



Zwischen Profession und Organisation Professionsbildung im Erziehungssystem

Raf Vanderstraeten

1 Professionelle Arbeit

Die Idee, dass es eine besondere Art von Berufen gibt, die *Professionen* genannt werden, ist nur vor dem Hintergrund der europäischen Wissenschafts- und Gesellschaftsgeschichte angemessen zu verstehen. Der Begriff der Profession bezog sich auf bestimmte – vor anderen ausgezeichnete – akademische Berufe. Der Gesichtspunkt, der diese Berufe hervortreten ließ, war zunächst, dass sie mit einem Korpus gelehrten Wissens befasst sind, in den man durch die Universität eingeführt wird. Die Professionen entsprachen insofern der Zahl und der Rangordnung nach den höheren Fakultäten der frühneuzeitlichen europäischen Universität: Theologie, Recht und Medizin. Unter diesen Prämissen galt schon in der Frühmoderne, dass sich die Frage nach der gesellschaftlichen Stellung des Lehrerberufs (als der vierten denkbaren Profession) daran bemaß, ob man auch für Schullehrer einen eigenen universitären Ausbildungsweg vorsehen konnte: entweder an der Artistenfakultät oder in separierten universitären Colleges (Stichweh 1991: 364-376; 1994: 362-378).

Zweifelsohne beruhen auch die neuzeitlichen Professionen noch immer auf einem Korpus gelehrten Wissens. Zweifelhaft ist aber, ob diese Wissensbasiertheit noch als hinreichendes Abgrenzungskriterium gelten kann. Mittlerweile lässt sich für die verschiedensten Berufsfelder zunehmende Wissensbasiertheit und Abhängigkeit von spezifischer Expertise beobachten. Nahezu jedermann verfügt heute über (akademische) Ausbildungen und Berufsqualifikationen über die nicht jeder mann verfügt – weil mehr und mehr berufspolitische Bemühungen darauf abzielen, die Merkmale von den Professionen auszudehnen auf Buchhalter, Bibliothekare, Krankenschwestern, Reiseführer, etc. Das klassische Kriterium für Professionen, das auf Universitätsausbildung oder Fachwissen ähnlicher Art abstellt, fasst derzeit sehr heterogene Tätigkeiten zusammen und verliert deshalb ihren Informationswert. Dieses Kriterium trifft in der heutigen Wissensgesellschaft, in der die Aneignung

und Produktion von Wissen zum dominanten Handlungsmodus wird, auf so viele Berufe zu, dass der Begriff der Profession jeglichen trennscharfen Wert für die Unterscheidung und Bezeichnung gemeinsamer Merkmale bestimmter Berufe verlöre (vgl. Collins 1990).

Ein alternativer Ansatz, der in der soziologischen Literatur heutzutage erneut auftaucht (siehe Hughes 1959; 1971), betont dagegen stärker die spezifische Art der *Arbeit*, die in den Professionen geleistet wird. Ein wichtiger Impuls für diesen alternativen Ansatz entstammt der historischen Forschung – wie auch Andrew Abbott bemerkt in seiner viel beachteten Monographie *The System of Professions*: „Sociological work on professions ... pays little attention to the actual work that is done and the expertise used to do it ... [But] historians have shown the intimate relation of professional structure and culture to work itself. The sociological theorists have not learned from this that work must be the focus of a concept of professional development“ (1988: 18). Mit daran anschließend kann man die Professionen als institutionalisierte Formen für die Behandlung von persönlichen Problemen oder Krisen bezeichnen. Professionelle Praktiker begegnen individualisierten Klienten, die momentan mit persönlichen Problemen, die sie selbst nicht zu lösen imstande sind, konfrontiert werden. Diese Definition umfasst die Bezugsprobleme der klassischen Professionen: es kann sich um tröst- und heilsbedürftige Personen, um streitende Personen, um kranke Personen handeln. Offensichtlich gehört auch Erziehung in diesen Bereich, sowie der gesamte Komplex der Betreuung und Rehabilitierung von Personen mit psychischen oder sozialen Verhaltensschwierigkeiten. Mit der Aufgabe bilden sich dann Ansatzpunkte für die Entwicklung entsprechender Interventionspraktiken, für das Sammeln und Auswerten von Erfahrungen, für die Reproduktion und Pflege des Erfahrungsschatzes durch die Ausbildung von Nachwuchs, für eine Systematisierung und Kodifizierung der entsprechenden Wissensgrundlagen, wo möglich im Anschluss an wissenschaftlich gesichertes Wissen, aber nicht angewiesen auf und nicht abhängig von Universität und Wissenschaft im strengen Sinne – wie die historische Forschung bereits mehrfach zeigen konnte (vgl. Luhmann 1976; Haber 1991; Tenorth 2003).

Dieser alternative Ansatz betont den ‚people-changing‘ Charakter von professionellen Interventionen; professionelle Arbeit ist Arbeit an Personen, die aus den Routinen ihrer Lebensführung herausgetreten sind. Wenn die Moderne sowohl durch zunehmende Individualisierung als auch ein zunehmendes Risiko- und Unsicherheitsbewusstsein geprägt ist, dann ist ein ansteigender Bedarf für professionelle Arbeit als Form der Unsicherheitsabsorption mehr oder weniger selbstverständlich (Beck 1986: 205-219). Gleichzeitig muss mit beachtet werden, dass Personen keine Trivialmaschinen sind (von Foerster 1984: 201f.). Die Arbeit an ihnen lässt sich nicht – anders als in den technischen oder administrativen Berufen – in Routinen überführen, die man hernach nur noch anwenden müsste. Die Behandlung der per-

sönlichen Probleme erfordert Risikoabwägungen: professionelle Praktiker müssen auch dann Entscheidungen treffen, wenn ein wissenschaftlich begründetes Richtig/Falsch Urteil nicht getroffen werden kann. Vor diesem Hintergrund können die Charakteristika dieser Arbeit genauer beobachtet werden. Bei aller Beachtung der Unterschiede zwischen den einzelnen Professionen lassen sich einige übergreifende Merkmale festhalten.

(a) Personen suchen häufig dann professionelle Hilfe, wenn sie sich in Krisensituationen oder mehr oder weniger bedrohlichen Problemlagen befinden. Diese Probleme scheinen enge interaktive Kontakte zwischen professionellen Praktikern und Klienten notwendig zu machen. Man kann auch sagen, dass Professionen sich durch eine institutionalisierte Präferenz für face-to-face Interaktion, für Kommunikation unter Anwesenden, auszeichnen. Hieran anschließend sind zwei Bemerkungen angebracht. Zum einen schließt diese Präferenz sicherlich nicht aus, dass der Großteil professioneller Arbeit in Abwesenheit des Klienten erbracht wird. Die Resultate dieser Wissensarbeit (Diagnostik, Fallvergleiche, etc.) können jedoch vielfach nur in der face-to-face Situation selbst zur Anwendung kommen. Nur in diesen Interaktionen kann ein Mindestmaß an kommunikativer Kooperation des Klienten erwartet bzw. aktiv eingefordert werden; nur diese Form direkter Kommunikation ermöglicht es, die spezifischen Details des einen singulären Falls relevant werden zu lassen (Stichweh 1997; Perakyla/Vehvilainen 2003). Zum anderen ist die Interaktion zwischen professionellen Praktikern und Klienten von einer asymmetrischen Struktur gekennzeichnet. Der Praktiker ist eben nicht gehalten, die Selbstdarstellung oder „presentation of self“ (Goffman 1959) seines Klienten vorbehaltlos zu akzeptieren. Er darf, ja er muss sie hinterfragen und auf das Problem hin, das er behandelt, auflösen.¹ Die dazu nötige Überlegenheit wird typisch legitimiert mit Besitz von nicht allgemein zugänglichen Ressourcen, vor allem spezialisiertem Wissen und Können. Sie beruht weiterhin auf besonderen symbolischen Mitteln wie einer besonderen, teilweise unverständlichen Sprache oder der Ausstattung der Privatpraxis mit Angestellten, Büchern, Maschinen und High-Tech-Instrumenten, etc. Auch diese ‚Symbole der Macht‘ tragen mit dazu bei, dem professionellen Praktiker ein Ausmaß an Autorität gegenüber seinen Klienten zu ermöglichen, das in vielen sonstigen sozialen Kontexten auf unmittelbare Ablehnung stoßen würde.

(b) Professionelle Arbeit erfordert die Übernahme und Bearbeitung hoher Risiken: Risiken des nicht beherrschbaren Streites, der Gesundheit, des Seelenheils,

1 Einen besonderen Aspekt dieser strukturellen Asymmetrie kann man mit Talcott Parsons „denial of reciprocity“, d.h. Unterbrechung der Gegenseitigkeit von Leistung und Sanktion nennen. Ein Fehlverhalten des Klienten wird nicht als böse Absicht, als Angriff oder als Benachteiligung des behandelnden Praktikers angesehen, sondern als Symptom oder als Aspekt eines Problems, das (wiederum) professioneller Behandlung bedarf. Es wird also nicht erwidert, sondern zu kurieren versucht (Parsons 1951: 297-321).

etc. Professionelle Praktiker machen sich die existentiellen Risiken ihrer Klienten zu eigen. Dabei können sie sich Untätigkeit eigentlich nicht gestatten (Adamson 1997; Oevermann 1996, 2002). Wissenschaftler machen nichts falsch, wenn sie dort, wo sie nicht weiterwissen, von Handlung und Intervention abraten. Aber professionelle Praktiker können nicht nicht handeln; sie müssen auch dann handeln, wenn die Wissenschaft mit ihrem Latein am Ende ist. So kann ein Chirurg eine Operation nicht einfach abbrechen, wenn Probleme oder Komplikationen auftreten, die er nicht eindeutig bestimmen kann. Ähnlich müssen Gerichtsentscheidungen unter Verbot des *non liquet* getroffen werden. Richter müssen den Rechtsstreit entscheiden – auch dort, wo es Gesetzeslücken gibt, die dies eigentlich nicht gestatten. Professionelle Praktiker müssen also kompetent handeln, das heißt mit Anspruch auf Vernünftigkeit und Begründbarkeit, obwohl ein begründetes Richtig/Falsch Urteil nicht getroffen werden kann. Wie zahlreiche empirische Forschungen gezeigt haben, erzeugt diese hohe Risikoanfälligkeit bei den Professionen einen gesteigerten Bedarf für institutionelle Formen individueller Absicherung, für Mechanismen der Risikotransformation (z.B. Fox 1980; Halpern 2004). Sie macht auch die institutionalisierte Präferenz für Selbstkontrolle innerhalb der Professionen verständlich: die gleichsinnig spezialisierten Kollegen sind anscheinend die einzigen, von denen man zu erwarten pflegt, dass sie ‚verständnisvoll‘ urteilen werden (vgl. Freidson 1994: 128-145). Außerdem werden die professionellen Risiken umgeformt in beruflich tragbare Verhaltenslasten, etwa in die Verpflichtung zur Vermeidung von Fehlern. Auf diese Gesamtentwicklung hatte bereits Everett Hughes deutlich hingewiesen. „It is also to be expected that those who are subject to the same work risks will compose a collective rationale which they whistle to one another to keep up their courage, and that they will build collective defenses against the lay world ... Perhaps this is the basis of the strong identification with colleagues in work in which mistakes are fateful, and in which even long training and a sense of high calling do not prevent errors“ (1951/1971: 317f).

Allgemein lässt sich festhalten, dass professionelle Arbeit an der Behandlung und Veränderung von Personen ihr Problem weniger in der Anwendung hochwertigen Wissens als in den Schranken der Anwendbarkeit solchen Wissens in komplexen, fallweise variierenden und also schwer standardisierbaren, unter Zeitdruck stehenden und auf Kooperation des Objekts angewiesenen Arbeitssituationen hat. Solche Konstellation legt es nahe zu vermuten, dass sich am Leitfaden des Grundproblems Arbeit an Personen für die Professionen ein bestimmtes, relativ geschlossenes Syndrom entwickelt (vgl. Luhmann 1976). Die klassischen Professionen zeigen in der Tat ein solches Bild: auf der Basis der Rolle des individuellen Praktikers mit einem besonderen Berufsethos und spezifischen Qualifikationen. Deutlich ist aber auch, dass sich an diesen überlieferten Institutionen in neuerer Zeit einschneidende Wandlungen vollzogen haben – vor allem als Folge der zunehmenden gesell-

schaftsweiten Relevanz solcher ‚people-changing‘ Arbeit und der zunehmenden Abhängigkeit der Arbeit von Organisationen und technischen Ausstattungen. Vor diesem Hintergrund wenden wir uns jetzt den Charakteristika professioneller Arbeit im modernen Erziehungssystem zu.

2 Profession und Organisation

2.1 Schulerziehung

Auch die Funktion des modernen Erziehungssystems lässt sich allgemein als ‚Arbeit an Personen‘ charakterisieren. Erzieher und Lehrer konzentrieren ihre Tätigkeiten auf die gezielte Veränderung individueller Personen – in den meisten Fällen: Kinder oder Jugendliche. Sie versuchen über intentionale Interventionen Effekte zu erzielen, die nicht einer selbstläufigen, d.h. auf zufällig eintretenden Ereignissen beruhenden Sozialisation überlassen werden können (z.B. Luhmann 2004: 111-122). Insofern liegt es nahe, auch im Erziehungssystem die Institutionalisierung klassischer Merkmale der Professionen zu vermuten: ein professionelles Ethos, ein esoterischer Wissenskorpus, ein entsprechender Komplex von Rollenerwartungen, interne Kontrolle der Nachwuchsrekrutierung, eindeutige Mechanismen der ‚peer evaluation‘, etc. In der vorliegenden Literatur wird jedoch die Professionalisierung des Lehrerberufs häufig und auch immer wieder als unmöglich hingestellt (z.B. Leggatt 1970; Oevermann 2002), oder als noch zu erfüllendes Desideratum und als Sammelbegriff berufspolitischer Zielsetzungen vertreten (z.B. Dewey 1923/1988; Rabe-Kleberg 1996). Ich möchte im Folgenden skizzieren, wo die Gründe für diese Diskrepanz liegen.

Beim genaueren Hinsehen zeigt sich, dass für den Beruf des Lehrers eine Reihe von Sonderbedingungen gelten, die die Möglichkeit der Professionsbildung im Erziehungssystem stark geprägt und eingeschränkt haben. Zunächst ist auffällig, dass die Existenz asymmetrischer Verhältnisse in der pädagogischen Interaktion selbstverständlich scheint und kaum Anlass zur Entwicklung von professionellen Moral-codes gibt; die (minderjährigen) Schüler werden generell als unreife Personen wahrgenommen, die systematischer Kontrolle und Anleitung bedürfen. Die Inklusion von Schülern in das Erziehungssystem beruht auch nicht auf ihrer eigenen Entscheidung: Schüler unterliegen bis zum Alter von 16 bzw. 18 Jahren der Schulpflicht. In jeder Schulklasse befinden sich deswegen aller Wahrscheinlichkeit nach ‚Klienten‘, die dem Besuch des Unterrichts eine Vielzahl anderer Aktivitäten vorzögen (Woods 1990). Zumindest unterhalb der Universitätsebene ist der Lehrerberuf zudem dadurch gekennzeichnet, dass Lehrer und Schüler einander organisatorisch zugeordnet sind. Hier wählen weder die Schüler ihre Lehrer, noch die Lehrer ihre Schüler aus.

Einerseits entfällt für Lehrer damit das Risiko, dass Misserfolg sich als Nichtbeschäftigung auswirkt. Misserfolge in der schulischen Praxis führen in der Regel nicht zur Arbeitslosigkeit oder zu einem Verlust an Einkommen. Die ‚Klienten‘ können nicht wegbleiben. Andererseits entfällt aber die Verstärkung des sozialen Engagements, die zu erwarten ist, wenn die Beziehung darauf zurückgeht, dass man den Partner selbst gewählt hat oder durch ihn gewählt wurde.

Weiterhin treten Lernbedürfnisse nicht in der gleichen Form und Dringlichkeit auf wie die oben erwähnten existentiellen Probleme: Schmerzen und Krankheiten, Seelenangst oder Reue, Erwartungsenttäuschungen oder Streit. Der Lehrer kann nicht einfach voraussetzen, dass eine Notlage ihm entgegenkommt und sein Wirken trägt. Aber er steht auch nicht unter dem Druck der akuten Gefahr, die sehr rasch über Erfolg oder Misserfolg seines Wirkens entscheiden könnte. Trotzdem hat die Schule – vor allem mit ihren Zertifikaten, Zeugnissen, Beurteilungen, Diplomen – eine weitreichende Relevanz für den Verlauf individueller Karrieren in der modernen Gesellschaft. Schüler sind außerhalb der Familie wahrscheinlich an keinem weiteren sozialen Ort von einer solchen folgenreichen Interaktionspraxis betroffen. Das hängt damit zusammen, dass eine Karriere sich selbst aufbaut. Das Erreichte ist unerlässliche oder doch schwer ersetzbare Voraussetzung für Weiteres. Dadurch schiebt sich ein Leistungs- und Entscheidungsdruck in die Anfangsphasen der Karriere, speziell in das Jugendalter und den Erziehungsprozess. Man muss nach Möglichkeit versuchen, mit Erreichtem auch Zukünftiges schon zu präjudizieren, etwa mit der Aufnahme in die höhere Schule gute Aussichten aufs Abitur zu haben, oder mit dem Erwerb eines Diploms gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Die Schule kann somit ständig eigene Probleme erzeugen: Prüfungen, Zensuren, Versetzungen oder Nichtversetzungen, Zertifikate, Diplome, etc. Sie produziert ihre eigenen Krisen, um ihre Klienten laufend zu motivieren.

Im Falle der Erziehung variiert also die Ausgangslage für Professionsbildung. Es besteht aber – wie historische Studien wiederholt gezeigt haben (z.B. Warren 1989; Welker 1992; Schubring 1998; Apel et al. 1999) – ein enger Zusammenhang zwischen der Professionsbildung und dem Ausbau des Systems schulischer Erziehung. Die *Organisation* des Schul- und Hochschulwesens hat im großen diejenigen Bedingungen geschaffen, auf deren Grundlagen sich eine *Profession* entwickeln konnte. So wird es von vornherein weniger dringend, dass die Profession eigene, interne Disziplinierungsinstrumente entwickelt; es steht ja die sehr viel stärkere Sanktion der etwaigen Entlassung durch den Dienstgeber zur Verfügung. Zugleich ist deutlich, dass vor allem der Beruf des Lehrers, viel weniger auch der Beruf des Erziehers Ansätze zur Professionalisierung zeigt, und dass der organisatorisch umfangreich eingerichtete Lehrerberuf nach und nach pädagogisiert worden ist. Aufgrund dieser besonders ausgeprägten Organisationsabhängigkeit kann man von einer „askriptiven“ Profession sprechen (Harries-Jenkins 1970; vgl. Luhmann/Schorr

1976).² Die Profession reagiert auf strukturelle Erfordernisse, die die Organisation von Erziehung und Unterricht produziert. Ihre Aufgaben werden ihr durch die Organisation zugeschrieben.

2.2 Schulbürokratie

‚Organisation‘ und ‚Profession‘ lassen sich als zwei verschiedene Formen der Strukturierung sozialen Handelns charakterisieren (siehe Luhmann 2002: 142-167). Sie benutzen jeweils verschiedene Mechanismen zur Spezifizierung gesellschaftlicher Normen und Werte; sie verfügen über eigene Möglichkeiten der Kommunikation sozialer Erwartungen sowie der Koordinierung und Vernetzung von Handlungen; sie stellen alternative Möglichkeiten der Inkorporierung und Strukturierung von Wissen dar. Dass zwischen diesen beiden Ordnungsmustern Konflikte und Kontradiktionen entstehen können, ist leicht vorstellbar. So ist durchaus bekannt, dass professionell orientierte Praktiker häufig eine kritische, tendenziell ablehnende Einstellung zu den ‚bürokratischen‘ Strukturen und Methoden großer Organisationen entwickeln (siehe z.B. die Überblicke für den Bereich der Medizinforschung bei Burnham 1998 und Vogd 2004). Sie widersetzen sich einer eingehenden organisatorischen Regulierung ihrer Praxis und sind sich der Tatsache bewusst, dass die Grundlagen ihres Erfolgs in ihrer eigenen Tätigkeit liegen und nicht in Ressourcen wie Geld oder Amtsautorität, die ihnen durch die Organisation oder Bürokratie verliehen werden. Im Falle des Lehrerberufs kommt dazu unter anderem das Faktum, dass sich die organisatorische Hierarchie nicht primär nach Kriterien professioneller Kompetenz orientiert. Die Karrieren, die die Organisation eröffnet, führen aus dem Lehrerberuf heraus. Ein Lehrer kommt nur ‚weiter‘, wenn er bereit ist, auf eine Tätigkeit als Lehrer zu verzichten, zum Beispiel zu Gunsten einer etwas besser vergüteten Position in dem pädagogischen Establishment. Die Organisation spiegelt keine Hierarchie pädagogischer Leistungen ab, und kann daher diese Leistungen auch nicht durch Karrieren oder Karrieremöglichkeiten in der Organisation selbst belohnen.

Die organisierte Beziehung des Lehrers zu seinen Klienten hat auch ungewöhnliche Merkmale. In Schulen sieht sich eine relativ große Gruppe von Schülern nur einem Lehrer gegenüber, aber gleichzeitig finden die Kontakte sehr regelmäßig statt und sind auf einen langen Zeitraum hin angelegt. Dabei kann jedem einzelnen Schüler die ungeteilte Aufmerksamkeit des Lehrers nur in Ausnahmefällen gewährt wer-

2 Die klassische Vorstellung betont die Rolle des individuellen Praktikers, die von ihren Klienten ein Honorar für ihre Leistungen empfangen. Für askriptive Professionen ist dagegen charakteristisch, dass die Rolle des Praktikers definiert wird durch die innerhalb der Organisation zugewiesene Position. Diese Unterscheidung ließe sich als Modifikation einer der von Talcott Parsons vorgeschlagenen „pattern variables“ verstehen: quality/performance oder ascription/achievement.

den, obwohl jeder Schüler kontinuierlich einer allgemeinen Aufmerksamkeit unterliegt und Zeit und Gelegenheit hat, dem Lehrer bei der Beschäftigung mit der Schulklasse oder anderen Schülern zuzusehen. Der Unterschied mit anderen Formen professioneller Arbeit ist auffällig. So kann, beispielsweise, der Patient im Krankensaal zwar beobachten wie der Arzt oder Chirurg sich um andere Patienten kümmert, aber dies geht nicht zu Lasten der Aufmerksamkeit für die eigene Person und die eigenen Probleme. Ebenso wenig werden die Gespräche mit dem Arzt von den anderen Patienten abgehört. Lediglich für den Schulunterricht ist die professionelle Zuwendung zu den Klienten so beschränkt und zugleich so öffentlich. Die architektonische Struktur der Klassenzimmer und die relativ lange Dauer der Kontakte zwischen Lehrer und Schülern setzen Lehrer außerdem fast unvermeidlich eine intensive Beobachtung von Seiten ihrer Schüler aus (vgl. schon Waller 1932/1965: 189-374). So sehr Lehrer auch versuchen auf Distanz zu gehen, sie können es nicht vermeiden, dem prüfenden Blick ihrer Klienten ausgesetzt zu bleiben. Sie werden schonungslos als normale, als all-zu-normale Personen beobachtet; ihre Schwächen und Einzigartigkeiten werden beobachtet und ausgenutzt, und bieten der Kommunikation unter den Schülern ein dankbares Gesprächsthema.

Für die Profession des Lehrens ist keine Möglichkeit einer privaten Praxis (als ‚freier Beruf‘) gegeben. Hieraus folgt nicht, wie gesagt, dass diese Profession sich nur als ein organisatorisches Phänomen begreifen ließe nach Art eines Regulativs für Anstellung, pflichtmäßige Berufstätigkeit und Entlassung. Im Falle von Professionen, die ihre Existenz Organisationen verdanken, also im Falle der Lehrer, kann aber ein besonders ambivalentes Verhältnis zur Organisation erwartet werden (Lange/Luhmann 1974; Luhmann/Schorr 1976). Wie bei anderen Professionen auch, hat der Lehrer gegenüber organisatorischer Reglementierung die Autonomie seiner Berufspraxis zu verteidigen. Stärker als bei manchen anderen Professionen ist aber Organisation für den Lehrer Voraussetzung der Professionsbildung selbst. Konflikte zwischen professionellen und organisatorischen Prämissen scheinen unter solchen Bedingungen *a fortiori* möglich.

Diese Konstellation kann den pädagogischen Habitus erklären, die erzieherische Praxis – trotz aller Probleme und Limitationen der Interaktion in Schulklassen und trotz des bekannten ‚Praxisschock‘ beim Eintritt in den Beruf – immer wieder positiv zu bewerten. Die Interaktion wird im Sinne eines persönlich-pädagogischen Verhältnisses ideologisch überhöht und die in ihr erscheinenden Probleme werden externalisiert. Die Interaktionsschwierigkeiten werden vor allem auf die Organisation zugerechnet: auf verständnislose bürokratische Weisungen, veralteten aber vorgeschriebenen Unterrichtsstoff, zu anspruchsvolle Eignungs- und Leistungstests, überfüllte Schulklassen, etc. Damit wird das Zentrum der eigenen Tätigkeit gegen Kritik geschützt, zugleich aber auch mancherlei Kritik über die Fremdzurechnung von Enttäuschungen erst erzeugt. Dieser Idealismus führt zur ständigen Erneuerung

der Suche nach organisatorischen Verbesserungen (oder: zu Versuchen ständig den Anschein der Erneuerung zu wahren). Die Geschichte des Systems schulischer Erziehung ist bekanntermaßen – wie Larry Cuban (1990) es formuliert hat – eine Geschichte des „reforming again, again, and again“. Gerade weil im modernen Erziehungssystem die Organisation die *raison d'être* der Profession bildet, werden Konflikte und Kontradiktionen zwischen Profession und Organisation immer wieder auftauchen. Die folgenden, abschließenden Überlegungen skizzieren weitere Aspekte dieses Spannungsverhältnisses.

3 Professionsbildung im Erziehungssystem

Damit Lehrer überhaupt Erfolg haben können, müssen Schüler in hohem Umfang freiwillig mitwirken und dazu in der Interaktion selbst motiviert werden. Das verdeutlicht, dass Lehrer in der konkreten face-to-face Interaktion unter Handlungs- und Zeitdruck stehen. Sie müssen in unzulänglich bestimmten Situationen arbeiten und können nicht warten, bis wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse vorliegen. Sie sind deswegen weitgehend angewiesen auf eine organisatorische Rahmung und Unterstützung ihrer professionellen Arbeit.

Typischerweise sehen die Organisationen, die sich mit der Arbeit an Personen befassen, zwei verschiedenartige Rollen vor: die Rolle für Klienten und die Rollen für das beruflich mit ihnen befasste Personal. Im System schulischer Erziehung werden die Klienten selbst ebenfalls als Mitglieder in die Organisation aufgenommen (Vanderstraeten 2004b). Damit ist noch nichts über die Tiefe und Intimität des auf sie ausgeübten Einflusses gesagt, wohl aber etwas über den Umfang der Beeinflussbarkeit durch organisierte professionelle Interventionen. Psychotherapie, Seelsorge, oder medizinische Behandlung mögen tiefer greifen und die Person in intimen, individuelleren Sorgen und Nöten betreffen, aber kaum ein Verhältnis von Organisation und Klient erfasst einen so hohen Anteil an Lebensvollzügen wie die Schule in Bezug auf den Schüler. Der Grund dafür, dass Klienten der Mitgliedschaftsstatus gewährt wird, liegt wahrscheinlich vor allem in dem organisatorischen Bedürfnis, bei sehr heterogenen personalen Voraussetzungen ein Mindestmaß an Motivation und an Kooperationsbereitschaft sicherzustellen. Die Unterscheidung von Mitglied und Nichtmitglied wird auf die Klienten ausgedehnt, da die Organisation gegenüber Mitgliedern zur Sanktionierung von abweichenden oder nichtkonformen Verhaltensweisen berechtigt ist (im Extremfall: Exklusion) – aber damit sind auch bestimmte nicht-intendierte Konsequenzen verbunden.

Etwas anders formuliert: Personen beteiligen sich oft aufgrund existentieller Krisen an ‚people-changing‘ Organisationen. Sie sind auf Hilfe angewiesen und in der Regel bereit (viel) Geld für die in Anspruch genommenen Leistungen zu zahlen.

Sie müssen daher nicht zu einem kooperativen Verhaltensstil gezwungen werden. Auch im Krankenhaus kann ein Arzt sich darauf verlassen, dass der Kranke auf eigenen Entschluss hin in Anerkennung seines Problems oder Leidens sich in Behandlung begibt, also sich selbst zum Patienten macht. Die Schule befindet sich demgegenüber in einer spezifischen Sonderlage. Kinder müssen zur Schule gehen; die Selbsteinsicht, Hilfe (Erziehung) zu benötigen, kann in der Schule nicht als Quelle der Motivation fungieren. Man muss aber deswegen damit rechnen, dass Schulen es mit sehr kritischen Adressaten zu tun haben. Wenn Anwesenheit durch Mitgliedschaft in der Organisation gesichert ist, können „opting-out“-Strategien auch häufig benutzt werden. Wer als Schüler auf seine Individualität und Eigenständigkeit besteht, findet in dem Schulkontext und der Anwesenheit der Mitschüler ständig Anlass *nicht* mit zu machen – und die Wahl dieser Alternative auch zu demonstrieren. Schulorganisation und Schulverwaltung können die Kooperationsbereitschaft der Klienten nur auf paradoxe Weise ‚sicherstellen‘.

Zum Schluss dieses Aufsatzes möchte ich kurz drei Themenbereiche skizzieren, deren Bearbeitung zur soziologischen Aufklärung der Arbeit an der Veränderung von Personen beitragen könnte. Diese Themenbereiche beleuchten verschiedene Aspekte des Verhältnisses zwischen Profession und Organisation im Erziehungssystem. Der Fokus liegt dabei auf den – möglichen oder realen, geplanten oder nicht geplanten, positiven oder negativen – Effekten der Morphogenese moderner Formen der schulischen Erziehung und der Professionalisierung des Lehrerberufs. Die folgenden Formulierungen sind probend und explorierend, weil für diese Forschungsinteressen bisher noch wenig auf die Befunde aufschlussreicher Studien zurückgegriffen werden kann.

(a) Analysen der Professionalisierung im Erziehungssystem setzen klassischerweise an der Rolle des Schullehrers an. Der familiären Erziehung im Elternhaus dagegen ist bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden (vgl. Vanderstraeten 2006; Tyrell/Vanderstraeten 2007)). Diese Fokussierung auf Lehrer und ihrer Professionalisierung reflektiert zunächst den Sachverhalt, dass nahezu jeder die Elternrolle übernehmen kann, der Zugang zum Lehrerberuf dagegen formalen Regelungen und hohen Eintrittsbarrieren unterworfen ist. Die Professionalisierung des Lehrerberufs hat aber nicht nur die Erziehung in Schulen beeinflusst. Sie hat ebenfalls zu einer Modifikation der Erwartungen gegenüber der Familie und gegenüber Erziehung in der Familie geführt. Als Lehrer zu unterrichten, heißt schließlich nicht, einfach *in loco parentis* zu handeln. Vielmehr entstehen strukturelle Kopplungen von Schule und Familie, die auch die Familie schulisch sensibilisieren und disziplinieren. Man kann diesbezüglich denken an Hausarbeiten für die Schüler, an Hefteinträge des Lehrers für die Eltern, oder an die zeitliche Strukturierung des Familienlebens durch invariante schulische Vorgaben wie Stundenpläne und Ferienzeiten. Wichtig sind auch institutionelle ‚Zeremonien‘, wie beispielsweise die Elternsprech-

tage, Elternabende und Klassenpflegschaftssitzungen (Tyrell 1987; Paterson 1988; Maclure 2003: 48-68). Es wäre lohnenswert, die Beziehungen zwischen diesen Teilsystemen des Erziehungssystems weiteren Analysen zu unterziehen. Diesbezügliche Forschungen könnten klären, wie für bestimmte Zuständigkeiten Autorität beansprucht wird (oder beansprucht werden kann), wie „boundary work“ hinsichtlich dieser Zuständigkeiten stattfindet, wie Konflikte und Konfrontationen zwischen der natürlichen Autorität der Eltern und der erworbenen professionellen Autorität des Lehrers ausgehandelt werden, etc. Es wäre also lohnenswert, zu analysieren wieweit die Profession gerade hier die „definition of the situation“ prägen kann, wieweit sie ihre Konstruktion der sozialen Wirklichkeit durchsetzen kann, wie sie mit organisatorischer Rückendeckung die nicht-organisierte Familienerziehung prägen kann, wo sie den Einfluss der Eltern verstärkt bzw. geschwächt hat, etc.

(b) Ein zweiter Vorschlag, der sich auf die ‚Übersetzung‘ von Professionswissen in Organisationsstrukturen fokussiert, nimmt seinen Ausgangspunkt in der Komplexität von Entscheidungsprozessen, die die Personalrekrutierung und -planung in Schulen betreffen. Wenn Informationen, die diese Entscheidungsprozesse (mit-)steuern können, teils leicht, teils schwierig erhältlich sind, erhalten diese Prozesse allein dadurch schon eine selektive Tendenz. Es setzt sich dann schnell ein Gefälle zum Leichten und Entscheidbaren hin durch, das nicht in den Bedingungen der professionellen Arbeit seinen Grund hat. So ist es fraglich, wie der mit Fachdidaktik bezeichnete Bereich in leistbare und kontrollierbare Anforderungen, an denen Prozesse der Personalselektion und der professionellen Entwicklung sich orientieren können, übersetzbar ist. Es ist auch fraglich, wie die laufende Zuweisung von Lehrern und Schülern an Schulklassen nach professionellen Kriterien erfolgen kann: dafür scheinen nämlich jegliche über konkrete Situationseinschätzungen hinausgehende rationale Methoden der Datenbeschaffung und Kriterien für mehr oder weniger günstige Kombinationen von individuellen und schulklassenmäßigen Merkmalen zu fehlen.³ Typischerweise hat die Schulorganisation also Probleme damit, nicht unmittelbar greifbare Fähigkeiten von Lehrern zu beurteilen. Die Organisation orientiert sich stattdessen vorherrschend an Zertifikaten oder Qualifikationen, an „credentials“, die leicht zu kontrollieren und zu vergleichen sind (Collins 1979). Wenn es darum geht, Mathematikunterricht zu erteilen, stellt man einen Lehrer ein, der speziell dafür ausgebildet ist; notfalls ist, wenn solche Kräfte nicht zur Verfügung

3 Im Universitätsbereich klassischer Prägung war das Problem der konkreten Zuordnung von Lehrenden und Lernenden durch die Vermutung gelöst worden, dass über freigestellte individuelle Wahl ein Höchstmass an Rationalität zu erreichen sei. Durch Kolleggeldeinnahmen wurde der Hochschullehrer motiviert, für Studenten attraktive Veranstaltungen anzubieten, und umgekehrt waren die Studenten in erheblichem Umfange frei, sich Lehrer zu wählen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie moderne Erziehungsorganisationen Ersatzlösungen für das Zuordnungsproblem einplanen können (vgl. Luhmann 1976; Vanderstraeten 2004a).

stehen, geeigneter Ersatz zu finden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer professionellen „bias“ in den Entscheidungsprozessen in Schulen. Zurzeit wird Professionalisierung vor allem als Möglichkeit der Statusaufwertung gesehen (Verringerung von beruflicher Belastung und Arbeitszeit, höhere Besoldung, mehr Ausbildung, etc.). Fragt man dagegen präziser nach den Bedingungen und Effekten professioneller Arbeit, kommen andere Aspekte in Sichtweite. Die vorangehenden Überlegungen stärken die Sensibilität für solche Aspekte des die Profession konstituierenden Bezugsproblems. Sie rücken die organisatorisch gehaltene Interaktion mit den Schülern in den Mittelpunkt.

(c) Es gibt in Deutschland seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bewusste Bemühungen um die Einrichtung eines pädagogischen ‚Establishments‘. Die Entwicklung läuft an mit Forderungen nach Verbesserungen der Lage und der Ausbildung von Lehrern, nach Beteiligung von Pädagogen an ihrer eigenen Beaufsichtigung, oder mit der Einrichtung von Schauplatz-Schulen, in denen der Neuerungsdrang sich dokumentiert und Aufsehen erregt (etwa das Philanthropinum in Dessau). Auch wird betont, dass die Lehrer selbst nicht Träger einer methodisch bedachten Unterrichtsforschung und erst recht nicht Träger einer Reformbewegung sein können (z.B. Trapp 1780/1977). Das pädagogische Establishment hat seitdem die Evolution des Erziehungssystems geprägt. Aber es bearbeitet nicht nur die Probleme der Lehrer, sondern entfaltet auch eine Eigendynamik. Es hat ein Interesse daran, der eigenen Existenz Sinn zu geben; es hat ein Interesse daran, dass die Probleme nicht durch Lösung verschwinden. Die Reformpräferenzen des (Hoch-)Schulwesens werden verständlicher, wenn man sie (auch) als Existenzrechtfertigung des pädagogischen Establishments betrachtet (vgl. Hughes 1959; Luhmann/Schorr 1988). Dabei wird die Differenz von Ideal und Wirklichkeit genutzt, um Änderung als Ziel plausibel zu machen. Die Tätigkeiten des Establishments steigern aber die Kontingenz, mit denen Lehrer und Erzieher konfrontiert werden. Was immer zum Beispiel der Ausdruck ‚Schlüsselqualifikation‘ besagen und was immer er einschließen mag: was er einbezieht, wird damit als Entscheidung deklariert. Entscheidung heißt dann zugleich, der permanenten Revision ausgesetzt sein. ‚Reform‘, ‚Innovation‘, ‚Progressivität‘ werden zu Wertbegriffen des Establishments – während Lehrer, Schüler und Eltern im Verhältnis dazu eher verzögernde, beharrende, retardierende Elemente darstellen, deren Widerstand dann das Scheitern der Reformen erklärt. Man darf vermuten, dass die Probleme der Professionalisierung des Lehrerberufs auch im Erziehungssystem selbst verankert sind und auf das Konto der organisatorischen Struktur des Schulwesens zu schreiben sind.

Zusammenfassend und abschließend sei konstatiert, dass die Problemqualität der Arbeit an der Behandlung und Veränderung von Personen, die modernen Professionen stark prägt. Vor dem Hintergrund einer allgemein-soziologischen Skizze übergreifender Charakteristika von professioneller Arbeit, die sich unter Zeitdruck

situationsweise an Personen vollzieht, habe ich in diesem Aufsatz die *differentia specifica* eines spezifischen professionellen Arbeitszusammenhangs – nämlich Erziehung – näher analysiert. Dabei wurde die besondere Relevanz des Organisationsrahmens für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, zwischen professionellen Praktikern und ihren Klienten hervorgehoben. Die Organisation macht die Profession möglich und limitiert gleichzeitig, wie Erziehen als Profession möglich ist. Dieses ‚Zwischen‘ – zwischen Profession und Organisation – ist ein ungemütlicher Ort. Man kann ihn von zwei Seiten sehen und von jeder Seite aus das Zuviel und das Zuwenig beklagen. So verfährt auch das pädagogische Establishment. Das Erziehungssystem der modernen Gesellschaft bewegt sich hin und her zwischen Profession und Organisation und findet somit immer wieder Anlass zur Änderung und Reform.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions*. Chicago.
- Adamson, C. (1997): Existential and clinical uncertainty in the medical encounter. In: *Sociology of Health & Illness* 19, 139-151.
- Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Burnham, J.C. (1998): How the idea of profession changed the writing of medical history. In: *Medical History Suppl.* 18, 1-184.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society*. New York.
- Collins, R. (1990): Changing conceptions in the sociology of the professions. In: Torstendahl, R./Burrage, M. (Hrsg.): *The Formation of Professions*. London: 11-23.
- Cuban, L. (1990): Reforming again, again, and again. In: *Educational Researcher* 19 (1), 3-13.
- Dewey, J. (1988): Culture and professionalism in education. In: Dewey, J.: *The Middle Works, 1899-1924*, vol. 15. Carbondale/Edwardsville: 193-197.
- Fox, R.C. (1980): The evolution of medical uncertainty. In: *Milbank Quarterly* 58, 1-49.
- Freidson, E. (1994): *Professionalism Reborn*. Cambridge.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City NY.
- Haber, S. (1991): *The Quest for Authority and Honor in the American Profession, 1750-1900*. Chicago.
- Halpern, S.A. (2004): *Lesser Harms: The Morality of Risk in Medical Research*. Chicago.
- Harries-Jenkins, G. (1970): Professionals in organizations. In: Jackson, J.A. (Hrsg.): *Professions and Professionalization*. Cambridge: 51-107.
- Hughes, E. (1959): The study of occupations. In Merton, R.K./Broom, L./Cottrell, L.S. (Hrsg.): *Sociology Today: Problems and Prospects*. New York: 442-458.
- Hughes, E. (1971): *The Sociological Eye*. Chicago.

- Lange, E./Luhmann, N. (1974): Juristen – Berufswahl und Karrieren. In: *Verwaltungsarchiv*, Jg. 65, 113-162.
- Leggatt, T. (1970): Teaching as a profession. In: Jackson, J.A. (Hrsg.): *Professions and Professionalization*. Cambridge: 153-177.
- Luhmann, N. (1976): *Professionelle Arbeit*. Bielefeld.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2004): *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1976): Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. In: Haller, H.D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: 247-277.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.
- Maclure, M. (2003): *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: 70-182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: 19-64.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*. Glencoe.
- Paterson, F.N.S. (1988): Schooling the family. In: *Sociology* 22, 65-86.
- Perakyla, A./Vehvilainen, S. (2003): Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. In: *Discourse & Society* 14, 727-750.
- Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: 276-303.
- Schubring, G. (1998): *Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert*. Weinheim.
- Stichweh, R. (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt a.M.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a.M.
- Stichweh, R. (1997): Professions in modern society. In: *International Review of Sociology* 7, 95-102.
- Tenorth, H.-E. (2003): *Encyklopädie, Methodologie und Literatur. Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft*. In Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim-Basel: 123-146.
- Trapp, E.C. (1977): *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn.
- Tyrell, H. (1987): Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel: 102-124.
- Tyrell, H./Vanderstraeten, R. (2007): Familie und Schule: zwei Orte der Erziehung. In: Aderhold, J./Kranz, O. (Hrsg.): *Intention und Funktion: Zur Vermittlung von sozialer Situation und Systemkontext*. Wiesbaden: 159-174.
- Vanderstraeten, R. (2004a): The social differentiation of the educational system. In: *Sociology* 38, 255-272.

- Vanderstraeten, R. (2004b): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: 54-68.
- Vanderstraeten, R. (2006): The historical triangulation of education, politics and economy. In: *Sociology* 40, 125-142.
- Vogd, W. (2004): Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität. Berlin.
- von Foerster, H. (1984): *Observing Systems*. Seaside CA.
- Waller, W. (1965): *The Sociology of Teaching*. New York.
- Warren, D. (1989): *American Teachers: Histories of a Profession at Work*. London.
- Welker, R. (1992): *The Teacher as Expert*. New York.
- Woods, P. (1990): *The Happiest Days? How Students Cope with School*. London.