

»Notwendigkeit des Vergleichs!« Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung

Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens

Dieter Nittel, Julia Schütz & Rudolf Tippelt

1 Die Ausgangssituation: Bestimmung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

In den 1970er-, ja teilweise noch in den 1990er Jahren war in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung der Abgleich zwischen den Merkmalen der »old established professions« mit denen pädagogischer Berufsgruppen sehr weit verbreitet (vgl. Combe/Helsper 2002, 30). Die dabei verwendeten Beurteilungskriterien dienten als immer wiederkehrende Begründung für den als »rückständig« diagnostizierten Stand der Professionalisierungsentwicklung im jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld. In den darauf folgenden Jahrzehnten suchten die Vertreter der pädagogischen Professionsforschung nach innovativen Ansätzen. Damit wurden merkmalsorientierte Herangehensweisen mehr und mehr obsolet. Durch die konsequente Hinwendung zur Logik des Handelns als Fluchtpunkt von Professionalität sollte die Gefahr gebannt werden, Vorurteile gegenüber der beruflichen Rangordnung in der Gesellschaft mittels Forschung bloß zu reproduzieren. Aber auch die Entschlüsselung der Handlungsgrammatik professionellen Handelns konnte die Fixierung auf die »stolzen« Professionen in letzter Konsequenz nicht ganz überwinden. Allerdings zeigen sich in der aktuellen Debatte zur pädagogischen Professionalität neue Trends, wie z. B. Höherqualifizierung und Akademisierung, Multiprofessionalität, Protoprofessionalität (pädagogische Kompetenz von Klienten, Teilnehmern oder »Kunden«), Teamorientierung und Qualitätsmanagement (vgl. Helsper/Tippelt 2011).

Die hier skizzierte Untersuchungsperspektive der direkten oder indirekten Orientierung an den klassischen Professionen und die heute nach wie vor proklamierte, aber selten eingelöste Hinwendung zur Rekonstruktion des faktischen Geschehens in pädagogischen Ernstsituationen soll durch eine weitere Forschungsperspektive ergänzt werden. Wir können den für viele erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen aus unserer Sicht bedeutsamen Ansatz einer *komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung* an dieser Stelle zwar nicht in der gebotenen Ausführlichkeit entfalten, wollen ihn aber in einer frühen Entwicklungsvariante in Gestalt eines von uns realisierten empirischen Projekts zumindest grob skizzieren.

Statt die Messlatte des Vergleichs außerhalb der Welt der pädagogischen Ämter, Berufe und Institutionen zu setzen, wählen wir die Binnenperspektive. Unser Forschungsinteresse richtet sich auf die soziale Welt von Pädagogen (vgl. Nittel 2011) und die damit teilweise identischen beruflichen Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2011, Reich-Claassen/von Hippel/Tippelt 2011), welche in der Elementarbildung, der Grundschule, Sekundarschule I und II, Berufsschule, außerschulischen Jugendbildung, in den diversen Feldern der Weiterbildung und in den Hochschulen tätig sind. Das landläufige Verständnis vom Erziehungs- und Bildungssystem (vgl. Tippelt 2007) entspricht im Kern der Kategorie »pädagogisch verfasstes System des lebenslangen Lernens«. Darunter werden jene Einrichtungen zusammengefasst, die ein explizites pädagogisches Mandat besitzen und damit von der Gesellschaft über die Legitimation verfügen, sich in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung ausdrücklich als Erziehungs- und Bildungsanstalten zu definieren. Im Rahmen ihres operativen Tagesgeschäfts arrangieren die in diesem Feld aktiven Einrichtungen didaktisch-methodisch strukturierte Lehr- und Lernsituationen oder andere pädagogische Settings (Beratung), wobei personenbezogene Dienstleistungen von Mitarbeitern angeboten werden, die in der Regel eine berufliche Lizenz (Zertifikate oder andere Bescheinigungen über abgeschlossene Ausbildungen) besitzen und sich selbst als »pädagogisch Tätige« begreifen. Über die Lebensspanne hinweg trägt das hier tätige Personal durch ihr zeitlich parallel oder nacheinander geschaltetes Handeln sowie durch ihre Interventionen in krisenhaften Lebensphasen in einem entscheidenden Maße zur Gestaltung der »Humanontogenese« (Dieter Lenzen) in der Moderne bei. Das unterstreicht nachdrücklich den Einfluss von Pädagogen bei der Formierung, Veränderung, Stabilisierung und Wiederherstellung menschlicher Identitätsformationen. Damit geht insofern eine Fixierung auf jene Segmente im gesamten System des lebenslangen Lernens einher, die in intentionaler und organisierter Weise mit eigens dafür abgestelltem pädagogischem Personal operieren und primär für das formale und nonformale Lernen zuständig sind.

2 Die Studie

In einer gerade in der Abschlussphase befindlichen Untersuchung (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2013) sind Erzieher/innen, Lehrer/innen, außerschulische Jugendbildner/innen und Erwachsenenpädagogen sowie Hochschullehrende über unterschiedliche Facetten ihres beruflichen Handelns, die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens und über Art und Umfang ihrer bildungsbereichsübergreifenden Kooperationsbeziehungen befragt worden. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses standen dabei die beruflichen Selbstbeschreibungen und die wechselseitigen Funktionszuschreibungen. Berufliche Selbstbeschreibungen konzipieren wir als eine Wissensform, die sich aus

individuellen beruflichen Einstellungsmustern und kollektiv geteilten Orientierungen und Haltungen zusammensetzt (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2008). Berufliche Selbstbeschreibungen dienen nicht nur der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen, sondern sind auch ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten, oder der Öffentlichkeit gegenüber den gesellschaftlichen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen (vgl. Nittel 2002, 137). Sie inkorporieren die Plausibilitätsstrukturen des eigenen beruflichen Handelns, indem sie im Medium der Narration bezeugen, »was man tut«, »wie man es tut« und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, »warum man etwas tut« und mit welchem Ziel dies geschieht. Auch eignen sich Selbstbeschreibungen dazu, Vorstellungen über die eigene Berufskultur und das Selbstbild der Berufsvertreter zu bekommen (vgl. Hartig 2010, 114). Insgesamt wurden 27 Gruppendiskussionen geführt und über 5000 pädagogisch Tätige in Bayern und Hessen schriftlich kontaktiert, die dann letztlich 1601 ausgefüllte Fragebögen zurücksandten. Die schriftliche Befragung erfasst die persönlichen und individuellen Einstellungen und Haltungen der Befragungsteilnehmer/innen. Im Gegenzug dazu liefern die qualitativen Daten in Form von vollständig wörtlich transkribierten Gruppendiskussionen Hinweise über das kollektiv geteilte Berufswissen der pädagogischen Akteure. In den Gruppendiskussionen wurden sowohl Realgruppen, als auch künstliche Gruppen gebildet, um mögliche Störfaktoren, wie bestehende hierarchische Konflikte im Team, zu vermeiden. Die Gruppengröße variierte zwischen drei bis zehn Personen. Das Material wurde sowohl inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008) als auch rekonstruktiv (vgl. Bohnsack 2002, Glaser/Strauss 1967) ausgewertet; wobei zum einen auf die dokumentarische Methode und zum anderen auf die Argumentationsanalyse zurückgegriffen (vgl. Dellori/Wahl 2012, Dellori/Nittel 2011) worden ist.

3 Zur Reaktivierung der Tradition der Berufsforschung im Umkreis des Symbolischen Interaktionismus

Manche Erziehungswissenschaftler, die das eben angerissene Forschungsprojekt kommentieren, werfen die kritische Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit eines Vergleichs der heterogenen Berufsgruppen im Erziehungs- und Bildungssystem auf. Ist es wirklich sinnvoll, etwa Erzieher/innen, außerschulische Jugendbildner/innen und Hochschullehrende in einen Topf zu werfen? Kann damit tatsächlich ein Erkenntnisfortschritt erzielt werden? Derlei skeptische Nachfragen eröffnen die Chance, auf die Verankerung des hier thematisierten Ansatzes in der Tradition der berufs- und arbeitssoziologischen Studien des Symbolischen Interaktionismus hinzuweisen. Everett C.

Hughes, von dem die zentralen Begriffe Mandat und Lizenz und andere Konzepte zur Analyse menschlicher Arbeit stammen (vgl. Hughes 1981), hat seine Studierenden und Mitarbeiter immer wieder auf die Fruchtbarkeit unkonventioneller Vergleiche hingewiesen. So hat er beispielsweise bei der Kontrastierung der Arbeit einer Profession aus der bürgerlichen Welt mit einer Profession aus der »Unterwelt« interessante Parallelen festgestellt: Bei der Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen dem Umgang mit Wissen von Psychiatern und Prostituierten ist Hughes beispielsweise auf die Kategorie »schuldhaftes Wissen« gestoßen. Hierbei handelt es sich um Wissensbestände über soziale Abweichungen, moralische Schwächen und über die Diskrepanz zwischen normativen Anforderungen und realem Verhalten. Personenbezogene Dienstleistungen, in denen die Professionellen existentiell wichtige Probleme von Individuen und der Gesellschaft bearbeiten, stellen per se auch eine Nähe zu den Schattenseiten der menschlichen Existenz her. Zugleich lenkt die Kategorie »schuldhaftes Wissen« die Aufmerksamkeit auf das mit der professionellen Lizenz verbundene Recht, Zugang zur Privatsphäre der Gesellschaftsmitglieder zu erhalten und im Vollzug einer höherwertigen Dienstleistung auch potentiell riskante Dinge tun zu dürfen, die Laien verwehrt sind. In den Diskursarenen des Erziehungs- und Bildungswesens wird dieser Gesichtspunkt des schuldhaften Wissens einerseits (z. B. diskreditierbare Informationen über unbearbeitete Kompetenz- und Qualifikationsdefizite der Adressaten) und Gefahren- und Risikoherde pädagogischer Interventionen andererseits eher defensiv und mit einer stark moralischen Gestus diskutiert. Auf diese Weise gerät die dialektische Dimension von pädagogischer Professionalität aus dem Blick, den Erziehungs- und Bildungsbedarf einer Zielgruppe nur dann konstruktiv bearbeiten zu können, wenn man möglichst präzise Einblicke in die Lern-, Kompetenz- und Verhaltensprobleme der Zielgruppen hat. Auch die Lizenz, potentiell riskante Eingriffe in die biographische Lebensführung der Klientel zu vollziehen, gilt es ohne voreilige moralische Einordnung zu betrachten. So korrespondiert die in Teilen der Öffentlichkeit zirkulierende Auffassung, dass Pädagogen bei der Begleitung ihrer Adressaten im Einzelfall einen großen Schaden anrichten können, mit der unausgesprochenen, aber durch vielfach bestätigten Erfahrungen unterfütterten Gewissheit, dass das im Zuge pädagogischer Arbeit mobilisierte Machtpotential unter Standardbedingungen der Arbeit positiv, d. h. zum Wohle der ihnen Anbefohlenen zur Geltung gebracht wird.

Der hier erwähnten Tradition eines konsequent komparativen Vorgehens wird durch eine möglichst große Offenheit, die Nutzung qualitativer und quantitativer Verfahren sowie deren Kombination Rechnung getragen. Methodentriangulation wird dabei sowohl zwischen quantitativen Fragebogen gestützten Verfahren und qualitativen Gruppendiskussionen im Interesse eines vertieften und genaueren Verstehens der pädagogisch beruflich Tätigen als auch Verfahren der qualitativen dokumentarischen Methode und inhalts-

analytischen Methoden praktiziert. Dabei gelingt es, vermeintlich triviale Phänomene des pädagogischen Alltags in einer Weise zu problematisieren, dass bereits im Zuge erster heuristischer Überlegungen instruktive Einsichten unterhalb des vertrauten Aufmerksamkeitshorizonts von Erziehungswissenschaftlern möglich werden. Was lernt der Forscher, wenn er ganz unscheinbare Phänomene in den verschiedenen Bereichen des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens vergleicht und mit höhersymbolischen Kategorien aus dem Arsenal der wissenschaftlichen Disziplin in Verbindung bringt? Schon beim bloßen Sammeln pädagogischer Kernaktivitäten (vgl. Strauss 1991, Nittel 2011) im Stil eines Brainstormings zeichnet sich der Befund ab, dass in allen pädagogischen Einrichtungen des lebenslangen Lernens trotz des Vordringens moderner Präsentationstechniken wie Beamern, Moderationswänden etc. nach wie vor mit der Tafel gearbeitet wird. Gesetzt den Fall, man würde in allen Segmenten des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens eine großangelegte Besichtigung durchführen, so würde man unweigerlich auf die gute alte Tafel stoßen, und zwar gleichgültig, ob es sich um kleine mobile Kindertafeln aus Schiefer, die Tafel mit dem altbekannten Grünanstrich, eine moderne white-board-Tafel oder technische Äquivalente wie »flip-charts« oder Stellwände handelt. Überall wo Pädagogen berufsförmig agieren, nutzen sie die Tafel als technisches Hilfsmittel. Und sie ist auch dann präsent, wenn sie gar nicht mehr intensiv in Betrieb ist – es reicht aus, wenn man sich auf die Möglichkeit verlassen kann, auf sie jederzeit zurückgreifen zu können. Das ist zunächst einmal eine triviale deskriptive Beobachtung. Interessanter wird diese erst, wenn man sich mit den elementaren Formen des Zeigens, wie sie Klaus Prange darlegt, in Beziehung setzt (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006). Auf diese Weise wird beispielsweise deutlich, dass die Tafel zum einen den interaktiven Aspekt pädagogischen Handelns unterstreicht (sowohl der Pädagoge als auch der Adressat pädagogischer Bemühungen nutzen die Tafel) und die visuelle Darstellung von Weltwissen den Protagonisten ein hohes Maß an körperlicher Präsenz und Authentizität abverlangt. Zudem schließt die Tafel aus kulturhistorischer Sicht als obligatorisches Element im Interieur von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen an das jahrtausendealte Medium des Palimpsest (vgl. Assmann 1999, 151ff.) als Metapher für die Begrenztheit des Gedächtnisses an: So werden wir ausgerechnet über das strategisch wichtigste Hilfsmittel der Visualisierung kognitiver Inhalte permanent an die notorische Begrenztheit der menschlichen Gedächtnisleistungen erinnert. So gesehen fungiert die Tafel als technische Manifestation des institutionalisierten Kurzzeitgedächtnisses, während das (Schul-)Heft, die Mappe, der Ordner, der Notizblock und andere schriftliche Dokumentationstechniken die Lücke zwischen dem Buch als Verkörperung des kulturellen Langzeitgedächtnisses und der Tafel als Kurzzeitgedächtnis füllt. Die Allgegenwart der Tafel als Ausdrucksgestalt der strategisch wichtigen Rolle des Zeigens steht in einem auffälligen Gegen-

satz dazu, dass sie im offiziellen pädagogischen Relevanzsystem doch eher einen randständigen Rang einnimmt. So gesehen wäre die These von der »Tabuisierung des Zeigens« mit der Beobachtung aus unserem Projekt der Allgegenwart der Tafel zu kombinieren. In einer Phase, in welcher unter dem Eindruck des Vordringens von E-Learning und anderen technikunterstützten Lehrformen mühsam um die Aufwertung von leibgebundener Interaktion gerungen wird, könnten solche Hinweise auf bildungsbereichsübergreifenden Ähnlichkeiten außerordentlich dienlich sein. Die Förderung des Bewusstseins, was Pädagogen alles gemeinsam haben, kann sich nicht nur auf die programmatische Basis ihres Tuns beziehen, sondern müsste auch die Praktiken des pädagogischen Alltags als Orte von lebendigen Erfahrungen einschließen. Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung beschränkt sich allerdings nicht auf die analytische Kontextualisierung deskriptiver Aussagen, sondern nutzt primär die selbst generierten Daten.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Bei der Auswertung der quantitativen Ergebnisse konnten erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den pädagogischen Berufsgruppen diagnostiziert werden. In allen Segmenten des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens ist eine starke Außenorientierung an Kontakten mit nichtpädagogischen Institutionen zu registrieren, so dass eine lebhaft Kooperationskultur verzeichnet werden kann, die – und das ist eine überraschende Einsicht – bei den Praktikern auch in ähnlicher Weise erlebt und bewertet wird. Der Befund, dass die Kooperationswahrnehmungen mit Blick auf ganz unterschiedliche Kriterien (u. a. Praxisnähe, Effizienz, Innovationskraft und Zeitintensität) sehr ähnlich sind, liefert ein relativ homogenes Bild des institutionalisierten Systems des LLL (»alle pädagogisch Tätigen bewerten gleich«). Auch lassen sich keinerlei Differenzen zwischen Stadt und Land feststellen; das trifft vor allem auf die Weiterbildungseinrichtungen zu, bei denen eine existentielle Notwendigkeit zur Kooperation zu verzeichnen ist (vgl. Wahl 2010).

Ohne dass dies von der vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung in seiner Bedeutung erkannt worden wäre, zeichnet sich eine weitere gemeinsame bildungsbereichsübergreifende Tendenz ab, nämlich die, dass in nahezu allen Segmenten des pädagogisch verfassten Systems des lebenslangen Lernens momentan eine Neujustierung im Verhältnis von individueller und kollektiver Fallarbeit zu beobachten ist. Das schlägt sich in bestimmten pädagogischen Handlungsmaximen wie »wir lassen kein Kind zurück« nieder; das drückt sich aber auch an veränderten Formen der Dokumentation pädagogischer Arbeit aus, wie man es im Elementarbereich beobachten kann. Moderne Lehrer leisten nicht nur kollektive Fallarbeit in Form des Unterrichts vor und mit der Klasse, sondern auch Ar-

beit mit einzelnen Schülern, indem fallspezifische Fördermaßnahmen unterbreitet werden. Flankiert und dynamisiert wird diese Tendenz durch eine Aufwertung von Beratung als Prototyp von einzelfallbezogener Arbeit in nahezu allen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens. Dieser Hinweis auf die Verzahnung von individueller und kollektiver Kasuistik in allen Segmenten des pädagogisch verfassten System des lebenslangen Lernens liefert eine Begründung für die strukturelle angelegte Bedingung, für die Möglichkeit der Herausbildung einer spezifischen Form von Qualität in der pädagogischen Arbeit. Diese ist mit dem Begriff der Multiprofessionalität gut umschrieben.

Wo zeichnen sich weitere Gemeinsamkeiten ab? Im Gegensatz zu den 1970er Jahren, als das Lebenslanges Lernen aufgrund der damaligen Diskussion über den Fraure-Report (vgl. Fraure 1973) und der Internationalisierung des lifelong learning als angestammtes Thema der Erwachsenenbildung galt, ist die Formel – zumindest was das Alltagswissen der Praktiker angeht (!) – mittlerweile in alle Segmente des Bildungssystems durchgedrungen. Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Der Aussage »Ich weiß, was lebenslanges Lernen bedeutet«, stimmen 97% der Befragten zu; dabei äußern sich 74,5% eindeutig (»stimmt genau«) und 22,5% signalisieren in ihrem Antwortverhalten (»stimmt eher«) eine gewisse Einschränkung. Ebenfalls zeichnen sich auf der Ebene der individuellen Einstellungen deutlich positive Zustimmungswerte der Aussagen »Das LLL ist für mein berufliches Selbstverständnis bedeutsam« und »Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden« ab.

Auch die statistischen Befunde zum Phänomen der Anerkennung zeigen interessante Ergebnisse. Eine Form der Anerkennung bezieht sich auf das Ansehen (oder Image), welches eine Einrichtung, Institution oder Organisation in der Gesellschaft zu Teil wird. Sowohl in privatwirtschaftlichen Unternehmungen als auch im Non-Profit-Bereich werden Institutionen immer wieder hinsichtlich ihres Images in der Gesellschaft klassifiziert. Die pädagogisch Tätigen wurden gefragt, wie Sie das Ansehen der eigenen Einrichtung beurteilen.¹ Ein Großteil aller Befragten bewertet dieses als sehr gut (17,1%) bis gut (51,9%). Insbesondere die Lehrenden am Gymnasium prägen dieses Bild, sowie die Mitarbeiter der außerschulischen Jugendbildung, der Weiterbildung und der Hochschule. Fast ein Viertel der Befragten schwächt

1 Demnach handelt es sich um eine andere Perspektive als es gemeinhin für Unternehmensprestige-Rankings zutrifft. Nicht das von anderen wahrgenommene Ansehen der Einrichtung wird erfasst, sondern die Binnenperspektive durch die Mitarbeiter der Einrichtung selbst. *Inwieweit dies mit dem tatsächlichen Prestige der Einrichtung übereinstimmt, kann nicht beantwortet werden.* Es wird angenommen, dass die Einschätzung der Befragten spiegelbildlich mit der Außenwahrnehmung korrespondiert, d. h. die Beschäftigten nicht unbeeinflusst in ihrer eigenen Wahrnehmung bezüglich des Ansehens der Einrichtung sind.

das Ergebnis mit ihrem Antwortverhalten stark ab. Zu den »Unentschiedenen« zählen insbesondere Angehörige der Grundschule und der Berufsschule. Weniger gut und sogar schlecht bewerten 7,9% der Befragten das Ansehen der eigenen Bildungsinstitution. Die »Skeptiker« sind auffällig häufig in den Bildungsbereichen der Haupt- und Realschule sowie an Berufsschulen vertreten. Die Befragten der Elementarbildung bewerten das Ansehen der Einrichtung, in der sie tätig sind, mehrheitlich gut bis sehr gut (80,5%). Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, nämlich die Einsicht, dass der vorschulische Bildungsbereich gefördert und institutionell ausgebaut werden muss, schlagen sich auf die Bewertung des Ansehens der Bildungseinrichtungen nieder.

Dieser erste Befund korrespondiert mit denen in der Öffentlichkeit kursierenden Debatten um das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen und auch mit dem gesellschaftlichen Stellenwert der unterschiedlichen Schulformen. Haupt- und Realschulen genießen im Antlitz der Öffentlichkeit vielfach ein weniger positives Image als Gymnasien und sowohl von bildungspolitischer Seite als auch in den eigenen Reihen wird das Ende dieser Schulformen prophezeit (vgl. Lohmann 2007²). Der Besuch der Hauptschule ist selten das Ergebnis einer freien Entscheidung, sondern ist häufig die Folge eines Selektionsprozesses. Interessant ist dieser Befund unter Berücksichtigung dessen, dass es unseres Wissens keine Studien über Schulprestige gibt, die das Ansehen der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen tatsächlich empirisch vergleichend darstellen. Vielmehr scheint das Ansehen auf eine natürliche Rangfolge der zu erreichenden Bildungsabschlüsse zu basieren: so zählt gesellschaftlich, bildungspolitisch und schlussendlich auch ökonomisch ein Abitur mehr als jeder andere Schulabschluss. Das Ansehen von Bildungsinstitutionen stützt sich nicht auf empirische Befunde, sondern auf öffentliche Debatten und medial vermittelte Einschätzungen. Die natürliche Rangfolge der Schulformen (schlecht, mittel, gut) wird so auch wie selbstverständlich in anderen erziehungswissenschaftlichen Kontexten angenommen. Wagner (2006) stellt in seiner Abhandlung zur mündlichen Kommunikation an Schulen das sogenannte Schulprestige eher beiläufig her und zeigt auf, dass je höher das Schulprestige ist, umso weniger Dialekt gesprochen wird. Dabei vermerkt er implizit die Rangordnung des Schulprestiges, indem er schreibt, das am Gymnasium relativ wenig Dialekt gesprochen wird, an Realschulen etwas mehr, an Hauptschulen sehr viel und am meisten an Sonderschulen (vgl. ebd. 40). Wir müssen annehmen, dass sich die gesellschaftliche Aner-

2 In Ingrid Lohmanns Beitrag heißt es: »Schulen sollten zwar staatlich finanziert, aber von privaten Trägern geleitet werden. Lehrer müssten regelmäßig ihre ‚Lizenz‘ durch die Teilnahme an Fortbildungen erneuern.« »Privatschulen her, Beamte weg«, titelte die ARD-Tagesschau, und: »Im Streit über das gegliederte Schulsystem plädieren die Experten für eine bundesweite Umstellung auf eine zweigliedrige Struktur aus Sekundarschulen und Gymnasien.« (Lohmann 2007)

kennung hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen auch in den persönlichen Einstellungen der Pädagogen widerspiegelt.

Dieses Szenario an positiv auslegbaren Befunden in Bezug auf Kooperationen, lebenslange Lernen und Anerkennung wird angesichts der qualitativen Ergebnisse deutlich relativiert. Beispielhaft soll an dieser Stelle das LLL genauer in den Blick genommen werden. Einerseits kann man bei den individuellen Einstellungen auf dem Level des Common-Sense Wissen ein breiter Verbreitungsgrad der Formel vom Lebenslangen Lernen konstatiert werden. Andererseits sagen diese Werte nur wenig über die Qualität der Verankerung im kollektiven Berufswissen aus. Bei der Rekonstruktion des kollektiv geteilten Berufswissens mit dem Verfahren der Gruppendiskussion ist eine deutliche Tendenz hin zur Vereinseitigung zu diagnostizieren: Entweder beziehen die Praktiker das lebenslange Lernen nur auf die eigene Kompetenzbiographie (reflexive Referenz) oder nur auf die der Zielgruppe (transitive Referenz), ohne die Chance einer dialogisch, abwägenden Positionierung zu nutzen. Die Tendenz der Vereinseitigung wird auch bei weiteren Untersuchungsdimensionen sichtbar. So oszillieren die von uns befragten Praktiker zwischen einer extrem kulturkritischen Haltung und einem betont wirtschaftsnahen Standpunkt, der den Aspekt des Humankapitals priorisiert (vgl. Nittel/Schütz 2010). Des Weiteren ist sowohl eine Überfokussierung zur Seite der alltagsweltlichen Trivialisierung als auch der postmodernen Ironisierung festzustellen. Eine Übertragung des Konstrukts LLL auf konkrete Phänomene in der Arbeit mit Personen und Gruppen findet ebenso wenig statt wie eine Dimensionalisierung der verschiedenen Institutionalisierungsformen des LLL. Eine dynamische Relationierung zwischen höhersymbolischen Erkenntnis und konkretem Phänomenen ist schwer erkennbar. Pointiert könnte man die Funktion des LLL als eine Art »ideologische Dunstglocke« charakterisieren, die von der Faktizität der eigenen Praxis relativ losgelöst ist und eher die Funktion eines beliebigen Ornaments hat.

Zwischen den beiden großen Themenblöcken der Studie, der binnenspezifischen und bildungsübergreifenden Kooperation einerseits und der Orientierungskraft des lebenslanges Lernens andererseits, werden von den Befragten in den Gruppendiskussionen nur ausgesprochen selten Bezüge hergestellt. Das ist zunächst einmal irritierend, handelt es sich bei der vertikalen Zusammenarbeit doch schließlich schlicht um eine Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens. Dieses Forschungsergebnis bestätigt den bereits genannten Befund, dass das lebenslange Lernen primär als Legitimationsformel fungiert, ohne mit den realen Phänomenen und Handeln im pädagogischen Alltag geerdet zu sein. Während das LLL im Wissenschaftssystem, auf der Ebene der bildungspolitischen Diskurse eine zentrale Rolle spielt, um die Einheit des Erziehungs- und Bildungssystem auf den Punkt zu bringen, kann das LLL auf der Ebene der berufspolitischen Selbstverständigung in nur einer sehr einseitigen Form reüssieren. Bei der individuellen Einstellungsmessung

auf dem Niveau des Common-Sense-Wissens ist es, wie die statischen Befunde zeigen, sehr stark verankert, aber es fungiert eben nicht als integraler Bestandteil der Professionalität.

5 Perspektiven und Fazit

Erziehungswissenschaftler stoßen am ehesten dann auf überraschende Phänomene im Dickicht des Berufsalltag von Pädagogen, wenn sie im Medium des Vergleichs Gemeinsamkeiten und Differenzen feststellen, alt bekannte Phänomene neu anordnen, einem abermaligen Kodieren aussetzen und dabei die theoretischen Potentiale der diesbezüglichen Phänomene konsequent zur Geltung bringen. Eine der zentralen Fragestellungen der PAELL-Studie besteht darin, die mögliche Funktion des LLL als Medium der berufspolitischen Vergemeinschaftung zu erkunden und denkbare bildungsübergreifende Gemeinsamkeiten zu sondieren. Nun deuten die bisherigen Ergebnisse eindringlich darauf hin, dass jede Berufsgruppe doch eher in partikularer Weise zum LLL Bezüge herstellt und diese aneignet. Die Hoffnung, dass sich in der Maxime des lebenslangen Lernens vielleicht sogar ein Stück pädagogischer Korpsgeist manifestieren könnte, hat sich nicht bewahrheitet.

Resümierend lässt sich sagen, dass im Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder das LLL – darauf weisen einschlägige Untersuchungen (vgl. Schiersmann 2006) hin – hochgradig universalisiert ist. Bildungspolitisch dient es als Einheitsformel; und wissenschaftlich fungiert es als Querschnittsthema, damit unterschiedliche Fachkulturen der Erziehungswissenschaft ins Gespräch kommen (vgl. Tippelt/von Hippel 2007). Die Beobachtung, dass das LLL im Berufswissen der Pädagogen in einer reflektierten, also anspruchsvollen Form längst noch nicht angekommen ist, offenbart eine Schwachstelle in der pädagogischen Ausbildung. Gleichzeitig lenkt die PAELL-Studie die Aufmerksamkeit auf verschenkte Potentiale. In einer historischen Epoche, in der sich das Erziehungs- und Bildungswesen als System zu formieren beginnt, kann dieser Systembildungsprozess nicht nur durch die Errichtung einer bildungspolitischen Fassade erfolgen oder eine rein organisatorische Signatur erhalten, sondern müsste auch berufspolitisch flankiert werden. Aus der Sicht der universitären Ausbildung sollte der Befund, dass die akademisch ausgebildeten pädagogischen Berufsgruppen ausgerechnet auf dem Themenfeld des lebenslangen Lernens – als jenem Bereich, für den sie professionelle Zuständigkeit beanspruchen – massive Reflexionsprobleme haben, genügend Stoff zur Diskussion liefern.

Dieter Nittel, Prof. Dr. ist Hochschullehrer für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Julia Schütz, Dr. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. ist Hochschullehrer für Allgemeine und Empirische Erziehungswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Literatur

- Assmann, A. (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Barz, H./Tippelt, R. (2011): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel v., A. (Hrsg.) (2011⁵): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS, S. 117-137.
- Bohnsack, R. (2002): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber, S. 305-325.
- Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske & Budrich, S. 49-64.
- Dellori, C./Nittel, D. (2011): Reformoptionen von »unten«. Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. In: Sozialer Sinn, 12. Jahrgang, S. 173-192.
- Dellori, C./Wahl, J. (2012): Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger – Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit (im Druck).
- Faure, E., u. a. (1973): Wie wir leben lernen: Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek: Rowohlt.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publ.
- Hartig, C. (2010): Berufskulturelle Selbstreflexion: Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS.
- Hughes, E. C. (1981): Men and Their Work. Westport: Greenwood Press.
- Lohmann, I. (2007): Was bedeutet eigentlich Humankapital? In: Utopiekreativ. Diskussion sozialistischer Alternativen, 201/202, S. 618-625.

- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D. (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 52. Jahrgang, S. 137-152.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 40-59.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2008): Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen. Unveröffentlichter Projektantrag. Frankfurt und München.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2013): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Der Ansatz einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung (in Vorbereitung).
- Nittel, D./Schütz, J. (2010): Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 60. Jahrgang, S. 136-146.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-82.
- Reich-Claasen, J./Hippel v., A./Tippelt, R. (2011): Zielgruppenkonstruktion(en) auf Basis des Milieumodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In: Herzberg, H./Kammler, E. (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft – Überlegungen zu einer Theorie des modernen selbst. Frankfurt/M.: Campus Verlag, S. 101-118.
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Strauss, A. L. (1993): Continual Permutations of Action. New York: de Gruyter.
- Tippelt, R. (2011): Social Milieus at target groups – a critical review of current research on social milieus and milieu based educational practice. In: Culture, Biography and Learning – 2011 Conference of the International Educational Biography Research Association. Korea. S. 55-75.
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. u. a. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R./von Hippel, A. (2008): Lifelong learning and the brain of adulthood. In: Lifelong Learning in Europe, H. 2, S. 94-99.

- Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 444-447.
- Tippelt, R. (2007): Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann. S. 11-22.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaften: Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, R. W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Stuttgart: UTB.
- Wahl, J. (2010): Netzwerke in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung. Unver. Magisterarbeit. Frankfurt/M.