

---

Heite, Catrin; Kessler, Fabian (2009): Professionalität und Professionalisierung. In: Sabine/Casale Rita/Gabriel Thomas/Horlacher Rebekka/Larcher Sabina/Oelkers Jürgen Andresen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 682–697.

---

Zwei Thematisierungsstränge prägen das Themenfeld »Professionalisierung und Professionalität«. In der Professionsforschung und den damit verbundenen fach- wie allgemein-gesellschaftspolitischen Diskussionen geht es erstens um die Frage der politischen Legitimation professionalisierter oder als professionalisierungsbedürftig angesehener Tätigkeiten – jener Berufe besonderen Typs also, die ihre »klassische« Form in der Jurisprudenz, der Medizin und der Theologie gefunden hatten. Der Status Profession ergibt sich jedoch nicht ohne weiteres aus einer spezifischen beruflichen Praxis, sondern setzt die gesellschaftliche Anerkennung als jeweils exklusiv für diese berufliche Praxis zuständigen und kompetenten Akteur voraus. Die Durchsetzung alleiniger Zuständigkeit der Professionen für die Bearbeitung je bestimmter, zueinander abgegrenzter Problembereiche, die Tatsache einer »gesellschaftlich definierten Aufgabe« (Tenorth 1989, S. 811) also, lässt sich daher nur auf Basis ihrer gesellschaftlichen Mandatierung realisieren, wie sich im Fall der pädagogischen Berufe historisch zunächst am Lehrberuf und dann vor allem an der Sozialen Arbeit, der Erwachsenen- und Weiterbildung und in jüngster Zeit auch der Medienpädagogik zeigen lässt.

Zweitens geht es damit um die (sozial)wissenschaftliche Bestimmung der Spezifika solcher Berufe, die als Professionen bezeichnet werden sollen. Im Fall der pädagogischen Berufe stellt sich in der Professionsforschung und -theorie somit die Frage nach den Besonderheiten einer professionalisierten pädagogischen Praxis, die sich anhand eines distinkten Tätigkeitsfeldes (exklusive Zuständigkeit), einer spezifischen Kompetenz und Expertise (Deutungs- und Diagnosehoheit), des Verfügens über entsprechendes disziplinäres und professionelles Spezialwissen (Geheimwissen) und einer eigenen professionellen Ethik von anderen Berufen und Professionen abgrenzen und gleichzeitig als eine den anderen Professionen gegenüber gleichberechtigte Akteurin bestimmen lässt.

Zur Kontextualisierung dieser beiden Thematisierungsstränge wird im ersten Teil dieses Beitrags pädagogische Professionalität als konstitutiver Bestandteil des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements seit dem 19. Jahrhundert bestimmt. Denn nicht zufällig findet die Etablierung und damit verbundene Institutionalisierung pädagogischer Professionen zeitgleich mit der Entstehung des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements statt. Daran anschließend steht im zweiten Teil eine Problematisierung dieser klassischen pädagogischen Professionalitätskonzepte im Zentrum der Überlegungen. Teil der Transformation des

bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements in der Mehrheit der OECD-Staaten seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts ist nämlich die Re-Konzeptualisierung und Neuformierung professioneller pädagogischer Berufe, mit der die Gültigkeit des bisherigen Legitimationsanspruchs professionalisierter Berufe in Frage gestellt wird. Die pädagogischen Professionen stehen damit vor der doppelten Aufgabe, ihre bisherige Orientierung an dem zunehmend skeptisch diskutierten Professionalitätsmodell der »klassischen« Professionen zu überdenken und zugleich die spezifisch pädagogischen Professionalitätsmuster und -programme im veränderten post-wohlfahrtsstaatlichen Kontext (vgl. Lessenich 2008) zu systematisieren, das heißt ihre bisherigen Professionalitätsbehauptungen und Professionalisierungsstrategien selbstreflexiv zu analysieren und gegebenenfalls weiter auszuarbeiten oder zu modifizieren. Im dritten Kapitel werden deshalb die Entwicklungsdynamiken und -perspektiven, die veränderten Anerkennungsbedingungen und die damit veränderten Bestimmungsmerkmale pädagogischer Professionalität, kritisch-resümierend in den Blick genommen.

### **1. Aktuelle Diskussionen um Professionalität und Professionalisierung**

Das Prinzip des Wohlfahrtsstaats, soziale Verantwortung von ungleich leistungsfähigen, partikularen sozialen Beziehungen wie Familien und Freundschaften auf die von individuell-persönlichen Zusammenhängen und Reziprozitätserwartungen sowie den entsprechenden Abhängigkeiten potenziell freie Ebene einer aggregierten Solidargemeinschaft zu verlagern, wird zusehends infrage gestellt (Castel 2005; Clarke 2004). Infrage gestellt wird damit auch die Art und Weise der Erbringung pädagogischer Dienstleistungen, die wohlfahrtsstaatlich als öffentliche Aufgabe und spezifische Form sozialpolitischer Intervention gelten (Kaufmann 1982) und mit denen professionelle Akteure betraut werden (Brunkhorst 1996).

Lehrerhandeln oder sozialpädagogische Handlungsvollzüge erscheinen im wohlfahrtsstaatlichen Zusammenhang als eine Form der öffentlichen, berufsförmigen und professionalisierten Erbringung verbriefter Rechte auf Erziehung und Bildung, die sich im spezifischen Kontext als Eröffnung und Vermittlung von Wissenszugängen, sozialer Unterstützung, Beratung oder Betreuung realisieren. Schultheoretisch wird dementsprechend von der Qualifizierungs-, Selektions- und Integrationsfunktion der Schule gesprochen und damit von deren Orientierung an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes, an den bestehenden sozialen Positionen und den vorherrschenden Lebensführungsmustern (Fend 1980; Kottmann 2006). Für die Soziale Arbeit ist die Rede von deren Normalisierungsauftrag, der zugleich helfende wie kontrollierende Qualität habe (Böh-

nisch/Lösch 1973). Fritz Schütze spricht dementsprechend von einer »partiellen Einbeziehung« der Professionen in »das hoheitsstaatliche Verwaltungshandeln« (1997, S. 244), Bernd Dewe und Olaf Radtke von der »Spannung, die der Pädagoge in staatlichen Organisationen auszuhalten habe« (1991, S. 153) und Maja Heiner von den »widersprüchlichen Anforderungen zwischen Hilfe und Kontrolle« (2004, S. 123). Obwohl diese Doppelbeauftragung von Hilfe und Kontrolle, Integration und Selektion sowohl in Bezug auf das Lehrer- wie das sozialpädagogische Handeln beschrieben wird, sind wohlfahrtsstaatstheoretische Einordnungsversuche im Fall der Schule – oder auch der Weiterbildung – nicht die Regel. Die Thematisierung und vor allem Problematisierung der sozialpolitischen Einbindung Sozialer Arbeit erscheint dagegen relativ selbstverständlich. Dieser unterschiedliche Fokussierungsgrad der wohlfahrtsstaatlichen Positionierung von Lehrerhandeln und sozialpädagogischem Handlungsvollzug und damit deren Regulations- und Regierungsfunktion und -grad ist zu einem nicht unbeträchtlichen Teil mit der gängigen Annahme einer besonders starken Belastung der Profession Sozialer Arbeit durch die »Verfahrensweisen und Zugzwänge des hoheitsstaatlichen Verwaltungs- und Herrschaftsapparats« erklärbar (Schütze 1997, S. 245).

Diese Deutungsform verweist auch darauf, dass im Kontext des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements Soziale Arbeit sozialpolitisch und die Schule bildungspolitisch verankert ist. Analytisch wird in dieser Gegenüberstellung Bildungspolitik funktional definiert als Statuszuweisung, das heißt als zertifizierte und habitualisierte Positionierung der Adressanten im sozialen Raum (Bourdieu 1985) und Sozialpolitik dagegen eher als Statuserhalt, als Programm der Garantie des erreichten Lebensstandards (Allmendinger 1999). Beide Bereiche sind aber als Teil »des Wohlfahrtsstaatlichen« im Sinne einer historisch-spezifischen Programmierung und Formierung »des Sozialen« zu bestimmen. Die institutionelle Ausprägung dieser wohlfahrts-administrativen Logik(en) basiert daher auf zwei miteinander verschränkten Bestandteilen: einem sozialbürokratischen und einem professionell-dienstleistungsorganisatorischen. Die bürokratische Ebene verweist auf die Tatsache, dass anhand fixierter Regulationskanons über sozialrechtliche Leistungen, Versorgungs- und Fürsorgeangebote, und eben auch über Bildungs- und Erziehungsangebote entschieden wird. Die Beschreibung von professionellen Dienstleistungsorganisationen benennt dagegen einen institutionalisierten Kontext für die professionellen Fachkräfte, die als potenziell autonom agierende, akademisch ausgebildete Expertinnen und Experten – eben als Angehörige einer Profession – handeln.

Die Doppelstruktur wohlfahrtsstaatlicher Organisationsformen als Sozialbürokratie *und* professionelle Dienstleistungsorganisation illustrieren John Clarke und Janet Newman mit Bezug auf den britischen Kontext. »Bureaucrats were identified as actively hostile to the public – hiding behind the impersonal-

ity of regulations and ›red tape‹ to deny choice, building bureaucratic empires at the expense of providing service, and insulated from the ›real world‹ pressures of competition by their monopolistic position. Professionals were arraigned as motivated by self-interest, exercising power over would be consumers, denying choice through the dubious claim that professionals know best« (Clarke/Newman 1997, S. 15). Damit verweisen Clarke und Newman zugleich aus herrschaftstheoretischer Perspektive auf die Selbstreproduktions- und -bestimmungsdynamik professioneller Berufsgruppen. Diese Prozesse der Selbst(re)produktion von Professionen werden machtanalytisch dahingehend gedeutet, dass es hierbei um die Monopolisierung von Wissen und Handlungsfeldern – damit um die Herstellung von professioneller Autonomie – gehe. Als Aufgabe der Trägerorganisationen gilt im wohlfahrtsstaatlichen Kontext die Bereitstellung eines angemessenen Aktionsradius für die Professionellen, denn dieser soll den Fachkräften jenen professionellen Ermessensspielraum eröffnen, den diese wiederum für die autonome Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten für die Adressanten benötigen. Voraussetzung für eine angemessene Nutzung dieses Ermessensspielraums durch die Professionellen ist neben diesem organisationell bereitgestellten Freiraum, eine spezifische professionelle Ethik und die Verfügung über ein spezifisches professionelles Wissen (Expertise), dessen Grundlagen im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung zu erwerben sind. Zwar wird in der pädagogischen Professionstheorie häufig eine Differenz von Wissen und Können beansprucht resp. diese Differenz wissenssoziologisch mit dem Verweis bearbeitet, professionelles Wissen könne »kein handlungsleitendes Wissen« darstellen (Dewe/ Radtke 1993, S. 155. Zugleich scheint die zur Herstellung von Professionalität notwendige Reflexivität eine wissenschaftliche Ausbildung notwendig zu machen, denn erst diese setze den Pädagogen die »Augen ein, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt«. Zudem versetze erst diese Ausbildung die professionell pädagogisch Handelnden in die Lage, die »ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren« (Dewe/Radtke 1993, S. 155) wobei erst diese Begründungs- und Reflexionsverpflichtung professionalisiertes Handeln als solches kennzeichnet.

## **2. Professionalisierung und Professionalität – eine Problematisierung**

Obgleich ihrer Wissensbasierung ein zentraler Stellenwert zugewiesen wird, sind die pädagogischen Professionen seit ihrer Entstehung von immer wieder erneut formulierten Zweifeln an ihrer Erlernbarkeit begleitet – wenn auch aus ganz unterschiedlicher Motivation. Christian Gotthilf Salzmann steht beispiels-

weise für eine Form der Aufklärungspädagogik, deren Skepsis gegenüber der Erziehbarkeit der Erziehenden einem Glauben an deren Selbstbildsamkeit geschuldet ist. Salzmann schreibt dementsprechend in seinem *Plan zur Erziehung der Erzieher*: »Findest du (...) dass der Umgang mit Kindern dir Freude macht, dass sie an dir mit ganzem Herzen hängen, dass du sie mit Leichtigkeit lenken kannst, dann glaube, dass der Weltregierer dich zur Erziehung derselben berufen hat« (Salzmann 1806/1964, S. 67). Während allerdings Aufklärungspädagogen wie Salzmann im tiefen Glauben an die Selbstbildsamkeit des Subjektes an einer quasi generellen Professionalisierung pädagogischer Berufe zweifelten, ist für die Professionalisierungskritik anderthalb Jahrhunderte später die grundsätzliche Infragestellung des Institutionalisierungsprozesses moderner Gesellschaften Motivation für ihre Oppositionshaltung gegenüber Formen der Verwissenschaftlichung medizinischer, psychologischer und pädagogischer Tätigkeiten (Illich 1979; Mannoni 1976; Weinholz 1984). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts werden diese Einwände in einem neuen Format vor allem mit Verweis auf die zunehmende Ökonomisierung des sozialen Sektors und die damit verbundene Individualisierung neu aufgelegt.

Mit Perspektive auf die Adressanten plädiert etwa Klaus Dörner (2007) in seinem Entwurf eines »neuen Hilfesystems« in einer popularisierten Variante der welfare mix-These (Evers/Olk 1996) für ein »Mischungsverhältnis« der Steuerungskonzepte von Staat, Markt und Bürgergesellschaft. Denn seines Erachtens neige der Staat zur Ausbildung eines »profizentrischen Konzepts« und verhindere damit dass die Bürger ihre »Beziehungen möglichst weitgehend selbst regeln« (Dörner 2007, S. 67). Daher müssten die Potenziale der Bürgergesellschaft, des »dritten Sektors«, in den Blick genommen werden, um stattdessen ein »bürgerzentrisches Konzept« zu befördern: »Offenbar haben wir keine Alternative dazu, uns genauer mit den Möglichkeiten des dritten Sektors zu beschäftigen« (ebd., S. 45).

In systematischer Perspektive ist seit Ende der 60er-Jahre ausgehend von einem zentralistischen, juristischen und repressiven Machtverständnis argumentiert worden, dass jene Kennzeichen von Professionen wie die Herstellung wissenschaftlichen Wissens und deren exklusive Verfügung Bestandteile einer »Ideologie des Professionalismus« seien. Diese diene zum einen dazu, Kontrolle über die eigene Arbeit und Arbeitsbedingungen zu erlangen und diese aufrechtzuerhalten (Abbott 1988; Freidson 1975; für die Soziale Arbeit: Hollstein/Meinhold 1973; Kunstreich 1975; Müller/Otto 1980; für die Schule: Beisenherz/Feil 1982). Zum anderen realisierten Professionelle mit der Produktion, Anwendung und exklusiven Herstellung von und Verfügung über Wissen aber »auch (eine) Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse« (Daheim 1992, S. 30). Arno Combe fasst 1971 in seiner Studie *Kritik der Lehrerrolle* diese Ein-

schätzung in den Worten zusammen, Lehrende wirkten »meist unreflektiert als Ordnungsfaktor des gesellschaftlichen Status quo« (Combe 1971, S. 218).

Die Wissensbestandssicherung war allerdings für die *pädagogischen* Professionen von Anfang an eine prekäre Angelegenheit, da sowohl der Konnex Profession-Disziplin als auch die disziplinäre Exklusivität bis heute weder in der Lehrerausbildung noch in der Ausbildung von Sozialpädagoginnen oder Weiterbildungnern realisiert werden konnte. Dies lässt sich beispielhaft am Lehramtsstudium in Bezug auf das Verhältnis von Fachdisziplinen, Fachdidaktiken, Allgemeiner Didaktik und den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen oder für die Mehrzahl der sozialpädagogischen Studiengängen an der multidisziplinären Gestaltung der Studienangebote an den bundesdeutschen Fachhochschulen und bis Anfang des 21. Jahrhunderts auch an den Gesamthochschulen (Studienelemente aus Sozialpolitik, Sozialmedizin, Sozialrecht oder Sozialplanung) zeigen. Wissenschaftliches Wissen und als dessen Symbol die Verleihung akademischer Grade »ist dabei vor allem deshalb ebenso wichtig wie funktional, weil die ›Ware‹, die die Professionen anzubieten haben, [...] nicht gegenständlich ist und die üblichen Verfahren zu prüfen, ob sie ›wert‹ ist, was sie kostet, entsprechend untauglich sind« (Wetterer 2002, S. 276). Der Bezug der Profession auf eine entsprechende wissenschaftliche Disziplin, die professionsrelevantes Wissen produziert und in einer standardisierten wissenschaftlichen Ausbildung vermittelt, fungiert so als Nachweis professioneller Kompetenz, verschafft Autorität und Anerkennung. Vor diesem Hintergrund befinden sich pädagogische Professionen, insbesondere die Medienpädagogik, die Soziale Arbeit oder die Kinder- und Jugendarbeit, am Anfang des 21. Jahrhunderts in einer höchst ambivalenten Situation. Einerseits orientieren sie sich in ihrem unabgeschlossenen »Kampf um Anerkennung« (vgl. Heite 2008) weiterhin an den Professionalisierungsprinzipien der sogenannten klassischen Professionen, deren genereller Geltungsanspruch andererseits zunehmend in Zweifel gezogen wird.

Im Unterschied zu den so genannten klassischen Professionen ist die Forderung nach einer konstitutiven Kontextualisierung professioneller Handlungsvollzüge und damit nach einer entsprechenden (gesellschaftstheoretischen) Fundierung oder zumindest Erweiterung der Wissensbasis von Beginn an Teil der pädagogischen Professionalisierungsdiskussionen. Das zeigen bereits die frühen Auseinandersetzungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in denen beispielsweise die »sozialpädagogische Formgebung« als Teil des gesellschaftlichen Gestaltungsprozesses (Mennicke 1937/2001, S. 81ff.) bestimmt wird. Allerdings hat dieser Kontextualisierungsfokus, wie er zumindest in Teilen der Diskussionen um pädagogische Professionalität und Professionalisierung realisiert wurde, nicht vor einer relativen Machtnaivität oder teilweise sogar Machtblindheit bewahrt. Denn erstens schreiben die pädagogischen Professio-

nalierungsprogramme qua Verwissenschaftlichung der Wissenschaft und damit dem wissenschaftlichen Wissen die Eigenschaft zu, *per se* gegen individualisierende und moralisierende Erklärungsansätze zu immunisieren. Die quasi naturgegebene Bedeutsamkeit als »kritische Reflexionsmatrix«, die wissenschaftlichem Wissen in dieser Argumentation zugesprochen wird, kann aber vor allem deshalb nur wenig überzeugen, weil damit zumeist keine machtanalytischen Perspektiven verbunden werden. So fand die reflexive Rückwendung auf den eigenen sozialen Herrschaftsstatus – als anerkannte oder als nach Anerkennung strebende Profession – innerhalb der Professionsforschung lange Zeit nicht statt. Entsprechende empirische Studien liegen bis heute nur in Ansätzen vor. Analog zum Herrschaftscharakter des kollektiven professionellen Akteurs spielt auch die systematische Reflexion der Machtanteile individueller professioneller Akteure im pädagogischen Handlungsvollzug bis heute eine nur geringe Rolle. Zweitens wird dem Einwand, dass wissenschaftliches als »objektives«, »wahres« und »richtiges« Wissen keinesfalls explizit, direkt und ohne weiteres in die Praxis zu transferieren sei, zwar mit dem Hinweis begegnet, die Professionellen müssten befähigt werden, wissenschaftliches Wissen mit Routine- oder Handlungswissen zur vermitteln: Das »professionelle Subjekt« habe also, jeweils situativ, eine »Transformation wissenschaftlicher Theorieaussagen in berufspraktisch relevante Informationen [zu leisten], unter der Maxime, die wissenschaftlichen Konstruktionen im Erfahrungshorizont praktischer Deutungsmuster gewissermaßen neu zu konstituieren« (Dewe/Otto 1992, S. 90). Dennoch bleibt damit die Frage, in welcher Weise die professionellen Akteure in diesen Situationen des pädagogischen Handlungsvollzugs für eine gleichzeitig geforderte wenigstens relativ »gleichberechtigte Kooperation« sorgen sollen, weitgehend unbestimmt. Die Frage, wie pädagogische Professionelle im Bewusstsein der konstitutiven Asymmetrie zwischen ihnen und den Adressanten neben der Kontextualisierung eine bestimmbar, aber transparente und möglichst demokratische, partizipationsorientierte Position einnehmen, bleibt in der pädagogischen Professionsforschung noch immer weitgehend unterbeleuchtet.

Drittens erweisen sich Deutungshoheit und Diagnostik machtanalytisch als Mechanismen der Herrschaftssicherung, das heißt eines machtvollen »Wahr-Machens«, qua derer professionell zu bearbeitende Probleme als etwas »objektiv Definierbares« und »wirklich Gegebenes« markiert werden. Denn gesellschaftliche Anerkennung lässt sich für den kollektiven Akteur »Profession« dann am besten gewinnen, wenn »Wahrheit« und »Objektivität« von »Unrecht«, »Krankheit« – oder eben »Bildung und Erziehung« – öffentlich selbstverständlich und damit in der politischen Programmierung wirksam sind. Spätestens seit den feministischen, dekonstruktivistischen und postmodern-erkenntniskritischen Einwänden der vergangenen 35 Jahre, die eine generelle

Skepsis gegenüber essenzialistischen Denkweisen mobilisiert haben, kann auch die Annahme ontologisch-objektiver Merkmale und entsprechender Bestimmungsfaktoren von Professionen nicht mehr überzeugen. Vielmehr dient das Theorem von bestimmten Professionsmerkmalen häufig als Machtmittel in Kämpfen um Anerkennung als Profession, in denen es unter anderem mittels der Behauptung einer eigenen professionellen Ethik und Expertise, die sich aus einem zu »nicht-wissenschaftlichen« und »allgemein-menschlichen« Wissensbeständen abgrenzbaren akademischem Wissenskörper ergibt, um die Herstellung und Sicherung jener machtvollen Statusposition geht.

Neben dem Ringen um ihre Wissensbestandssicherung charakterisiert die pädagogischen Professionalisierungsdebatten die erwähnte organisationelle Einbindung pädagogischer Professionen. In der erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie findet diese Einschätzung ihren deutlichsten Ausdruck in Bezug auf den Professionalisierungsgrad Sozialer Arbeit, die, so die These, nur über einen »halbierten« Professionsstatus verfüge. Diese These findet in der entsprechenden abwertenden Bestimmung als »Semi-Profession« ihren Niederschlag und verweist zum einen auf die als Problem angesehene administrative Eingebundenheit der sozialpädagogischen Fachkräfte, deren Arbeitsvollzüge im »Kontext (wohlfahrts)staatlicher Organisationsstrukturen verankert« sind (Merten/Olk 1996, S. 579) und die aus diesem Grunde nicht über hinreichend professionelle Handlungsautonomie verfügten. Zum anderen ist hier implizit aber auch die geschlechterhierarchische Abwertung des weiblich codierten Berufes Soziale Arbeit benannt, für die Angelika Wetterer in diesem Sinne die Phase der »Institutionalisierung zwischen (männlich dominierten) Professionen und (weiblichen) Semi-Professionen« identifiziert (1995, S. 17; Bitzan 2005; Brückner 2002; Gildemeister/Robert 2000; Heite 2008; Wetterer 2002; Witz 1992). In gendertheoretischer Perspektive kann die Statuszuweisung »Semi-Profession« damit als Ausdruck androzentrischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse bestimmt werden, in deren Kontext weiblich codierte Soziale Arbeit nicht als gleichwertige Profession anerkannt wird. Zum andern erscheint mit der Analyse sozialpädagogischen Handelns als Regierungshandeln (vgl. Kessl 2005) die These, dass sich der Status »Semi-Profession« in der Dominanz von Regierungsrationalitäten über professionelle Rationalitäten begründe, unangemessen: Eine Abgrenzung Sozialer Arbeit als regierungsbürokratisch dominierter »Semi-Profession« gegenüber in dieser Weise »autonomen« Professionen, wie etwa der Medizin und deren Anspruch auf »independence from patron, state, and public« (Freidson 2001, S. 221) ist nicht evident, insofern Soziale Arbeit ebenso wie andere pädagogische Professionen, die Medizin, die Jurisprudenz oder die Psychologie konstitutive Bestandteile des »Normalisierungsnetzes« sind: Sie existieren nicht unabhängig bestehender Machtverhältnisse und in »dem Maße, in dem die Medizin, die Psychologie, die



Erziehung, die Fürsorge, die Sozialarbeit immer mehr Kontroll- und Sanktionsgewalten übernehmen, kann sich der Justizapparat seinerseits zunehmend medizinieren, psychologisieren, pädagogisieren« (Foucault 1976, S. 394). Aus einer solchen Perspektive erscheint auch das Konzept »Semi-Profession« unhaltbar und rückt vielmehr die Frage nach den Machtprozessen selbst in den Mittelpunkt, welche jene zwei Fragen nach der politischen Legitimation von Professionen sowie nach der sozialwissenschaftlichen Bestimmung der Spezifika von Berufen, die den Status Profession beanspruchen können, hervorbringen.

Mit der post-wohlfahrtsstaatlichen Transformation des bisherigen Arrangements des Sozialen erhalten die Prozesse der professionsbezogenen Statusauseinandersetzung neue Brisanz. Die aktuelle grundlegende Infragestellung der bisherigen sozialpolitischen Strukturierungs- und Organisationsweisen steht im Kontext von Kommerzialisierung und neuen Vergemeinschaftungsstrategien. Zum einen befinden sich die pädagogischen Professionen in veränderten organisationalen Kontexten, die vor allem von Verwaltungsmodernisierungs-, Verwaltungsvereinfachungs- und Neuen Steuerungskonzepten geprägt werden. Diese basieren primär auf der Behauptung sozialbürokratischer Ineffizienz und Ineffektivität sowie einer sozialstaatlichen Passivierung der Leistungsbeziehenden. Zum anderen dynamisieren die expertokratiekritischen Einwände gegen das wohlfahrtsstaatliche Professionalisierungsprogramm die mangelhafte Beteiligung der Adressenten und einen fehlenden individualisierten und flexiblen Fallbezug im Sinne einer »Dominanz der Experten« (Freidson 1975). Entsprechende Reaktionen, wie eine Einführung flexibilisierter Angebotsstrukturen und die Etablierung von Konzeptionen einer »alternativen Professionalität« (Olk 1986) und einer stärkeren Ausrichtung auf Partizipation (Duyvendak/Knijjn/Kremer 2006; für die Schule Böhme/Kramer 2001; Helsper/Lingkost 2002; für die Soziale Arbeit Beresford/Croft 2004; Dewe/Otto 2002; Kunstreich 1998; Schaarschuch 1996) sind dementsprechend in den letzten zwei Dekaden deutlich zu beobachten.

Die bisherige, wenn auch in Relation zu den so genannten klassischen Professionen teilweise prekäre Professionalisierung pädagogischer Berufe lässt sich daher am Beginn des 21. Jahrhunderts als Tendenz einer ambivalenten und widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von Ent- und Reprofessionalisierung charakterisieren. Die managerielle Umsteuerung pädagogischer Organisationen führt einerseits zur Etablierung von Qualitätsentwicklungsprozessen, zugleich scheint die häufig mit manageriellen Neusteuerungen verbundene Kommerzialisierung pädagogischer Organisationen die Ermessensspielräume pädagogischer Professioneller deutlich einzuschränken. Sowohl die bildungspolitische Fokussierung von Lernprozessen als Humankapitalressource als auch die sozialpolitische Markierung einer verstärkten Prekarisierung- und Aus-

schließungsdynamik in post-wohlfahrtsstaatlichen Kontexten führt teils zu einer Relegitimierung pädagogisch-professioneller Interventionen und teils sehen sich pädagogisch-professionelle Organisationen mit dem delegitimierenden Vorwurf der sozial- wie bildungspolitischen Ineffizienz ihrer bisherigen Interventionsmuster konfrontiert. Und schließlich zeichnet sich im Rahmen der aktuellen politischen Neuprogrammierungsprozesse eine Etablierung spezifischer pädagogischer Denkweisen (politischer Rationalitäten) als dominante politische Einflussgrößen ab. Die aktivierungspolitischen Neujustierungen des bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements prägen sich als aktivierungspädagogisches Muster aus: Entsprechend spezifische pädagogische Semantiken und Vorgehensweisen gewinnen an Einfluss, wobei mit diesen individualisierenden Eigenverantwortungsstrategien die strukturelle Frage der kollektiven Teilhabesicherung verloren geht, sowie die Bedingungen anderer, nicht aktivierungspädagogischer Möglichkeiten der Realisierung und Nutzung pädagogisch-professioneller Angebote ins allgemein- wie fachpolitische Abseits geraten.

Die post-wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungsstränge pädagogischer Professionen lässt sich dementsprechend auf den folgenden drei Ebenen systematisieren: hinsichtlich einer Verschränkung von organisationellen und professionellen Aspekten (1), einer Verkopplung bzw. Neujustierung ihrer bildungs- und sozialpolitischen Konzeptionierung (2) und schließlich einer Frage der Ausgestaltung einer professionellen Adressanten oder Konsumentenorientierung (3). Mit der analytischen Vergewisserung dieser professionstheoretisch und -politisch prägenden Thematisierungsstränge im entstehenden post-wohlfahrtsstaatlichen Kontext wird deutlich, dass die aktuellen Entwicklungen als gegenläufige Dynamiken der Ent- und Reprofessionalisierung pädagogischer Professionen zu beschreiben sind.

### **3. Entprofessionalisierung, Reprofessionalisierung und politisch-reflexive Professionalität**

Professionalisiertes Handeln ist Ausdruck der Desolidarisierung vor- und frühmoderner, also »mechanischer« (vgl. Durkheim 1977) Solidaritätsstrukturen. Mit dem Übergang zu kollektiven, »organischen« Solidaritätsstrukturen modernisierter Gesellschaften entstehen dann die professionellen Berufe als Instrument der kollektiven Lebensführungssicherung, -gestaltung und -kontrolle. Professionen stellen somit ein Kennzeichen der Regulierung und Gestaltung sozialer Zusammenhänge in ihrem modernen Format dar. Dieses professionelle Handeln realisiert sich im Kontext eines weiteren prägenden Formats moderner Gesellschaftsformationen: dem der Organisation (vgl. Türk/Lemke/Bruch 2006). Profession und Organisation – und dementsprechend auch Professions-

und Organisationsforschung – stellen daher notwendigerweise nicht nur aufeinander verwiesene, sondern miteinander verschränkte Deutungsweisen dar. Diese Einsicht ist keineswegs neu und dennoch besteht hinsichtlich des Zusammenhangs von Organisation und Profession bis heute eine deutliche analytische Blindstelle in der pädagogischen Professionsforschung. Ausnahmen wie die interaktionstheoretischen Arbeiten von Thomas Klatetzki (1993), die Organisationshandeln als von den Akteuren organisationskulturell erst (re)produziertes Handeln begreifen, bestätigen diese Regel. Die systematische Inblicknahme der Dynamisierungs-, Modifikations- und/oder Modulationsprozesse im komplexen Bezugssystem von Professionellen und Organisation(en), mit denen das Format »Professionalität« (re)konstruiert, (re)produziert und (re)stabilisiert wird, steht daher als Aufgabe einer organisationstheoretisch informierten Professionsforschung, aber auch einer professionstheoretisch informierten Organisationsforschung, noch aus (Ortmann 2005). Die Notwendigkeit einer solchermaßen erweiterten und verschränkten pädagogischen Professions-/Organisationsforschung zeigt sich gerade mit Blick auf aktuelle postwohlfahrtsstaatliche Entwicklungen (Kessl 2008). Das bisherige Modell von Professionalität wird durch die veränderten – die »neuen« – Steuerungsmodelle zunehmend in Frage gestellt. Ökonomisierung und Managerialisierung pädagogischer Organisationen führen häufig zur verstärkten manageriellen Fremdsteuerung der Profession und damit einer Form der Deprofessionalisierung (Messmer 2007; Schnurr 2005). Diese Entwicklung erfährt in jüngster Zeit durch die Implementation wirkungsorientierter Steuerungselemente eine weitere Dynamisierung (Ziegler 2008). Insofern besteht die begründete professionpolitische Sorge, dass die Einführung managerialistischer und wirkungsorientierter Programme die bestehende professionelle Autonomie und entsprechende professionelle Ermessensspielräume in den pädagogischen Berufen teilweise annulliert. Zugleich argumentieren andere Autoren, ein gewisses Maß an managerieller Neujustierung beinhalte nicht nur ein deutliches Innovationspotenzial für pädagogische Organisationen, sondern könne sogar zur Stärkung pädagogischer Professionalität, zur Schaffung effizienterer und effektiverer Rahmenbedingungen für professionelles Handeln führen (Sommerfeld/Haller 2003). Und auch das Plädoyer für eine evidenzbasierte Neuorganisation der Erbringung pädagogischer Dienstleistungen ist keineswegs nur anti-professionell konnotiert. Vielmehr wird hier vor allem in jüngster Zeit in der US-amerikanischen Diskussion das Argument verstärkt ins Feld geführt, dass für eine effektive Umsetzung wirkungsorientierter Programme gerade professionelle Fachkräfte als Transformationsriemen von entscheidender Bedeutung seien. Nur mit professionell-fachlichem Handeln sei auch eine prinzipielle Programmintegrität in der jeweiligen Erbringungssituation zu garantieren. Schließlich wird darauf hingewiesen, dass mit der veränderten Wissensform, die die

Wirkungsorientierung dynamisiert, keineswegs automatisch eine Reduktion professionellen Einflusses verbunden sein muss, wenn auch sehr wohl deren Neujustierung: »It is becoming institutionally embedded as an emerging form of professional practice in a way that appears to suggest that a remaking of the profession, rather than an erosion of professional power, is taking place« (Newman/Nutney 2003, S. 561).

Die Entprofessionalisierungstendenzen post-wohlfahrtsstaatlicher Neujustierungsversuche pädagogischer Organisationsformen sollten daher nicht unterschätzt werden. Zugleich kann ein unreflektiertes Beharren auf der Notwendigkeit professioneller Autonomie keine angemessene Reaktionsweise darstellen, denn »the very idea of of a pure professional professional logic that can only be polluted by other logics is an overtly theoretical, essentialist and pessimistic argument« (Duyvendak/Knijjn/Kremer 2006, S. 8). In diesem Sinne geht es hinsichtlich eines Weiterdenkens »reflexiver Professionalisierung« (Dewe/Otto 2002) vielmehr darum, unter Anerkennung professionskritischer Einwände den Begriff, Theorien und die Praxen von Professionalität selbst zu hinterfragen. Diese Hinterfragung richtet sich unter anderem auf die politische Einbettung der jeweiligen Profession. Im wohlfahrtsstaatlichen Kontext war für die politische Legitimation pädagogischer Professionen entweder eine bildungspolitische oder eine sozialpolitische Verortung prägend. Eine bildungspolitische Beauftragung und Legitimation erwies sich für die jeweilige professionelle Gruppe – wie sie sich primär bei der Gruppe der Lehrer, aber auch der Erwachsenen- und Weiterbildner zeigt – eher von Vorteil und als ein Trumpf im Spiel des Statuserhalts. Während die bildungspolitische Verankerung eher mit der Anerkennung eines etablierten Professionsstatus im Sinne des Modells der so genannten klassischen Professionen einhergeht, erweist sich eine sozialpolitische Beauftragung und Legitimation – wie im Fall der Sozialen Arbeit – für diese dagegen als deutlich problematischer und als eher statusmindernd, insofern das mit der sozialpolitischen Beauftragung begründete Argument der unvollständigen Professionalisierung »den Standort der Profession auf der Basis einer strukturellen Dominanz der Bürokratie« benennt (Otto 1991, S. 99). Professions- und organisationstheoretische Studien weisen allerdings bereits seit längerem darauf hin, dass diese Statuszuschreibungen analytisch mindestens unscharf, zum Teil sogar unzutreffend sind. Der Zuschreibung an so genannte Semi-Professionen, organisational bestimmt zu sein, widersprechen deren Ergebnisse, dass sowohl in der stärker sozialbürokratischen Verankerung sozialpädagogischer Erbringungssituationen (z.B. Jugendämter) als auch deren Realisierung im Rahmen freier Träger (z.B. Wohlfahrtsverbände) institutionelle Vorgaben und organisationale Neujustierungen keineswegs direkt auf professionelle Handlungsvollzüge durchschlagen (Beckmann et al. 2006; Duyvendak/Knijjn/Kremer 2006; Meuser 2005; Nadai/Sommerfeld 2005). Die Zurück-

weisung des Status »Semi-Profession« resp. die Aneignung des Status Profession geht daher mit einer Neubestimmung des Begriffs selbst einher: Die Frage der inhaltlichen Ausdeutung Sozialer Arbeit als »neue« Profession stelle sich »nicht mehr im Kontrast [...] zur Professionalisierungsnorm [...] der alten Professionen, sondern als systematische (d.h. also auch historische und empirische) Rekonstruktionsaufgabe« (Merten 1997, S. 155). Spätestens im Rahmen der post-wohlfahrstaatlichen Transformationsprozesse wird außerdem deutlich, dass die scheinbare Eindeutigkeit der bisherigen bildungs- versus sozialpolitischen Verortung pädagogischer Professionen hinfällig zu werden scheint, wenn zum Beispiel um die angemessene Reaktionsweisen von Schule auf die diagnostizierte Ausschließungslogik des hierarchischen bundesdeutschen Schulsystems oder die korrespondierende Frage einer bildungstheoretischen Rekonzeptualisierung der Sozialen Arbeit debattiert wird (Coelen/Otto 2008; Lindner/Thole/Weber 2003; Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002; Oelkers/Otto 2006).

Auch in diesem Kontext macht die Bestimmung pädagogischer Professionen als personenbezogene Dienstleistungsinstanzen darauf aufmerksam, dass Erziehungs- oder Bildungsleistungen nur unter Beteiligung der Adressanten zu erbringen sind (Koproduktion). Die Zielorientierung pädagogischer Professionalität – die (Wieder)Herstellung von Autonomie und die Eröffnung oder Erweiterung von Handlungsoptionen – kann daher nur gelingen, wenn »in der unmittelbaren Interaktionsbeziehung [...] die praktische Anerkennung der Entscheidungs- und Handlungsautonomie des Adressaten jenseits expertokratischer Vereinnahmungen sichergestellt und durch permanent mitlaufende Prozesse reflexiver Selbstthematization und Kontrolle ein gleichsam kontextgebundenes Einverständnis über Art, Sinn und Zielperspektive des professionellen Problembearbeitungsprozesses hergestellt wird« (Dewe et al. 2001, S. 69). Das pädagogische Dilemma der strukturell eingeschränkten oder noch nicht entwickelten Autonomiefähigkeit auf Seiten der Schüler oder anderen Adressanten wird dienstleistungstheoretisch allerdings immer wieder unterschätzt. Hier bietet die strukturalistische Professionstheorie Anschlussmöglichkeiten wenn auf die Bedeutsamkeit eines professionellen Arbeitsbündnisses zwischen Professionellem und Adressat hingewiesen wird. Dieses komme trotz eingeschränkter Autonomie der Adressanten – und einer entsprechenden Ausrichtung des professionellen Arbeitsbündnisses auf die Wiederherstellung der »Autonomie der Lebenspraxis« erst durch deren »autonome praktische Entscheidung« zustande und sei als »Vollzug einer lebendigen, zukunfts-offenen Beziehung [...] zwischen ganzen Menschen« zu gestalten (Oevermann 1996, S. 122).<sup>1</sup> Konsumen-

<sup>1</sup> In diesem Sinne ist auch Oevermanns Argumentation für eine Abschaffung der Schulpflicht zu sehen: um »den Weg für ein autonomes pädagogisches Arbeitsbündnis freizumachen« (Oevermann 1996, S. 163).

ten-, nutzerinnen- und adressententheoretische Zugänge, aber auch partizipations- und beteiligungstheoretische Deutungsperspektiven suchen in den vergangenen Jahren diese prinzipielle Anerkennung der Adressentenautonomie in pädagogischen Dienstleistungsangeboten bei gleichzeitiger Inblicknahme der strukturellen Autonomiebeschränkung empirisch und theoretisch erfassbar zu machen. Häufig sind diese Forschungs- und Theoriebildungsansätze allerdings dahingehend systematisch verkürzt, als sie rationalitätsanalytisch unterbelichtet bleiben, das heißt die Neu-Formatierung politischer Rationalitäten im Kontext der post-wohlfahrtsstaatlichen Transformationen zu wenig oder gar nicht in ihre Analysen mit einbeziehen. Damit gerät aber aus dem Blick, dass auch die aktuellen aktivierungspolitischen Neujustierungen des bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements in ihrer Ausprägung als aktivierungspädagogische Muster auf beteiligungs- und konsumententheoretische Zugänge setzen. In dieser Perspektive gerät wiederum jene Frage kollektiver Teilhabesicherung in den Blick, welche für eine angemessene Reflexion pädagogischer Professionalität konstitutiv bleibt. Bedarf es doch zur Autonomieentwicklung zuerst einer kollektiv-strukturellen Sicherung von Erziehungs- und Bildungsangeboten und damit einer gerechtigkeits-theoretischen Legitimierung von Professionalität, welche die Trennung von sozial- und bildungspolitischer Mandatierung zu überwinden geeignet ist. Mit einer solchen professionellen Perspektive, die davon ausgeht, dass Personen sich als Freie und Gleiche begegnen und ein selbstbestimmtes, »autonomes« Leben führen wollen, lässt sich ein Autonomie-Begriff konturieren, der sich aktivierungspädagogischen Ausdeutungen gegenüber als tendenziell widerständig erweist, indem er bedeutet, dass Personen relativ unabhängig und mit Unterstützung der Professionen »autonom die Art und Form des Lebens, welches [sie] führen« (Pauer-Studer 2000, S. 15), bestimmen können. In professionellen Interventionen würde es damit um die möglichst weitgehende Befähigung von Personen zur gleichberechtigten Interaktion mit Anderen und unbeeinträchtigten Gestaltung ihres Lebens, zur Teilnahme an demokratischen Praxen und zur Wahrnehmung von Wahlmöglichkeiten gehen, wofür wiederum sowohl subjektive Freiheitsrechte als auch materielle, politische und soziale Grundrechte einzuräumen sind, was auch den gleichberechtigten Zugang zu Bildung und sozialen Diensten impliziert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich pädagogischen Professionen zukünftig die Aufgabe, sich innerhalb dieses Gefüges einer widersprüchlichen Ent- und Reprofessionalisierung sichtbar zu positionieren. Korrespondierend dazu gilt es in der pädagogischen Professionsforschung die Verschränkung aller drei Thematisierungsstränge und die damit verbundenen politischen Entwicklungen systematisch in den Blick zu nehmen, da diese den aktuellen diskursiven Rahmen für die weitere Professionalisierung der pädagogischen Berufe bilden.

## Literatur

- Abbott, Andrew: The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago/London: University of Chicago Press 1988
- Allmendinger, Jutta: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50 (1999), H. 1, S. 35–50
- Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Schaarschuch, Andreas/Schrödter, Mark: Qualität und Wirkung in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Vorläufige Ergebnisse des DFG-Projektes »Dienstleistungsqualität«, Universitäten Bielefeld und Wuppertal 2006  
[http://www.dlq-online.de/document/Ergebnisbericht\\_DFG-Projekt\\_DLQ.pdf](http://www.dlq-online.de/document/Ergebnisbericht_DFG-Projekt_DLQ.pdf) (12. Juli 2007)
- Beisenherz, H. Gerhard/Feil, Christine: Die Probleme der Lehrer: Rückzug der Person des Lehrers als Kritik an der Schule. In: H. Gerhard Beisenherz/Christine Feil et al.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München: Juventa 1982, S. 63-127
- Beresford, Peter/Croft, Suzy: Die Demokratisierung Sozialer Arbeit: Vom Klienten als Objekt zum Nutzer als Produzent. In: Widersprüche 14 (2004), H. 91, S. 17– 45
- Bitzan, Maria: Geschlechterverhältnis und Soziale Arbeit. In: Constance Engelfried (Hrsg.): Soziale Organisationen im Wandel. Fachlicher Anspruch, Genderperspektive und ökonomische Realität. Frankfurt am Main: Campus 2005
- Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske und Budrich 2001
- Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Hans-Uwe Otto/Siegfried Schneider (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 2. Neuwied: Luchterhand 1973
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Frankfurt am Main 1985
- Brückner, Margit: Liebe und Arbeit – Zur (Neu)Ordnung der Geschlechterverhältnisse in europäischen Wohlfahrtsregimen. In: Franz Hamburger et al. (Hrsg.): Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa. Bundeskongress Soziale Arbeit 2001, Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 170-198
- Brunkhorst, Hauke: Solidarität unter Fremden. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 340-367

- Castel, Robert: Die Stärkung des Sozialen: Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg: Hamburger Edition 2005
- Clarke, John: Changing Welfare, Changing States: New Directions in Social Policy. London: Sage 2004
- Clarke, John/Newman, Janet: The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaining of Social Welfare. London: Sage 1997
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS 2008
- Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle: gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: Paul List 1971
- Daheim, Hansjürgen: Zum Stand der Professionssoziologie. In: Bernd Dewe/Wolfgang Ferchhoff /Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske und Budrich 1992, S. 21-36
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe: Vom Nutzen und Nachteil des sozialwissenschaftlichen Blicks auf die Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Hans-Uwe Otto et al. (Hrsg.): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Neuwied: Luchterhand 1992, S. 85 – 94
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe: Reflexive Sozialpädagogik: Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 179 - 198
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft (1991), S. 143–162
- Dörner, Klaus: Leben und sterben, wo ich hingehöre: Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem, Neumünster: Paranus 2007
- Durkheim, Émile: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977
- Duyvendak, Jan Willem/Knijjn, Trudie/Kremer, Monique: Policy, People, and the New Professional. An Introduction. In: Jan Willem Duyvendak/Trudie Knijjn/Monique Kremer (Eds.): Policy, People, and the New Professional. Amsterdam: Amsterdam University Press 2006, pp. 7-16.
- Evers, Adalbert/Olk, Thomas (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1980
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt an Main: Suhrkamp 1976
- Freidson, Eliot: Dominanz der Experten. Zur sozialen Struktur medizinischer Versorgung. München: Urban und Schwarzenberg 1975
- Freidson, Eliot: Professionalism. The Third Logic. Cambridge: Polity Press 2001



- Gildemeister, Regine/Robert, Günther: Teilung der Arbeit und Teilung der Geschlechter. Professionalisierung und Substitution in der Sozialen Arbeit und Pädagogik. In: Siegfried Müller/ Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied: Luchterhand 2000, S. 315-336
- Heiner, Maja: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer 2004
- Heite, Catrin: Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven, Weinheim/München: Juventa 2008
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika: Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Benno Hafenecker/Peter Henkenborg/Albert Scherr (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2002, S. 132-156
- Hollstein, Walter/Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973
- Illich, Ivan: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg: Rowolth 1979
- Kaufmann, Franz-Xaver: Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention. In: Franz-Xaver Kaufmann (Hrsg.): Staatliche Sozialpolitik und Familie. München: Oldenbourg 1982, S. 49-86
- Kessl, Fabian: Der Gebrauch der eigenen Kräfte: eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa 2005
- Kessl, Fabian: »Sozialmanagement oder Management des Sozialen« im Kontext post-wohlfahrtsstaatlicher Transformation. Eine Vergewisserung, zwei Problematisierungen und die Perspektive einer *Positioning Analysis*. In: Klaus Grunwald (Hrsg.): Vom Sozialmanagement zum Management des Sozialen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008 (im Druck)
- Klatetzki, Thomas: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: KT-Verlag 1993
- Kottmann, Brigitte: Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006
- Kunstreich, Timm: Der institutionalisierte Konflikt (1975). Offenbach: Verlag 2000
- Kunstreich, Timm: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses 1998

- Lessenich, Stephan: Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript 2008
- Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden: VS 2003
- Mannoni, Maud: »Scheißerziehung«: von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt am Main: Syndikat 1976
- Mennicke, Carl: Sozialpädagogik: Grundlagen, Formen und Mittel der Gemeinschaftserziehung. Weinheim: Deutscher Studienverlag 2001
- Merten, Roland/Olk, Thomas: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 570-613
- Messmer, Heinz: Jugendhilfe zwischen Qualität und Kosteneffizienz: empirische Untersuchung zur Angebotssteuerung. Wiesbaden: VS 2007
- Meuser, Michael: Professionell Handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In: Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS 2005, S. 253-264
- Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe: Gesellschaftliche Bedingungen und Funktionsprobleme der Organisation sozialer Arbeit im Kontext staatlichen Handelns. In: Siegfried Müller/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Sozialarbeit als Sozialbürokratie? Zur Neuorganisation Sozialer Dienste. Neue Praxis Sonderheft 5 (1980), S. 5–29
- Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich 2002
- Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter: Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS-Verlag 2005, S. 181-205
- Newman, Janet/Nutley, Sandra: Transforming the probation service. In: Policy and Politics 31 (2003), no. 4, pp. 547–563
- Oelkers, Jürgen/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt 2006
- Oevermann, Ulrich: Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996
- Olk, Thomas: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München: Juventa 1986
- Ortmann, Günther: Organisation, Profession, *bootstrapping*. In: Thomas Klätzki/Veronika Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS 2005, S. 285-298

- Pauer-Studer, Herlinde: *Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000
- Salzmann, Christian Gotthilf: *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (1806)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1964
- Schaarschuch, Andreas: *Der Staat, der Markt, der Kunde und das Geld? – Öffnung und Demokratisierung – Alternativen zur Ökonomisierung sozialer Dienste*. In: Gaby Flösser/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): *Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe: Auf der Suche nach alternativen Steuerungsmodellen*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1996, S. 7-27
- Schnurr, Stefan: *Managerielle Deprofessionalisierung?* In: *Neue Praxis*. 3 (2005), S. 238–243
- Schütze, Fritz: *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 183-275
- Sommerfeld, Peter /Haller, Dieter: *Professionelles Handeln und Management oder: Ist der Ritt auf dem Tiger möglich?* In: *Neue Praxis*. 33 (2003), H. 1, S. 62–86
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Professionstheorie für die Pädagogik?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), H. 6, S. 809–824
- Türk, Klaus/Lemke, Thomas/Bruch, Michael: *Organisation in der modernen Gesellschaft. Eine historische Einführung*. Wiesbaden: VS 2006
- Weinholz, Gerhard: *Wider das Klassifizieren von Menschen durch die traditionellen Experten: über Anti-Psychiatrie, Anti-Psychologie und eine andere politische Philosophie in der Medizin überhaupt*. Pfaffenweiler: Centaurus 1984
- Wetterer, Angelika: *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. »Gender at work« in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: UVK 2002
- Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt am Main/New York: Campus 1995
- Witz, Anne: *Professions and Patriarchy*. London: Routledge 1992
- Ziegler, Holger: *Sozialpädagogik nach dem Neo-Liberalismus: Skizzen einer post-sozialstaatlichen Formierung Sozialer Arbeit*. In: Birgit Bütow/Karl August Chassé/Rainer Hirt (Hrsg.): *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2008, S. 159-176