriff auf die Professionalisierungsdebatte der vergangenen Jahrzehnte wird im folgenden versucht, einige dieser Konzepte kurz vorzustellen.

Im Zuge der Verwissenschaftlichungseuphorie wurden (und werden noch immer) Kataloge und Listen von Kompetenzen erstellt, die professionelles Handeln zu beschreiben versuchen. Als Beispiel für einen besonders umfangreichen Versuch dieser Art sei hier das Modell von Carter (siehe nebenstehende Übersicht) vorgestellt, das ganz in der Tradition behavioristischer Sicht verankert ist.

Solche Kompetenzlisten waren aber nicht nur für eine inzwischen überholt geglaubte (naive) Wissenschaftsorientierung kennzeichnend, sie sind bis heute Bestandteil der Professionalisierungsdiskussion. Als aktuelles Beispiel kann dafür die Auflistung jener Handlungskompetenzen stehen, "mittels derselben und ihrer Operationalisierung das aktuelle Profil professionellen Handelns empirisch erhoben und daraus der Grad professionellen Handelns errechnet werden" kann, das Werner Schwendenwein noch 1990 anbietet (Schwendenwein 1990, 369):

- Kenntnis und Akzeptanz von gesellschaftlichen Zentralwerten und professioneller Leitziele und Verhaltensregeln;
- eigene Handlungs- und Arbeitsvoraussetzungen und die anderer in unterschiedlichen Situationen diagnostizieren zu können;
- Verfügen von relevanten Theorien zur Attributierung und Diagnostizierung von Ereignissen;
- standardisiertes Methodenrepertoire pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Zurückgreifen können auf Eigenerfahrung zur Lösung professionsadäquater Probleme;
- professionsspezifische Handlungsvollzüge einer kritischen Reflexion unterziehen.

Kompetenzliste: Modell von Carter
(zit. nach Dewe/Ferchthoff/Radke 1990, 292)

Personal Qualities	<i>Mental Characteristics</i> Openess Agility Imagination Creativity	<i>Attidues and Values</i> Things Self People Groups Ideas	<i>Personality Characteristics</i> Integrity Initiative Emotional resilience	<i>Spiritual Qualities</i> Appreciation Response	Being
Skill	<i>Mental Skills</i> Organisation Analysis Evaluation Synthesis	<i>Information Skills</i> Acquisition Recording Remembering Communication	<i>Action Skills</i> Manual Organising Decision making Problem solving	<i>Social Skills</i> Cooperation Leadership Negotiation and persuasion Interviewing	Doing
Knowledge	<i>Factual Knowledge</i> Facts Structures Procedures Concepts Principles		<i>Experimental Knowledge</i> Experience Internalisation Generalisation Abstraction		Knowing
	Cognitive		Affective		

Die Umsetzbarkeit solcher Kataloge in pädagogische Praxis ist in den letzten Jahren in Zweifel gezogen worden: Solche Versuche

drohen das Spezifische des Lehrerhandelns zu verfehlen, denn die Analyse des pädagogischen Prozesses muss sich [...] mit zwei Beobachtungen auseinandersetzen: (1) die Komplexität der schnell wechselnden Situationen im Unterricht kann von den zu ihrer Bewältigung angetretenen Handelnden [...] nicht annähernd vollständig erfasst werden. Handeln findet auf der Basis einer sehr begrenzten Wahrnehmung/Information gerade auch über die Schüler statt, die vor dem Hintergrund vergangener Erfahrungen typisiert werden und in einem Abkürzungsverfahren zur Wahl von bewährten Lösungen führen. (2) Dieser Vorgang folgt nicht einem analytischen,

instrumentellen Schema, sondern es gibt klare Anhaltspunkte dafür, dass in der face-to-face-Situation intuitivagiert wird. (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, 293 f.)

Die Attraktivität solcher Kataloge ist jedoch verständlich, entsprechen sie doch dem Wunsch nach Orientierung in einer eher als chaotisch erlebten wissenschaftlichen Disziplin und dienen sie sicher auch der Profilierung gegenüber anderen Disziplinen. Gefährlich werden solche Kataloge von Merkmalen professioneller pädagogischer Kompetenz aber, wenn sie - in wie immer operationalisierter Form - benützt werden, um Wert-Aussagen über Personen und ihr Handeln zu treffen, die sich auf beliebig interpretierbare Beobachtungen beziehen, wie "auf ein bestimmtes Ereignis blitzschnell antworten [...] treatments müssen souverän praktiziert werden [...] nicht vorhersehbare Schwierigkeiten werden rechtzeitig wahrgenommen." (Schwendenwein 1990, 371)

Einen wenig zufriedenstellenden Beitrag zur Beschreibung professionellen pädagogischen Handelns bringt Wolfgang Brezinka damit ein, dass er ein Berufsethos bei Lehrern als wesentliche Grundlage ihrer Berufstüchtigkeit angibt (Brezinka 1986). Brezinka argumentiert damit, dass der Staat faktisch einen Schulzwang ausübe und deshalb sicherstellen müsse, dass die LehrerInnen, denen sich die Heranwachsenden ja nicht entziehen dürfen/können, berufstüchtig sein müssten (professionell Handelnde). Da Lehrerhandeln nun so komplex und vielschichtig sei und die einzelnen Aufgaben nicht exakt beschrieben und festgelegt werden könnten, gewähre der Staat den LehrerInnen die sog. pädagogische Freiheit, die aber zugleich das Berufsethos erfordere. Worin nun dieses besteht, beschreibt Brezinka eher unklar mit dem Bewusstsein der Verantwortung für die Schule und das Gemeinwesen (Brezinka 1986, 213). Abgesehen von der notwendigen Interpretation dieses Begriffes kann man dabei aber auch kritisieren, dass die Festschreibung einer solchen Berufsmoral nur als Ersatz für administrative Kontrolle dient (Terhart 1992, 112).

Einen anderen wenig befriedigenden Beitrag zur Beschreibung von pädagogisch-professioneller Kompetenz legt Ewald Terhart vor, wenn er Professionalität als Entwicklungsproblem zu beschreiben versucht (Terhart 1992). Terhart geht davon aus, dass man untersuchen und analysieren könne, welche Entwicklungsstufen LehrerInnen in ihrer Berufsarbeit durchlaufen. Daraus ließen sich Kompetenzstufen feststellen. Diese Kompetenzstufen würden zwar Professionalität alleine nicht begründen, sie könnten aber quasi eine negativ limitierende Funktion haben: In diesen hier festgestellten Rahmen oder Spielräumen würde sich professionelles Handeln abspielen (Terhart 1992, 128). Zu der Einschränkung, dass es sich dabei nur um eine negative Beschreibung von professioneller Kompetenz handeln würde, kommt gravierender hinzu, dass sich eine solche Beschreibung nur auf faktisch vorhandenes Lehrerhandeln beziehen und so den status quo als Ziel professionellen Handelns festschreiben würde.

Vielversprechender erscheint ein Modell pädagogisch-professioneller Kompetenz, das den Begriff der "stellvertretenden Deutung" in den Mittelpunkt rückt (Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1993; Tenorth 1989; Schütze 1992).

Professionelles Handeln ist in diesem Modell gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen und Fallverstehen. Der Professionelle verfügt hier zwar über ein wissenschaftliches Wissen als ein notwendiges Element seines Handelns, dieses Wissen wird aber nicht verwendet, um Lösungen parat zu haben und von außen anzubieten, vielmehr transformiert der so verstandene Professionelle sein Wissen in jedem Fall und jedem Kontext neu und kommt zu einer Problemdeutung, die dem Gegenüber angeboten werden kann, um die eigene Problemlösungsfähigkeit oder Lernfähigkeit zu ergänzen und zu unterstützen. Der auf diese Weise professionell Agierende schätzt und unterstützt auf diese Weise die Autonomie seines Gegenüber (Dewe/Ferchhoff/Scherr/ Stüwe 1993, 11 ff.).

Es geht bei diesem Modell pädagogisch-professioneller Kompetenz gerade nicht darum, wissenschaftliches Wissen anzuwenden; wissenschaftliches Wissen kann entscheidungsvorbereitend wirken, auch nachträglich als entscheidungsbegründend, und der stellvertretend Deutende agiert sehr wohl auf der Basis kognitiver Rationalität, sein Wissen wird aber erst durch seine hermeneutische Kompetenz zum "Medium", mit dem die kognitive Rationalität im konkreten Fall wirksam werden kann (Dewe/Ferchhoff/ Scherr/Stüwe 1993, 35 f.). Bernd Dewe geht davon aus, dass der Generierungskontext von Wissen diesem bereits seine Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten aufprägt; in anderen Kontexten als jenen, in denen Wissen gewonnen wurde, ist es nur von zweifelhaftem Nutzen. Die Möglichkeit des einfachen Transfers von der Theorie in die Praxis ist damit äußerst beschränkt. Dewe betont, dass nicht Transferprobleme zu lösen seien, sondern "Transformationsnotwendigkeiten": Wissen muss auf dem Weg zur Anwendung verwandelt werden, um handlungswirksam werden zu können (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, 294).

Diese Gleichzeitigkeit von Fall- und Theorieverstehen ist in jeder Situation neu herzustellen und ist eine der Ursachen für die Nicht-Standardisierung von professionell-pädagogischem Handeln. Fall (Situationen) und Theorie stehen auch jeweils in einem unauflösbaren Widerspruch zueinander, und die Akzeptanz dieses Widerspruchs macht einen Teil professionellen pädagogischen Handelns aus.

Professionswissen ist so gesehen ein Sonderfall praktischen Handlungswissens; es teilt mit diesem den Entscheidungsdruck, es steht aber auch unter einem wissenschaftlichen Begründungszwang; Professionalität ist demnach der Ort, wo eine Verwendung beider Wissenstypen stattfindet, und Professionalisierung ist der Prozess in dessen Verlauf die Entwicklung solchen Professionswissens stattfindet (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, 304 ff.).

Dass solcherart verstandene professionelle pädagogische Handlungskompetenz nur schwer über institutionalisierte, fachspezialisierte Ausbildungsgänge zu erreichen ist, liegt auf der Hand. Erreicht werden kann sie jedoch durch Erwerb einer sozialwissenschaftlichen Analysefähigkeit, die Regelwissen durchaus einschließt, vor allem aber durch einen längeren beruflichen und persönlichen Lernprozess (Terhart 1992, 32 f.), aber auch durch die Erweiterung solcher Fähigkeiten wie Intuition oder Empathie, wobei auch diese keinesfalls als 'angeboren' angesehen werden müssen, sondern z. B. durch gemeinsam mit anderen durchgeführte Fallanalysen (z. B. auch Unterrichtsbeobachtungen u. ä.) entwickelt werden können. "Der Profi ist kein Einzelkämpfer, sondern auf Netzwerke professioneller Kooperation angewiesen." (Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1993, 16)

Literatur (Siegfried Winkler)

Alisch Lutz M.: Einleitung 'Professionalisierung und Professionswissen'. In: Alisch L. M./Baumert J./Beck K. (Hg.) 1990.

Alisch Lutz M./Baumert Juergen/ Beck K. (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung. Seminar für Soziologie. Technische Universität Braunschweig. 1990.

Brezinka Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München (Reinhardt) 1986.

Dewe Bernd/Ferchhoff Wilfried/Radtke Frank O.: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwertungsforschung und Professionalisierung. In: Alisch L. M./Baumert J./Beck K. (Hg.) 1990.

Dewe Bernd/Ferchhoff Wilfried/Radtke Frank O.: Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe Bernd/Ferchhoff Wilfried/Radtke Frank O. (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen (Leske&Budrich) 1992.

Dewe Bernd/Ferchhoff Wilfried/Scherr Albert/Stüwe Gerd: Professionelles soziales Handeln. Weinheim/ München (Juventa) 1993.

Döring Klaus W.: Lehrerverhalten. Theorie, Praxis, Forschung. Weinheim/Basel (Beltz) 1980.

Giesecke Hermann: Pädagogik als Beruf. Weinheim/München (Juventa) 1987.

Gieseke Wiltrud u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988.

Homfeldt Hans Günther (Hg.): Ausbildung und Fortbildung. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1991.

Kade Sylvia: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1990.

Looser Fritz/Terhart Ewald: Lehrerausbildung und Lehrerarbeitslosigkeit. Professionalisierung als Problem. In: Bildung und Erziehung, Jg. 39/H. 3, 1986.

Prange Klaus: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1991.

Schön D. u. a.: The reflective practitioner. London (o. V.) 1983.

Schwendenwein Werner: Profession, Professionalisierung, professionelles Handeln. In: Alisch L. M./Baumert J./Beck K. (Hg.) 1990.

Schütze F.: Sozialarbeit als Profession. Opladen (o. V.) 1992.

Tenorth Heinz E.: Lehrerberuf vs. Dilettantismus. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann Niklas u. a.: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1989, S. 275-322.

Terhart Ewald: Professionen und Organisationen. Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch L. M./Baumert J./Beck K. (Hg.) 1990.

Terhart Ewald: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien (Böhlau) 1991.

Terhart Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe Bernd/Ferchhoff Wilfried/ Radtke Frank O. (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen (Leske&Budrich) 1992.

Terhart Ewald: Lehrerausbildung. Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik 9/92, S. 32-35.

(aus: CD-ROM der Pädagogik, Ausgabe 1996, Copyright © 1996 = Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler 1996; Stichwort: Professionalisierung)