

Transprofessionalität

Daniela Schmitz und Tobias Schmohl

Tobias Schmohl und Daniela Schmitz

Definition

Transprofessionalität ist eine Form der Teamarbeit, bei der mehrere Akteure* aus unterschiedlichen Berufspraxis-Feldern (insbesondere solchen mit Dienstleistungsbezug) miteinander interagieren und dabei ihre jeweiligen spezialisierten Wissensbestände, Kenntnisse oder Erfahrungen einbringen. Sie hat das Ziel, auf partnerschaftlichem Wege übergreifende Lösungen für praktische Problemstellungen zu finden, die unterschiedliche Fachrichtungen oder Professionen integrieren.

Das Konzept wird unterschieden von *Multiprofessionalität*, bei der Berufsgruppen parallel und in der Regel mit klaren Zuständigkeiten und Rollenverständnissen an disziplinbezogenen Zielsetzungen arbeiten. Ebenso wird es unterschieden von *Interprofessionalität*, bei der gemeinsame Zielsetzungen über verschiedene Berufsgruppen hinweg definiert werden und eine professionsübergreifende Entscheidungsfindung angestrebt wird (Körner und Becker 2017: 361). Transprofessionelle Kooperation zeichnet aus, dass die Zusammenarbeit nicht unter Rückgriff auf tradierte Zuständigkeitsbereiche oder etablierte Kompetenzfelder erfolgt: Somit werden etwa beruflichem Status, professionsbedingten Rollenkonzepten oder Hierarchien für die Zusammenarbeit nachgeordnete Bedeutung zugemessen. Stattdessen arbeiten die Mitglieder* transprofessioneller Teams als gleichberechtigte Partnerinnen* zusammen. Kennzeichnend für Transprofessionalität sind darüber hinaus ein multilateraler Informationsaustausch, gemeinsame Verantwortungsübernahme und ein hohes Maß an Selbstregulation im Team (Körner und Dorn 2016: 241).

Es handelt sich aus begriffsgeschichtlicher Sicht um einen Neologismus, also eine sprachliche Neuprägung der Moderne (vgl. Kluge und Seebold 2015: 564, 736). Linguistisch zerfällt das Kompositum in zwei Bestandteile: das Präfix *Trans-* (lat. »quer«, »hindurch«, »hinüber«) und das Substantiv *Professionalität*. Letzteres führt auf den Begriff der *Profession* zurück (von lat. *prōfessiō* »Bekenntnis«, »Gewerbe«, »Geschäft« sowie *prōfitērī* »etwas öffentlich erklären«, »sich zu etwas be-

kennen«). Etymologisch verwandt sind die Begriffe *fāma* (»Ruhm«, »Ansehen«) und *fātum* (»Schicksal«, »Geschick«).

Problemhintergrund

Der Begriff Transprofessionalität wird im deutschsprachigen Raum erst seit 2000 genutzt, zunächst durch die Robert Bosch Stiftung, die ihn jedoch nicht weiter von Interprofessionalität abgrenzt oder konkretisiert (RBS 2000: 44 f.). Im internationalen Kontext lässt sich die Entstehung des Konzepts auf den Gesundheitssektor zurückführen. Erstmals gebraucht wird es im Dänischen durch Bonde (1975), der von einem »Danish Central Sterilization Club [as] a transprofessional meeting ground« spricht. Im englischsprachigen Raum wird der Begriff in den 1990er Jahren häufiger gebraucht, zum Beispiel in der palliativen Pflege oder der Versorgung von Menschen mit HIV.

In einem sozialtheoretischen Kontext waren die Arbeiten Harold J. Perkins (1996, 2002) wegweisend für das spätere Begriffsverständnis. Ohne das Konzept explizit zu gebrauchen, beschreibt Perkin die gesellschaftliche Tendenz, fachfremd spezialisierte Arbeitskräfte in zunehmend diversifizierten beruflichen Umgebungen einzusetzen. Diese Art von Arbeitnehmern* ist demnach kennzeichnend für die sogenannte »Professions-Gesellschaft« (*professional society*), die mit dem digitalen Industriezeitalter neue Formen der Zusammenarbeit hervorbringt (Zeer et al. 2019): In der modernen digitalen Industriegesellschaft ist es nicht mehr ungewöhnlich, dass Personen für ein bestimmtes Fachgebiet ausgebildet werden, dann aber ihre spezialisierten Kompetenzen in einem gänzlich anderen beruflichen Feld einbringen. Reihlen und Mone (2012: 109 f.) sprechen von einer Übergangsphase zwischen dem Paradigma eines »professionsbasierten Modells der Wissenserzeugung« hin zu einem »transprofessionellen Modell«, in dem zunehmend auch außerhalb etablierter Arbeitszusammenhänge, interagiert und Wissen dezentral produziert wird.

Über diesen terminologischen Gebrauch des Transprofessionalitäts-Konzepts hinaus wird der Begriff derzeit von unterschiedlichen Disziplinen aufgegriffen und zunehmend uneinheitlich verwendet. Deshalb werden mit Blick auf die vergleichsweise kurze Historie des Transprofessionalitäts-Konzepts im Folgenden die begrifflichen Bestandteile skizziert, die für den terminologischen Gebrauch in den unterschiedlichen akademischen Anwendungskontexten konstitutiv sind.

Im heutigen Sprachgebrauch ist das Adjektiv *professionell* am direktesten lexikalisiert. Es kennzeichnet ein Verhalten oder Handeln, das unter Rückgriff auf Expertise, besonderes Wissen oder Fähigkeiten erfolgt und zum Wohle anderer eingesetzt wird (Arnold 2002: 503, Pfadenhauer und Sander 2010: 363). Entsprechend gilt das Verhältnis zwischen professionell Handelnden und deren

»Klienten« als grundsätzlich von Vertrauen geprägt. Der Bedeutungsumfang des Begriffs *Profession* ist jedoch weiter gefasst. Bereits Freidson (1994: 169) verweist auf unausgesprochene Annahmen sowie den inkonsistenten Gebrauch dieses Konzepts. Beck, Brater und Daheim (1980: 209) nennen folgende allgemeinen Charakteristika: Spezialisierte Tätigkeitsfelder (Berufspositionen), Qualifikation aufgrund von Wissen und Kompetenzen, systematische Berufsausbildung, Berufsprestige im Sinne eines gehobenen sozialen oder betrieblichen Ansehens sowie Aufstiegsmöglichkeiten im Rahmen typisierter Berufsverlaufsmuster. In neueren Publikationen wird häufig das Kriterium eines beruflichen »Ethos« ergänzt. Gemeint ist eine verantwortungsbewusste und am Gemeinwohl ausgerichtete Grundhaltung gegenüber dem kollektiven Handeln, das an sittlichen und moralischen Normen eines Berufsfeldes orientiert wird. Entwickeln sich diese Kriterien in einem Berufsfeld, sodass etwa die Ausbildung für einen Beruf oder die jeweilige professionsspezifische Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert werden und sich dabei ein »professioneller Habitus« herausbildet, so wird dieser Prozess als *Professionalisierung* bezeichnet (Pfadenhauer 2003: 15).

Professionalität ist das abstrakte Ergebnis dieses Prozesses. Derzeit lassen sich zwei Hauptströmungen zur Definition von Professionalität unterscheiden, die wir als Top-Down-Variante und Bottom-Up-Variante kennzeichnen:

- Die *Top-Down-Variante* definiert Professionalität anhand individueller moralischer Einstellungen und Werthaltungen. Professionalität bedeutet demzufolge, ein definiertes Set an Vorgaben hinreichend zu erfüllen. Dabei handelt es sich um eine normative Setzung, die in der Regel einer spezifischen institutionellen Ideologie folgt (Freidson 1994: 10). In diesem Sinne schlägt bspw. Arnold (2002: 503) folgende Charakteristika vor: »altruism; respect for other people; additional humanistic qualities; honor, integrity, ethical and moral standards; accountability; excellence; and duty/advocacy«. Professionalität wird in dieser Lesart als ein theoretisches Konstrukt beschrieben, das immer nur näherungsweise erreicht werden kann (van Mook et al. 2009: 86).
- Die *Bottom-Up-Variante* definiert Professionalität im Sinne von beobachtbarem, professionellem Handeln, als ein Attribut für das Verhalten eines Individuums oder eines Kollektivs, aus dem sich empirisch Normen und Werte ableiten lassen, die dieses Handeln (mit)bestimmen. Professionalität ist in diesem Verständnis eine soziale Konstruktion. Ein besonderer Fokus liegt auf dem jeweiligen kulturellen Kontext, in dem professionelles Verhalten analysiert wird, sowie den damit verbundenen Erwartungen an Arbeitsweise, Arbeitsergebnisse etc. (Ozga 1995: 22). Problematisch an dieser Variante ist, dass nicht mit letzter Gewissheit von beobachtbarem Verhalten auf die für Professionalität konstitutiven psychologischen Einstellungen geschlossen

werden kann, was Schwierigkeiten für die empirische Feststellung von Professionalität mit sich bringt (van Mook et al. 2009: 87).

Im Anschluss an die Bottom-Up-Variante wird *Professionalität* im Folgenden definiert als eine Praxis, die kompatibel mit dem sozial-kulturellen Konstrukt eines bestimmten Berufsfeldes (einer »Profession«) ist und diesem zugeordnet werden kann. Diese Praxis trägt wesentlich zur vorherrschenden Expertise des zugeordneten Berufsfeldes bei und sie folgt einem ethischen Kodex, der für dieses Berufsfeld konsensuell akzeptiert ist.

Multiprofessionalität ist eine Zusammenarbeit zwischen mehreren (in der Regel mehr als drei, vgl. Roodbol 2010: 2) Akteuren*, auf die diese Professionalitätsdefinition jeweils zutrifft. Diese Form der Zusammenarbeit ist nicht dauerhaft erforderlich, sondern eher ad hoc anlass- oder themenbezogen als Antwort auf zu lösende institutionenübergreifende Problemlagen.

Der Terminus *Interprofessionalität* beschreibt eine regelmäßige, und etablierten Konventionen folgende, Kollaboration von Fachleuten meist zweier Professionen, die von- und miteinander lernen (WHO 2010). Typischerweise sind interprofessionelle Teams fest zusammengesetzt und arbeiten dauerhaft zusammen (Boller 2012: 153). Das Konzept wird derzeit häufig verwendet, allerdings mit sehr variablen, teils widersprüchlichen Bedeutungen.

Transprofessionalität zeichnet sich erst seit Kurzem – unter Bedingungen sich wandelnder Berufszweige – als terminologisches Konzept ab. Bei transprofessioneller Zusammenarbeit steht die gemeinsame Schnittmenge aller beteiligten Professionen im Vordergrund, um neue, gemeinsame Konzepte jenseits von Professionsgrenzen zu entwickeln (vgl. RBS 2000: 44 f.). Ausgangspunkt sind aktuelle gesellschaftliche Problemfelder (sogenannte *wicked problems*), für die holistische Problemanalysen benötigt werden (Leavy 2019: 22).

Transprofessionalität entsteht nicht von selbst, sondern setzt gemeinsame, *interprofessionelle Lernprozesse* voraus. Diese liegen vor, wenn zwei oder mehr Professionen von-, mit- und übereinander lernen (Barr 2002: 6). Interprofessionelles Lernen verläuft jedoch oft nicht reibungslos (vgl. Reeves et al.: 2010). Empirische Analysen berufsgruppenübergreifender Vorbehalte, Stereotype, mangelnde Kenntnis über Aufgaben und Verantwortlichkeiten, strukturelle sowie machbezogene Aspekte (bspw. Wöhr 1988, Lützenkirchen 2005) stellen in diesem Zusammenhang wichtige Bezugsgrößen dar.

Debatte und Kritik

Während multi- oder interprofessionelle Zusammenarbeit in manchen Praxisfeldern bereits auf bewährte Konzepte und einen durchaus kontroversen Diskussionsstand zurückgreifen kann, werden Ansätze transprofessioneller Zusammenarbeit derzeit insgesamt nur rudimentär diskutiert. Die Umsetzung der diskutierten Ansätze steht dabei vielfach noch aus. Ebenso gibt es auch noch kaum Dokumentationen transprofessioneller Zusammenarbeit, die sich eignen würden, um generalisierte Erkenntnisse abzuleiten oder einen Transfer auf andere Berufsfelder zu leisten.

Spezifische Varianten des Transprofessionalitäts-Verständnisses finden sich in unterschiedlichen Fachkontexten und auf unterschiedlichen Handlungsebenen: Die intensivste Debatte wird derzeit im *Gesundheitssektor* geführt. So bilden sich etwa im Kontext der *Palliativmedizin* transprofessionelle Hospize oder Palliative Care Teams heraus, deren multiperspektivische Problemsichten sich gegenüber arztzentrierten Versorgungsmodellen als effizienter erwiesen haben (Charbonnier 2010: 184). Als bislang einzigem Feld des Gesundheitswesens findet transprofessionelle Zusammenarbeit hier regelhaft in der Praxis statt. Konkret ist damit etwa gemeint, »dass das Pflegepersonal Vorschläge zur Medikation macht, die Sozialarbeit in die gemeinsame Diskussion Ideen zur praktischen Pflege einbringt und der Arzt die Seelsorge unterstützt« (Goudinoudis 2012: 109).

Neben dem Gesundheitssektor wird das Konzept derzeit im Kontext der *Sozialen Arbeit* diskutiert – einem Feld, das sich selbst als »vermittelnde Profession« charakterisiert (vgl. Lützenkirchen 2005: 318). In der *frühkindlichen Bildung* werden unter dem Schlagwort »Transprofessionalität« besonders die Bewusstmachung stereotyper Rollenmuster und die kritische Reflexion des eigenen Rollenverhaltens in gemeinsamen Weiterbildungen betont (vgl. Oberhaus und Eller 2018). Im Bereich *Breitensport* werden transprofessionelle Teams eingesetzt, um individuelle trainingsbezogene Optimierungen gemeinsam mit sozialen, medizinischen und therapeutischen Berufen abzuleiten (Taylor und McEwan 2012: 41). In der *Politik* wird »transprofessionelle Diplomatie« als programmatisches Gegenkonzept zu einer konstatierten Deprofessionalisierung dieses Handlungsfeldes gesetzt (Constantinou et al. 2016). In der *evangelischen Kirche in Deutschland* ist transprofessionelle Zusammenarbeit als ein Instrument definiert, um historisch aufgebaute Professionssilos und Rollengrenzen zu überschreiten und neu auszuhandeln (vgl. Schendel 2020: 23 f.).

Bislang kaum gestellt wurde die Frage, wie transprofessionelle Zusammenarbeit erlernt werden kann und welche didaktischen Unterstützungen sinnvoll sind. Aktuell liegen kaum Evidenzen für effektive Problemlöse-Strategien beim multi- oder interprofessionellen Lernen vor, die darauf abzielen, Vorbehalte und Stereotype abzubauen. Diese Formen der Zusammenarbeit sind in der Regel

auch nicht in den Ausbildungsinhalten der einzelnen Professionen verankert. Wo Schulungen zu multi- oder interprofessionellem Lernen angeboten werden, sind sie als freiwilliges Lernangebot konzipiert und nicht curricular verankert.

Gründe dafür sind auch in den Werthaltungen zu suchen, die mit dieser neuen Form der Zusammenarbeit verbunden sind: Transprofessionalität erfordert die Bereitschaft, Kompetenzen und Verantwortung abzugeben, Hierarchien aufzuweichen und definierte Zuständigkeitsbereiche infrage zu stellen. Damit birgt sie Konfliktpotenzial im Hinblick auf professionsbedingte Macht- und Einflussoptionen sowie professionsbedingten Status. Das zeigt sich aktuell etwa in einem Positionspapier der Österreichischen Gesellschaft für Allgemein- und Familienmedizin (Poggenburg et al. 2019). Transprofessionelle Zusammenarbeit wird hier als kaum praktikabel und teilweise sogar mit Blick auf die Form der Zusammenarbeit als aus Ärzteperspektive unerwünscht dargestellt. Problematisch sei insbesondere, dass klare Grenzziehungen zwischen den Professionen dekonstruiert würden, womit eine »Übergabe ureigener beruflicher Kompetenzen an eine andere Berufsgruppe« einherginge (ebd.: 25). Dies könne dazu führen, dass ein »Kompetenzwirrwarr und Attraktivitätsverlust einzelner Professionen aufgrund der unzulässigen Aufweichung von Berufsgrenzen und -kompetenzen und dadurch Einbußen in Patientenversorgungssicherheit und -qualität« entstünden (ebd.: 26 f.).

Hintergrund dieses Verständnisses mag der Programmcharakter von Hilfe sein, wie ihn Luhmann (1973) schon früh beschrieb: In modernen Gesellschaften bestimmt der Programmcharakter einer Organisation, welche Hilfe gewährt wird. Da es bisher kein »Programm« für transprofessionelle Zusammenarbeit gibt, wie eine transprofessionelle Hilfe umgesetzt und finanziert wird, erscheint Handeln außerhalb des Programms wenig attraktiv. Hinzu kommen die mühsam aufgebauten Grenzziehungen zwischen den Professionen (Bauer 2014: 282 ff.). Dabei geht es um die Aushandlung von Zuständigkeiten und das Bemühen, diese Grenzen aufrechtzuerhalten. Grenzarbeit dient damit auch der Bekräftigung der eigenen Profession durch Rückgriff auf professionsimmanente Konzepte und Theorien. Diese Grenzarbeit mündet in dem Anspruch auf Alleinzuständigkeit für das Wohl der Adressaten*.

Formen didaktischer Umsetzung

Didaktische Umsetzungsformen von Transprofessionalität zielen allgemein darauf ab, unterschiedliche Perspektiven abzugleichen, miteinander in Bezug zu setzen und eine gemeinsame Verstehensbasis herzustellen.

Zur Initiierung eines Perspektivabgleichs bietet sich die interdisziplinäre *Experten-Laien-Kommunikation* an. Sie hat zum Ziel, einen *common ground* zwischen

den Professionen herzustellen (vgl. Bromme et al. 2004), eine gemeinsame »Sprache« zu finden und professionsbezogene Kategorien sichtbar zu machen. Vorausgesetzt wird eine systematische Wissensasymmetrie der Beteiligten, die sich in divergierenden Kenntnissen und Erfahrungen sowie der unterschiedlichen Verwendung von Terminologie zeigt. Je nach Thema sind die Vertreter* einer Profession mal Expertinnen* und mal Laien*. Durch Perspektivwechsel werden Abstimmungsprozesse zwischen dem intendierten Kommunikationsbeitrag einer Expertin* und dem vermuteten kognitiven Bezugsrahmen eines Laien* in Gang gesetzt. Die Expertin* muss also die Äußerungen des Laien* für sich »übersetzen« und kann durch explizite Fragen versuchen, die Perspektive zu übernehmen. Dabei sind zwei Teilprozesse bedeutsam: Antizipation und Adaption. Die Expertin* muss zunächst die fremde Perspektive des Laien* antizipieren und darauf aufbauend ihre eigene Kommunikation an die antizipierte Perspektive adaptieren.

Eine weitere Option ist die *Methode der produktiven Verunsicherung*. Didaktischer Zweck dieser Methode ist, vermeintliche Gewissheiten infrage zu stellen und Lernende dazu zu bringen, sich bisheriges Vorwissen, Voreinstellungen und Denkschemata durch eigene Verknüpfungsleistungen bewusst zu machen. Insgesamt werden sechs Schritte empfohlen (Uzarewicz 2010: 168 ff.): Zuerst werden die professionellen Denkschemata herausgearbeitet, also in welchen Kategorien und mit welcher »Sprache« die jeweilige Profession operiert. Danach bedarf es des Mutes, diese gewohnten Bahnen und Routinen zu verlassen, sodass es möglich wird, sich auf neue und ungewohnte Denkstrukturen einzulassen (Perspektivwechsel). Danach beginnen neue Formen des Lernens, indem sich die Lernenden mit Inhalten unter neuen Denk- und Herangehensweisen auseinandersetzen, neue Erkenntnisse erlangen und in der Anwendung der neuen Denkstrukturen zunehmend sicherer werden. Als letzter Schritt erfolgt eine Reflexion und Auswertung der Erfahrungen mit Blick auf neue Möglichkeiten des Denkens und Erkennens im Plenum.

Ebenfalls auf das Entschlüsseln fachspezifischer Denk- und Handlungsweisen ist eine didaktische Methode ausgerichtet, die mit dem Schlagwort *Decoding the disciplines* umschrieben ist (Middendorf und Pace 2004). Sie eignet sich in multiprofessionellen Lerngruppen, wenn Studierende durch ihr berufliches Erfahrungswissen etwa in die Rolle von Lehrenden schlüpfen und eine disziplinäre Fachstruktur in der Gruppe explizieren. Der Fokus liegt auf Hürden (den sogenannten Bottlenecks), denen Studierende im Rahmen ihres jeweiligen Zugangs zu einer Disziplin begegnen und die sie zu meistern lernen (vgl. Riegler 2020). Durch den Austausch in multiprofessionellen Lerngruppen sollen die Studierenden lernen, das Wesentliche der jeweiligen disziplinären Perspektive zu erfassen (die das professionelle Handeln der beteiligten Berufsgruppen prägt). Besonders bei ambivalenten Themen in der Lehre, wie zum Beispiel »Schutz von Betroffenen« versus »Freiheitsentziehende Maßnahmen« oder »Wunsch und Wirklichkeit

multiprofessionellen Wissenstransfers« lassen sich die einzelnen Perspektiven über diese Methode entschlüsseln. Dabei wird in sieben Schritten vorgegangen (vgl. Middendorf und Pace 2004): Zunächst wird der »Bottleneck« als relevanter Aspekt der Problemstellung identifiziert. Daraufhin wird expliziert, wie diese Problemstellung aus Expertinnensicht* bearbeitet würde und welche Mittel sich für Lösungsversuche eignen. Die Studierenden versuchen dann, die dekodierte Expertise anzuwenden und erhalten dazu Feedback von der multiprofessionellen Gruppe sowie den Lehrenden. Dabei können Widerstände auftreten, die produktiv gelöst werden sollen. Die letzten Schritte bestehen in der kritischen Auswertung mit Blick auf das Ergebnis sowie den Lösungsprozess und möglichst in einer Aufbereitung der Ergebnisse zur Diskussion mit anderen Gruppen (weitere Lehrende, Professionals).

Transprofessionelle Didaktik zielt auf gemeinsames, problemorientiertes Lernen, das etablierte berufliche und fachliche Grenzsetzungen überwindet. Sie knüpft an die didaktischen Potenziale von Multi- und Interprofessionalität an und lässt sich in einem emphatischen Sinn als das professionstheoretische Pendant einer transdisziplinären Beschäftigung mit Hochschulbildung beschreiben.

Literatur

Zur Einführung empfohlene Literatur

- Barr, Hugo. 2002. *Interprofessional Education. Today, Yesterday and Tomorrow. A Review*. <https://www.caipe.org/download/caipe-2002-interprofessional-education-today-yesterday-and-tomorrow-barr-h-pdf/>
- Beck, Ulrich, Michael Brater und Hansjürgen Daheim. 1980. *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Mahler, Cornelia, Thomas Gutmann, Sven Karstens und Stefanie Joos. 2014. Terminology for interprofessional collaboration: definition and current practice. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung* 31: Doc 40.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Arnold, Louise. 2002. Assessing Professional Behavior: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Academic Medicine* 77: 502-515.
- Bauer, Petra. 2014. Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. *Sozialer Wandel*, Hg. Stefan Faas und Mirjana Zipperle, 273-286. Wiesbaden: Springer VS.
- Boller, Sebastian. 2012. Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in

- der Schule. *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*, Hg. Stephan G. Huber und Frederik Ahlgrimm, 203-221. Münster u.a.: Waxmann.
- Bonde, I.M. 1975. Danish Central Sterilization Club a transprofessional meeting ground. Industry and hospitals together on problems related to sterilization. *Sygeplejersken* 75: 8-9.
- Bromme, Rainer, Regina Jucks und Riklef Rambow. 2004. Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*, Hg. Gabi Reinmann und Heinz Mandl, 176-188. Göttingen: Hogrefe.
- Charbonnier, Ralph. 2010. Seelsorge in der Palliativversorgung. Konzeptionelle, kommunikative und organisatorische Aspekte einer berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit. ...bis an die Grenze. *Hospizarbeit und palliative care*, Hg. Christiane Burbach, 165-190. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Constantinou, Costas M., Noé Cornago und Fiona McConnell. 2016. Transprofessional Diplomacy. *Brill research perspectives in diplomacy and foreign policy* 1: 1-66.
- Etzioni, Amitai. 1969. *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Freidson, Eliot. 1994. *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- Goudinoudis, Katja. 2012. Berufs- und sektorenübergreifende Zusammenarbeit im Netzwerk. *Palliative Geriatrie*, Hg. Christoph Fuchs, Christoph Heiner Gabriell, Josef Raischl, Hans Steil und Ulla Wohlleben, 107-114. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kluge, Friedrich und Elmar Seebold. 2015. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Körner, Mirjam und Sonja Becker. 2017. Reha-Team und Interprofessionalität. *Die Rehabilitation*: 361-364.
- Körner, Mirjam und Monika Dorn. 2016. Reha-Team und Teamentwicklung. *Psychologie in der medizinischen Rehabilitation*, Hg. Jürgen Bengel und Oskar Mittag, 239-249. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Leavy, Patricia. 2019. The 21st-century academic landscape. From a disciplinary to a transdisciplinary model. *The Oxford handbook of methods for public scholarship*, Hg. Patricia Leavy, 17-36. New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Lützenkirchen, Anne. 2005. Interdisziplinäre Kooperation und Vernetzung im Gesundheitswesen – eine aktuelle Bestandsaufnahme. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 36: 311-324.
- Luhmann, Niklas. 1973. Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* 1, Hg. Hans-Uwe Otto und Siegfried Schneider, 21-43, Neuwied: Luchterhand.

- Middendorf, Joan und David Pace. 2004. Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. *New Directions for Teaching and Learning* 98: 1-12.
- Mook, Walther N. van, Scheltus J. van Luijk, Helen O'Sullivan, Valerie Wass, Jan Harm Zwaveling, Lambert W. Schuwirth und Cees P. van der Vleuten. 2009. The concepts of professionalism and professional behaviour: Conflicts in both definition and learning outcomes. *European journal of internal medicine* 20: e85-e89.
- Oberhaus, Lars und Ragenhild Eller. 2018. »Verschleierte Blicke durch rosarote Brillen« – Berufsbezogene Rollenzuschreibungen in einer Weiterqualifizierung zur transprofessionellen Zusammenarbeit von MusikerInnen und ErzieherInnen-Tandems in der Kita. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/verschleierte-blicke-durch-rosarote-brillen-berufsbezogene-rollenzuschreibungen-einer>
- Ozga, Joanna. 1995. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. *Managing Teachers as Professionals in Schools*, Hg. Hugh Busher und Rene Saran, 21-37. London: Kogan Page.
- Perkin, Harold. 1996. *The third revolution. Professional elites in the modern world*. London: Routledge.
- Perkin, Harold James. 2002. *The rise of professional society. England since 1880*. London, New York: Routledge.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. Die Genese des Professionalismus aus berufsfördermiger Arbeit und Expertenschaft. *Professionalität*, Hg. Michaela Pfadenhauer, 15-30. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, Michaela und Tobias Sander. 2010. Professionssoziologie. *Handbuch Spezielle Soziologien*, Hg. Georg Kneer und Markus Schroer, 361-378. Wiesbaden: Springer VS.
- Poggenburg, Stephanie, Susanne Rabady, Andrea Bitschnau-Friedl, Christoph Dachs, Maria Wendler und Reingard Glehr. 2019. ÖGAM-Positionspapier Interprofessionalität. *Ärzte Krone* 23: 26-28.
- RBS. 2000. *Pflege neu denken*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Reeves, Scott, Merrick Zwarenstein, Joanne Goldman, Hugo Barr, Della Freeth, Ivan Koppel und Marilyn Hammick. 2010. The effectiveness of interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care* 24: 230-241.
- Reihlen, Markus und Mark Mone. 2012. Professional service firms, knowledge-based competition, and the heterarchical organization form. *Handbook of research on entrepreneurship in professional services*, Hg. Markus Reihlen und Andreas Werr, 107-126. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Riegler, Peter. 2020. Einflüsse von Decoding the Disciplines auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. *Die Hochschullehre* 23: 356-366.

- Roodbol, Petrie 2010. Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular argument and its consequences. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung* 27: Doc28.
- Schendel, Gunther. 2020. Multiprofessionalität und mehr. Multiprofessionelle Teams in der evangelischen Kirche. *SI-Kompakt* Nr. 3/2020. Sozialwissenschaftliches Institut der EKD: Hannover.
- Taylor, William und Islay McEwan. 2012. From interprofessional working to transprofessional possibilities: the new age of sports coaching in the United Kingdom. *Sports Coaching Review* 1: 38-51.
- Uzarewicz, Charlotte. 2010. Zwischen Subjektivität und Wissenschaftlichkeit. Phänomenologische Methode in der Pflegebildung – eine Annäherung. *PA-DUA*: 6-13.
- WHO. 2010. *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf
- Wöhr, Hans Georg. 1988. Berufsgruppen in der Rehabilitation. Funktionen und Kooperationsmodelle. *Handbuch der Rehabilitationspsychologie*, Hg. Uwe Koch, Gabriele Lucius-Hoene und Reiner Stegie, 212-249. Berlin: Springer VS.
- Zeer, Evald F. 2019. Staff For Digital Economy: Transprofessionalism Formation. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* 57: 13-19.

