

aus: Oelkers, G.; Tenorth, H.-E. (Hrsg.) Pädagogisches Wissen.
Weinheim 1993, S. 154-161

BERND DEWE / FRANK-OLAF RADTKE

Was wissen Pädagogen über ihr Können?

Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem
in der Pädagogik

IV.

Die institutionalisierte Pädagogik fordert dem einzelnen Pädagogen nicht eine Vermittlung von Theorie und Praxis, oder wie OEVERMANN (1981) sich ausdrückt, von universellem Regelwissen und fallbezogener Anwendung ab. Die Kollektivität der in pädagogischen Institutionen Tätigen hat im Prozeß des Organisierens, d.h. bei der Etablierung einer funktionierenden Praxis unter gegebenen Bedingungen, mit Spannungen der beschriebenen Art zu tun. Der Novize tritt im Ausbildungsprozeß in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im vorherein nachvollziehen zu müssen, so wie ein Fremder sich in der praktizierten Kommunikation Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik zu beherrschen. Ort der Einübung ist die Organisation selbst bzw. im Falle des Lehrers das Referendariat. Dort werden Maximen des Handelns weitergegeben und eingeübt, die sich als langlebige Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in der Pädagogik deshalb, weil quasi-technologische Lösungen vorhanden sind, mit denen innerhalb des simulierten Fallbezuges operiert werden kann – und das, wie man sieht, bis auf weiteres durchaus erfolgreich.

Pädagogisches Wissen im Sinne der Kenntnis der „Handlungsgrammatik“ ist nicht erforderlich. Wenn noch von Wissen die Rede sein kann, dann ist es nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird. Es wird tradiert in den approbierten Lösungen, die in einer langwierigen kollektiven Praxis zu Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurden. In ihnen ist das Wissen über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufgehoben. Die Organisation reproduziert diese Lösungen, die einzelne Pädagogen sich zu eigen

machen und zu einem Habitus ausprägen können. Es ist kein handlungsleitendes Wissen, das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung für eine Handlung bereitstünde, sondern es ist ein „Können“, ein impliziertes Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann. Der Pädagoge kann in einem besonderen Lernprozeß, durch die Steigerung seiner Reflexivität, sich dieses Wissen verfügbar machen.

Wozu aber akademische Ausbildungsprozesse zur wissenschaftlichen Fundierung der pädagogischen Arbeit, wenn Handeln nicht über Wissen, sondern über Können gesteuert wird und dieses erst im Vollzug einer Tätigkeit unter Umgehung von Regelkenntnis erworben wird? Das wissenschaftliche Wissen, das während des akademischen Ausbildungsprozesses angeeignet wird, hat zwei Funktionen. Zum ersten werden dem Auszubildenden in der Universität ganz im FOUCAULTSchen Sinne (vgl. 1973) durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. In der akademischen Ausbildung wird entschieden, ob er „begabte“, „milieugeschädigte“ oder solche Kinder sieht, die auf einer Entwicklungsleiter aufwärts hangeln etc. Ob und wie weit diese Sichtweisen seine Praxis beeinflussen, bleibt zu untersuchen. Zum zweiten wird er – und das macht den Pädagogen den Professionellen äußerlich ähnlich – in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren. Der Pädagoge kann mit Reflexion Professionalität vorführen, obwohl seine Handlungsweisen organisatorisch spezifiziert sind. In diesem Punkt berühren sich die Fähigkeiten des Pädagogen mit der Figur professionellen Handelns, für das ebenfalls Prozeßkontrolle und Reflexivität des eigenen Tuns charakteristisch sind (vgl. DEWE / RADTKE 1989).

Wenn man also die Figur einer Vermittlung von Theorie und Praxis für die Pädagogik nicht in Anspruch nimmt und statt mit Einheit mit Differenz operiert, läßt sich eine Position beziehen, von der aus das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können neu konzipiert werden kann. Die diskrepanten Wissensformen, von denen behauptet wird, daß sie für die Bewältigung der komplexen Handlungssituation erforderlich seien, werden in dieser Vorstellung nicht mehr vermittelt, sondern allenfalls relationiert. Zu suchen wäre also nicht der Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis, wie OEVERMANN (1981) zu entnehmen war; der Pädagoge befindet sich nicht in einer intermediären Position, die eine „Dreistelligkeit der Beziehung zwischen Sache, Klient und Professionellen“ implizieren würde, wie STICHWEH (1991) nahegelegt, sondern der im institutionellen pädagogischen Kontext Handelnde nimmt an der Organisation einer Praxis teil: durch Retention, d.h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch Reflexion, d.h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien (vgl. BOMMES 1990, S. 44ff.). Das wissenschaftliche Wissen dient dabei als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für den Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozeßkontrolle erlaubt. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (Aus)gebildete gegenüber den erziehenden Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut bzw. getan hat.

Theorie & Praxis / FS WS 99/00 / 6

Die Rede von der organisatorischen Durchdringung der pädagogischen Handlungsabläufe und des von der Organisation geleisteten Abbaus des Strukturkonflikts zwischen universeller, affektiv-neutraler und edukativ-emotionaler Orientierung darf nicht in dem Sinne mißverstanden werden, als sei im Falle institutionalisierten pädagogischen Handelns eine äußerliche bürokratische Kontrolle dominant. Im Gegensatz zu den Diskussionen über Erziehung und Organisation, die in der Tradition der Weberschen Bürokratietheorie geführt worden sind, und des Streites um die Relevanz professioneller und bürokratischer Orientierungen von semi-professionellen Berufsrolleninhabern in formalen Organisationen (vgl. ENGEL 1970; BLAU/SCOTT 1971; SORENSEN/SORENSEN 1974), wird hier nicht davon ausgegangen, daß fehlende pädagogische Professionalität durch bürokratische Einschränkungen *verursacht* wird. Vielmehr kann auf dem Hintergrund neuerer Organisationstheorien, wie sie von WEICK (1976; 1985) und MARCH/OLSON (1976) vorgelegt worden sind, davon ausgegangen werden, daß die Organisation als Prozeß verstanden werden muß, in dem verschiedene, in einer *garbage can* liegende Handlungselemente: Lösungen, Mittel, Fragen, Situationen etc. kombiniert werden und dem einzelnen pädagogisch Handelnden bei der Arbeit des Kombinierens vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben. In Organisationen wird nicht von den Zielen, sondern von den verfügbaren Mitteln her gedacht (vgl. MÜLLER 1973).

Die vermeintliche *strukturelle Unterdeterminiertheit pädagogischen Handelns* bzw. seine bürokratisch nicht zu kontrollierende, von Angemessenheitsurteilen abhängige Situationsgebundenheit hat verschiedene Autoren nach funktionalen Äquivalenten bzw. Substituten für eine externe Steuerung bzw. Normierung suchen lassen. Die Analyse institutionalisierten pädagogischen Handelns hat gezeigt, daß pädagogisches Handeln zwar bürokratisch nicht zu normieren ist, daß aber die Kollektivität der Pädagogen bereits Lösungen erwirtschaftet hat, die das Handeln strukturieren. Diese Strukturierung wird folglich nicht durch eine herrschaftsförmig operierende Bürokratie gesetzt, sondern sie entwickelt sich im Interaktionsgeschehen zwischen allen am pädagogischen Geschehen Beteiligten (vgl. WITTE/ZIMMERMANN 1986) als Kompromiß.

Wenn man davon ausgeht, daß die Bürokratie als Steuerungsinstanz ausfällt, liegt es nahe, die Kontrolle pädagogischen Handelns zu *internalisieren*. Diese Aufgabe käme einem *pädagogischen Ethos* zu, der seinerseits durch Erziehung bzw. berufliche Sozialisation *berestzuweisen* wäre. Diesen Vorschlag hat z.B. BREZINKA (1986) gemacht. Er formuliert auf dem Hintergrund einer Vorstellung von Lehrerbildung als „Gesinnungsbildung“ die Forderung nach einer „realistischen pädagogischen Berufsethik“, die er als die bedeutsame Grundlage der „Berufstüchtigkeit“ ausmacht, wobei diese Ethik „einschbare Imperative“ enthalten soll. „Einen Beruf mit derart schwierigen Aufgaben und einem derart großen Ermessensspielraum bei der Wahl der Mittel zu ihrer Durchführung kann nur jemand befriedigend ausfüllen, der zu den Aufgaben dieses Berufes und zu den Normen, die für seine Ausübung gelten, moralisch positiv eingestellt ist und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erlebt“, (BREZINKA 1986, S. 181; S. 196; vgl. auch 1990). Der Postulatcharakter dieser Position ist offensichtlich.

Aus der Verlegenheit, moralische Standards zu etablieren und über deren Fundierung in einer Ethik Auskunft geben zu müssen, die ihrerseits einer Selbstbegründung nicht mehr fähig wäre, führt eine Konzeption heraus, die das pädagogische Ethos an jenen Lernprozeß bindet, den die Kollektivität durchgemacht und den der einzelne biogra-

phisch zu durchlaufen und nachzuholen hat. TERHART (1987) hat in dieser Weise argumentiert und aus der amerikanischen Lehrerhandlungsforschung Stufen der Ausbildung eines pädagogischen Ethos übernommen, wobei dort unterstellt wird, daß die Gestuftheit einer berufsbezogenen Ethik mit einer möglichen Stufenfolge der Entwicklung beruflicher Identität bei Lehrern korrespondiert (ebd. S. 795). FULLER/BOWN (1975) folgend differenziert TERHART drei Stufen: (1.) „survival stage“; (2.) „mastery stage“ und (3.) „routine stage“. Er weist richtig darauf hin, daß mit einer solchen Stufenfolge weder Angaben über deren normative Angemessenheit oder gar Richtigkeit gemacht werden können, noch behauptet werden kann, daß ein regelgerechtes Durchlaufen der Stufen per se einen „Fortschritt hinsichtlich der Entwicklung des berufsethischen Urteilens (und Handelns)“ (ebd. S. 797) verbürgt. Dennoch sieht er in den kollektiv gefundenen Lösungen die Möglichkeit einer *Orientierung* des pädagogischen Handelns.

Die auf den einzelnen Stufen gefundenen Praktiken haben jedoch nicht *normativen*, sondern allenfalls *konventionellen* Charakter. Es handelt sich um pädagogische Konventionen, die die Handelnden bewußt-bewußtlos produziert haben als geronnenes Ergebnis der spontanen Lösung von Problemen. Ihre nachträgliche Formulierung hat allenfalls den Charakter einer „Gratis-Ideologie“, die ganz und gar untauglich ist, um einen *normativen Sollzustand* zu bezeichnen. Es besteht die Gefahr einer Konfusion, wenn im Zusammenhang mit empirisch vorfindbaren Lösungsrepertoires von Ethos oder gar von Ethik gesprochen wird. Es wäre unvermeidlich, in kruden Positivismus abzugleiten, wenn die situative Gültigkeit derartiger Problemlösungen und Maximen in definierbaren (Berufs-) Gemeinschaften ausgeweitet würde in Richtung auf eine ethische Richtigkeit oder Wahrheit. Dies käme einer bloß normativen Überhöhung einer ablaufenden Praxis gleich. Fungiert bei BREZINKA (1986) das Ethos als bürokratie- und schulverwaltungsadäquate Gesinnung im Sinne einer „Ersatzform für administrative Kontrolle“, was TERHART (1987, S. 791) richtig erkennt, so stellt es sich bei ihm jedoch als Wiederauflage der problematischen Figur des „handlungsleitenden Wissens“ dar, wobei Wissen und Normen gleichsam im Ethos verschmolzen sind und dieses durch Internalisierung als (indirekte) Handlungsanleitung wirken soll.

Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissensbereich zwischen oktroyierten Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind einerseits konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch die wissenschaftliche Reflexion. Deshalb sind sie nicht *richtig* oder *falsch*, aber ein Annäherungswert auf dem Wege zur *rationalen* Bewältigung der institutionalisierten pädagogischen Situation. Handlungen, die den Konventionen gefolgt sind, halten einer nachträglichen Prüfung stand. Einer sozialen Topik (vgl. RADTKE 1983) bzw. den kollektiv verbindlichen und sozial gültig gemachten kulturellen Deutungsmustern einer definierbaren Gruppe (vgl. DEWE/SCHERR 1990) ähnlich, werden sie von den meisten Berufsgenossen geteilt. Sie sind weder wissenschaftlich fundiert, noch operieren sie im Bezugssystem ‚wissenschaftlicher Wahrheiten‘. Sie normieren die Praxis nicht, aber sie limitieren sie, legen sozialverträgliches Handeln nahe und lassen dieses in konkreten institutionellen Kontexten als zumutbar erscheinen. Pädagogische Konventionen sind so gesehen beides: eingelebte Praxis und geprüfte oder reflektierte Regeln, die wissenschaftlichen Maßgaben nicht widersprechen. Sie sind darauf angewiesen, daß die Kollektivität der Berufsgenossen ihnen Geltung verschafft, dennoch fest verankert in den realen Möglichkeiten der Institution. Pädagogische Konventionen sind weder das Produkt einer intentional steuer-

waren vermittlung zwischen Theorie und Praxis, noch sind sie Ausdruck oder besondere Form eines „handlungsleitenden Wissens“, da sie weniger mit Wissen als vielmehr mit Können korrespondieren. Sie liegen außerhalb des Feldes pädagogischer oder wissenschaftlicher Wissensformen.

Literatur

- ABBOTT, A.: The Professional Expert System. London: Routledge and Kegan Paul (1990).
- ALISCH, L.-M.: Neuere theoretische Entwicklungen in der Lehrerhandlungstheorie. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 4 (1990), Heft 1, S. 3–33.
- ARMSTRONG, W.E.: The Teaching Profession: Retrospect and Prospect. In: STILES, L.J. (Hrsg.): The Teacher's Role in American Society. New York: Harper and Row 1957, S. 276–291.
- BAER, W.C.: Expertise and Professional Standards. In: Work and Occupations 13 (1986), S. 532–552.
- BECK, K.: Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? In: Pädagogische Rundschau 37 (1973), Heft 2, S. 145–169.
- BEINER, F.: Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle: Praxisschock, Rollenkonflikte. Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg 1982.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1970.
- BLANK, R.: Training for Uncertainty. London: Routledge and Kegan Paul 1957.
- BLAU, P. M./SCOTT, W. R.: Professionelle und bürokratische Orientierung in formalen Organisationen – dargestellt am Beispiel der Sozialarbeiter. In: OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf auf dem Weg zur Professionalisierung? München 1971, S. 125–139.
- BOLLINGER, H./HOHL, J.: Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des Ärzte-Standes. In: Soziale Welt 32 (1981), Heft 4, S. 440–464.
- BOMMES, M.: Die Vorführung des gekonnten Blicks. Fallstudien aus dem Vorbereitungsdienst für Lehrer. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“. Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 4, Bielefeld 1991.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Vom Umgang mit Wissensangeboten. Fallstudien zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Schulpraktikumsberichten. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“. Zentrum für Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 3, Bielefeld 1989.
- BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München 1986.
- BREZINKA, W.: Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), Heft 1, S. 17–21.
- BROMME, R.: Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern. In: ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 179–204.
- BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Möglichkeiten und Grenzen des Expertenansatzes in der Psychologie: Das Beispiel der Lehrerkognitionsforschung. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld 1989.
- BROUDY, H.S.: Types of Knowledge and Purpose of Education. In: ANDERSON, R.C./SPIRRO, R.J./MONTAGU W. (Hrsg.): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale 1977, S. 1–17.
- BRUMLIK, M.: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? In: GARZ, D./KRAMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a. M. 1983, S. 31–62.
- BURRAGE, M./TORSTENDAHL, R. (Hrsg.): Professions in Theory and History. London: Sage Publications 1990.
- DAHEIM, H.: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1991, (im Erscheinen).
- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen (Studien zum Umgang mit Wissen Bd. 6). Baden-Baden 1988.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W.: Unverbindliches Zusammensein. Individualität und Gruppenbildung heute. In: Brennpunkt sozialer Arbeit: Soziale Gruppenarbeit (1990), S. 11–28.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O.: Die Wissensbasis erzieherischen Handelns. Ein verwendungstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991a, (im Erscheinen).
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991b.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Stellenwert und Funktion der Sozialwissenschaft bei der Reform der Lehrerausbildung. Untersuchung zu den Wirkungen und Grenzen der sozialwissenschaftlichen Fundierung des Lehrerhandelns. DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“ (Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe). Bielefeld 1988.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Dargestellt am Falle der Fortbildung von Lehrern. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 46–71.
- DEWE, B./SCHERR A.: Gesellschafts- und kulturtheoretische Bezugspunkte einer Theorie sozialer Arbeit. In: Neue Praxis 20 (1990), Heft 2, S. 124–142.
- DIESTERWEG, A.: Prinzipien zur Gestaltung der Zukunftsschule. In: Gesammelte Werke Bd. 2. Frankfurt a.M. 1957.
- DIETERICH, S.: Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn 1983.
- DÖRING, K.W.: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. In: Die Deutsche Schule 82 (1990), Heft 1, S. 10–16.
- ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987.
- ELLIOTT, Ph.: Professional Ideology and Social Situation. In: Sociological Review 21 (1973), S. 211–228.
- ELZINGA, A.: The Knowledge Aspect of Professionalization. In: TORSTENDAHL, R./BURRAGE, M. (Hrsg.): The Formation of Professions, Knowledge, State and Strategy. London: Sage Publications 1990.
- ENGEL, V.: Professional Autonomy and Bureaucratic Organization. In: Administrative Science Quarterly 15 (1970), Heft 1, S. 12–21.
- ERAUT, M.: Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts. In: Studies in Higher Education 10 (1985), Heft 2, S. 117–194.
- ETZIONI, A. (Hrsg.): The Semi-Professions and their Organization. New York 1969.
- FEND, H.: Theorie der Schule, München/Wien/Baltimore 1980.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf. Leipzig 1921.
- FOUCAULT, M.: Die Geburt der Klinik. München 1973.
- FULLER, F.F./BOWN, O.H.: Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Hrsg.): Teacher Education. 75th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago 1975, S. 25–52.
- GROTHOFF, H.-H.: Wege und Umwege der neueren Theorie-Praxis Diskussion in der Wissenschaftlichen Pädagogik. Zum Problem der Pädagogik als einer Theorie erzieherischer und unterrichtlicher Praxis. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 23–34.
- GREENWOOD, E.: Attributes of a Profession. In: Social Work 2 (1957), S. 45–55.
- HARTMANN, H.: Funktionale Autorität – Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff. Stuttgart 1964.
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt 19 (1968), Heft 2, S. 193–216.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich 1986.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, Chr.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: ZfPäd. 35 (1989), Heft 6, S. 749–769.
- KADE, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990.
- KORING, B.: Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), Heft 1, S. 72–90.

- KRUMM, W.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: ECKERLE, G.-A./PATRY J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden 1987, S. 17-40.
- LEGGATT, T.: Teaching as a Profession. In: JACKSON, J.A. (Hrsg.): Professions and Professionalization. London 1970, S. 155-177.
- LEPSIUS, R.M.: Kritik als Beruf. Zur Soziologie der Intellektuellen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16 (1964), Heft 1, S. 75-91.
- LIEBERMAN, M.: Education as a Profession. Prentice Hall: Englewood Cliffs 1956.
- LÜDTKE, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973.
- LUHMANN, N.: Wissenschaftliche Erkenntnis. Typoskript. Bielefeld 1987.
- LUHMANN, N.: Die Homogenisierung des Anfangs. Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1990, S. 73-111.
- MADER, W.: Lernen oder Heilen? In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 184-198.
- MANDL, H./SPADA, T.: Wissenspsychologie. Bern/Zürich/Toronto 1990.
- MARCH, J.G./OLSON, J.P.: Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen 1976.
- MARSHALL, T.H.: The Recent History of Professionalism in Relation to Social Policy. In: The Canadian Journal of Economic and Political Science 5 (1939), S. 325-340.
- MEYER-DRAWE, K.: Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 6 (1984), Heft 1, S. 249-259.
- MILLERSON, G.: The Qualifying Associations. A Study in Professionalization. London 1964.
- MÜLLER, W.: Die Relativierung des bürokratischen Modells und die situative Organisation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 25 (1973), S. 719-749.
- NATORP, P.: Philosophie und Pädagogik (1909). Frankfurt a.M. 1964.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 25 (1984), Heft 1, S. 19-39.
- OEVERMANN, U.: Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Typoskript, Frankfurt a.M. 1978.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Methodologie und die Logik professionalisierten Handelns – Ist eine nicht-technokratische Anwendung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände möglich? Vortrag vom 20. Deutschen Soziologentag. Bremen 1980.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschrift eines Vortrages im SS 1981 an der FU Berlin 1981.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische Strukturdefizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983, S. 113-155.
- OTTO H.-U./UTERMANN, K.: Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Wege zur Professionalisierung. Weinheim/Basel: 1973.
- PARRY, N./PARRY J.: The Teacher and Professionalism: The Failure of an Occupational Strategy. In: FLUDE, M./AHIEV, J. (Hrsg.): Educability, Schools and Ideology. Croom Helm 1974.
- PARSONS, T.: The Social System. Glencoe 1951.
- PARSONS, T.: The schoolclass as a Social System. In: Harvard Educational Review 29 (1959), S. 543-561.
- PARSONS, T.: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: RÜSCHENMAYER, D. (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964, S. 160-179.
- PARSONS, T.: Research with Human Subjects and the „Professional Complex“. In: ders.: Action Theory and the Human Condition. New York 1978, S. 35-65.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München 1979.
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a.M. 1986.
- RADTKE, F.-O.: Pädagogische Konventionen – Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim/Basel 1983.
- RADTKE, F.-O.: Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Habil.-Schrift. Universität Bielefeld 1988.
- REINHARDT, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt a.M. 1972.
- RYLE, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969.
- SAHLE, R.: Professionalität oder Technokratie? – Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung. In: Neue Praxis 15 (1985), Heft 2/3, S. 150-170.
- SCHMIDT-ROST, R.: Arzt und Seelsorger. Sinn und Grenzen zweier alter Professionen. In: Pastoraltheologie 79 (1990), S. 208-222.
- SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.
- SCHMITZ, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 95-123.
- SCHÖN, D.A.: Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco/London: Jossey-Base Publishers 1987.
- SCHÜTZE, F.: Kommunikative Sozialforschung. Typoskript. Bielefeld 1986.
- SEYFARTH, C.: Berufliches Handeln als Schlüsselphänomen der Soziologie Max Webers. In: WEISS, J. (Hrsg.): Max Weber heute. Frankfurt a.M. 1988.
- SHULMAN, L.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15 (1986), Heft 2, S. 1-11.
- SORENSEN, E./SORENSEN, Th. L.: The Conflict of Professionals in Bureaucratic Organizations. In: Administrative Science Quarterly 19 (1974), S. 98-106.
- STICHWEH, R.: Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K. u.a.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, S. 210-275.
- STICHWEH, R.: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991, (im Erscheinen).
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierung pädagogischer Arbeit – Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K. u.a.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, S. 536-560.
- TENORTH, H.-E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: ZfPäd. 35 (1989), Heft 6, S. 809-823.
- TENORTH, H.-E.: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: ALISCH, L.M. u.a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien Bd. 28. Braunschweig 1990, S. 270-290.
- TERHART, E.: Vermutungen über das Lehrerehos. In: ZfPäd. 33 (1987), Heft 6, S. 787-804.
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München 1986.
- TIETGENS, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn 1987.
- VATH, R.: Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Diss. Universität Regensburg 1975.
- WAGNER, A.C./UTTENDORFER-MAREK, J./WEIDLE, R.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek 1981.
- WAILL, D.: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 11 (1979), S. 211-237.
- WEICK, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21(1976), S. 1-19.
- WEISS, J.: Wissen und Autonomie des Lehrers. Überlegungen und Befragungsergebnisse zum Professionalisierungsproblem. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.
- WIDMER, K.: Pädagogik im Dilemma zwischen Theorie und Praxis. Eine wissenschaftstheoretische Fingerübung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (1985) Heft 1, S. 1-28.
- WINKEL, K.: Schulreform durch Professionalisierung des Lehrerberufs? Darstellung und Kritik eines soziologischen Konzepts und seiner bildungspolitischen Konsequenzen. Göttingen 1976.